Jean Mac Cole Tavares Santos
Maria Kélia da Silva
Antonio Anderson Brito do Nascimento
Fernanda Sheila Medeiros da Silva
Organizadores (as)

Prática docente, Política, Currículo:

para retomar o foco na qualidade

Edições UERN

Jean Mac Cole Tavares Santos
Maria Kélia da Silva
Antonio Anderson Brito do Nascimento
Fernanda Sheila Medeiros da Silva
Organizadores (as)

PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICA, CURRÍCULO:

para retomar o foco na qualidade

Edições UERN

Mossoró - 2023

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora
Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor
Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária da Uern – Eduern
Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária da Uern - Eduern
Jacimária Fonseca de Medeiros

Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern - Eduern
Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Conselho Editorial da Edições Uern
Edmar Peixoto de Lima
Filipe da Silva Peixoto
Francisco Fabiano de Freitas Mendes
Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima
Jacimária Fonseca de Medeiros
José Elesbão de Almeida
José Cezinaldo Rocha Bessa
Maria José Costa Fernandes
Kalidia Felipe de Lima Costa
Regina Célia Pereira Marques

Diagramação, capa e projeto gráfico
André Duarte

Atenção!

A correção gramatical, bem como as ideias, as opiniões e os conceitos contidos em cada texto deste livro são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores. Deste modo, o que está escrito e/ou idealizado não reflete necessariamente o pensamento dos seus organizadores.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Prática docente, política, currículo: para retomar o foco na qualidade [recurso eletrônico]. /
Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva, Antonio Anderson Brito do Nascimento, Fernanda Sheila Medeiros da Silva (orgs.). – Mossoró, RN: Edições UERN, 2023.

578 p.

ISBN: 978-85-7621-431-1 (E-book).

1. Educação. 2. Prática docente. 3. Qualidade no ensino. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC 370 CDD

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783

Sumário

09 **APRESENTAÇÃO**

26 PARTE I - AS TECNOLOGIAS E O ENSINO

27 **TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO: um estudo na Revista Brasileira de Educação profissional**
Rita de Cássia Rocha
Alexsandra Karla Pontes de Azevedo Medeiros
Lenina Lopes Soares Silva
Maria Aparecida dos Santos Ferreira

63 **O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**
Larissa Mirelle de Souza Paiva
Ana Lúcia Costa de Macêdo
Emerson Augusto de Medeiros

95 **CULTURA DIGITAL E NOVOS GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE LINGUAGENS**
Valéria Rios Oliveira Alves

121 **O USO DA PLATAFORMA *WORDWALL* PARA A CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LIBRAS**
Erivaneide Araújo de Oliveira
Erivânia de Oliveira Araújo
Elisberta de Oliveira Araújo
João Batista Neves Ferreira

149 **A REDAÇÃO DO ENEM: um estudo acerca das metodologias de ensino do gênero**
Francisco Mailson de Lima Cavalcante
Elaine Cristina Forte-Ferreira

182 **TRIBUNAL FILOSÓFICO: propondo caminhos para o ensino médio remoto**
Beatriz Lopes de Macedo
Diogo Lácio Oliveira Nobre
Manoel Fábio Rodrigues

212 **OS IMPACTOS DA DEPRESSÃO E ANSIEDADE NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO**
Alexandre Alves de Andrade
Ângela Karina Carlos Lima
Jemima Kézia da Costa

230 **O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: relatos de experiências docentes nas escolas no campo multisseriadas de Caraúbas/RN**
Willia Barbosa de Menezes
Simone Maria da Rocha
Bianca Sonale Fonseca da Silva
Ana Karla Medeiros da Silva

260 **A INTEGRAÇÃO DA ARTE SOB A PERSPECTIVA DA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA PÚBLICA**
Maxsuel Allson de Paiva Galvão
Giann Mendes Ribeiro

294 **SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS: conhecer para se proteger**
Andreza Gama de Menezes Cardoso
Jordan Carlos Coutinho da Silva
Karoline Lessa Ramos Gonçalves Sousa
Matheus Magalhães de Almeida Rodrigues

316 **RECOMENDAÇÕES MULTILATERAIS PARA CONCRETIZAÇÃO DA AGENDA GLOBAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA**
Jociene Araújo Lima
Lívian de Almeida Queiros
Emanuela Rútila Monteiro Chaves

353 **RASTROS INSURGENTES PROTAGONIZADOS POR MULHERES NEGRAS NO PROGRAMA EJA EM AÇÃO: reflexões descoloniais no âmbito do GEPEJA**
Fabíola Maria Dantas
Francisco Canindé da Silva

375 PARTE II - NARRATIVAS, GESTÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

376 **IDENTIDADE E MEMÓRIA: um percurso de formação entre vivências e práticas formativas na partilha com a escola**
Sara Cristina do Couto e Silva

400 **PROFESSORA MARLENE PIAUILINO: revisitando memórias**
Célia Camelo de Sousa
Maria Aparecida Fernandes de Sousa Andrade

416 **DA IMPLEMENTAÇÃO À EXECUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN**
Verônica Dantas de Araújo Albano
Verônica Maria de Araújo Pontes

446 **O PAPEL DOS COLEGIADOS ESCOLARES NO FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**
Cleber Luiz de Sousa Lima
Clepson de Oliveira Brito Morais
Kassio Wagner da Silva Medeiros
Raquel do Nascimento Barboza

477 **ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO COM BASE EM ÍNDICES E INDICADORES: o que mostram os números em Caicó/RN?**
Neftali Tarsis Fernandes de Medeiros
Márcio Adriano de Azevedo

502 **DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: a importância de abordar a história da mulher na ciência**
Maciel Trajano Santana
Anne Gabriella Dias Santos

533 **SENTIDOS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA: leituras teóricas e usos nos documentos oficiais do ensino médio**
Maria Kélia da Silva
Antonio Anderson Brito do Nascimento
Jean Mac Cole Tavares Santos

557 **TRANSVERSALIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO: reflexões ao livro didático**
Heryson Raisthen Viana Alves
Fernanda Sheila Medeiros da Silva

APResentação

Constantemente nos deparamos com falas que se articulam com a necessidade de pesquisar e produzir ciência, atreladas tanto a inquietações pessoais quanto sociais. No entanto, acreditamos que são primordiais a viabilidade de meios de divulgação do que se tem construído por conhecimento científico. Nesse sentido, propostas de publicação como este livro, colabora para publicitação e apoio de pesquisas realizadas com empenho e dedicação por seus pesquisadores.

Nesse viés, a produção **PRÁTICA DOCENTE, POLÍTICA, CURRÍCULO: para retomar o foco na qualidade** conta com vinte capítulos. Textos, em suma, zelosos, relevantes e de cunho diversos. De modo a perceber as aproximações e distanciamentos deste compilado, os manuscritos se aglutinam em dois grandes eixos de discussão, a saber: As tecnologias e o ensino; Narrativas, gestão e políticas educacionais.

No eixo sobre **AS TECNOLOGIAS E O ENSINO** sua sistematização concentra reflexões ainda muito caracterizadas pelo contexto pandêmico, até por reconhecermos que a Organização Mundial de Saúde (OMS) divulga anuência, fim da emergência de saúde global, no dia cinco de maio de dois mil e vinte três. Assim, não poderíamos ou poderemos articular discussões distantes dessa realidade, latente ao campo de pesquisa. Além disso, nesses diversos capítulos podemos presenciar, considerações que caminham para evidenciar que o uso das Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) estão continuamente se dedicando a inovação, articular meios de diálogo, construindo conhecimento decorrente de aplicativos para o processo de ensino aprendizagem, nas diversas etapas do ensino: Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e Ensino Superior. No entanto, não se configurando a olhares únicos ou de cunho semelhantes, existem textos críticos a como se deu e permanece perpetuando nas instituições o ensino remoto, passando para o híbrido, discutindo suas implicações no contexto social.

No capítulo um, **Tecnologias digitais e ensino: um estudo na Revista Brasileira de Educação Profissional**, de Rita de Cássia Rocha, Alexsandra Karla Pontes de Azevedo Medeiros, Lenina Lopes Soares Silva e Maria Aparecida dos Santos

Ferreira, a discussão se alinha a pesquisas maiores, de mestrado e doutorado. A partir de um estado do conhecimento e, tomando como base de construção de dados a Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT), as autoras ressaltam que as produções sobre tecnologias digitais, temática central da análise em tela, levam-nos a compreender a necessidade de ampliação do debate, já que apesar de existirem temas relevantes no que há, ainda possui um quantitativo ínfimo. Ratificam, apesar de trazer inúmeros questionamentos acerca da realidade que se depara, que o acesso à diversidade tecnológica não soluciona a segurabilidade dos direitos, mas a ausência de possibilidade de sua utilização, demonstra o que já nos é sabido, a desigualdade social.

Como segundo capítulo, **O uso pedagógico das tecnologias digitais e a formação continuada de professores da educação básica**, escrito por Larissa Mirelle de Souza Paiva, Ana Lúcia Costa de Macêdo e Emerson Augusto de Medeiros, leva-nos enquanto leitor, a refletir sobre a importância da formação continuada e, de modo mais específico, atrelada ao uso das tecnologias na educação. Segundo os autores, tornou-se primordial o uso das tecnologias digitais na prática docente, como também, a necessidade do investimento na viabilidade de material, bem como sua manutenção, para o acesso dos professores e alunos a esses meios. A

utilização dessas ferramentas, requer ao docente, quanto a escola a compreensão da sua potencialidade, utilização e a sua reinvenção, para a promoção de novos caminhos didáticos metodológicos, o aprimoramento do ensino e aprendizagem com mais qualidade e protagonismo.

O terceiro capítulo, **Cultura digital e novos gêneros no livro didático de linguagens**, é construído por Valéria Rios Oliveira Alves. Com um olhar a partir da Linguística Aplicada (LA), a autora desenvolve sua análise com foco no material didático, coleção "Se liga nas linguagens", volume experimenta atuar", além de suscitar reflexões sobre o gênero discursivo da cultura digital, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ensino médio. A pesquisadora proporciona uma discussão densa sobre as tecnologias e a cultura digital na Base e se dedica também a desenvolver, na perspectiva analítica, a discussão da unidade 3, capítulo 2, apresentando as proposições e situando as suas consequências. Reiteram que há variedade de gêneros multissemióticos e, além disso, mesmo entendendo as propostas voltadas para textos redes sociais e dos meios digitais, a formação docente precisa estar alinhada a esse aspecto. Por isso, a escritora convida a reflexão que a cultura digital é importante, mas se estiver em consonância: BNCC e política de formação de professores.

Como quarto capítulo temos, **O uso da plataforma *wordwall* para a construção de materiais didáticos para o ensino de libras**, de Erivaneide Araújo de Oliveira, Erivânia de Oliveira Araújo, Elisberta de Oliveira Araújo e João Batista Neves Ferreira. Os autores voltaram a sua discussão para os recursos tecnológicos na educação, de modo mais específico, o uso do *wordwall* para a construção de materiais didáticos para ensino de Libras. Como denotam os pesquisadores, devido à escassez de recursos para essa área de ensino, a plataforma em debate proporciona meios e alternativas de caráter *gameficado*, colaborando para melhor compreensão dos alunos surdos e, como também, dos ouvintes. Desse modo, as escritoras apresentam em seu texto alguns dos jogos criados a partir do *wordwall* e ressaltam a importância desse material para o desenvolvimento do ensino mais lúdico e facilitador para a construção de saberes na perspectiva do curso de Letras LIBRAS. Vale salientar, que estas ramificam a possibilidade de serem utilizadas em outras áreas de ensino também.

O quinto capítulo, **A redação do ENEM: um estudo acerca das metodologias de ensino do gênero**, são dos autores Francisco Mailson de Lima Cavalcante e Elaine Cristina Forte-Ferreira. Os escritores comunicam, a partir de estudo do tipo estado do conhecimento, reflexões decorrentes das

metodologias de ensino, referente ao gênero redação. Os pesquisadores notam uma discussão muito tímida entre o que é ensinado na sala de aula e o que se pede criteriosamente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na prova de redação, mesmo reconhecendo todos os esforços docentes. A análise realizada ainda constata um olhar voltado de forma predominante para o entendimento da gramática, não que se invalide a importância, mas refletem que não se configura como o suficiente. Assim, na tentativa de colaborar para o processo de ensino e aprendizagem, é apresentado no texto um quadro com propostas que podem ser desenvolvidas pelos docentes para dialogar com o gênero textual/discursivo em amplitude, tendo em vista a pertinência de todos eles.

Já o sexto capítulo, **Tribunal filosófico: propondo caminhos para o ensino médio remoto**, foi escrito por Beatriz Lopes de Macedo, Diogo Lácio Oliveira Nobre e Manoel Fábio Rodrigues. O texto traz uma proposta educativa, idealizada no período pandêmico para públicos de segundo e terceiro ano do Ensino Médio, assim, denominado por tribunal filosófico. Esta atividade é desenvolvida no aplicativo digital *Discord*. Segundo os autores, o aplicativo apresenta relevância como ferramenta metodológica viável que atende proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Ensino

Médio, bem como, pode ser útil para o ambiente educacional na construção dinâmica sobre temas diversos, nessa pesquisa em específico, analisar e compreender diferentes áreas do saber filosófico e social, construção de argumentos mais fundamentados, interações, além de prontificar a importância da disciplina em questão, que na perspectiva dos autores pode ser alcançada.

No sétimo capítulo temos o texto, **Os impactos da depressão e ansiedade no desenvolvimento e aprendizagem de adolescentes no contexto pós-pandêmico**, de Alexandre Alves de Andrade, Ângela Karina Carlos Lima e Jemima Kézia da Costa. Os autores nos convidam a discutir e perceber as relações da saúde mental, esta, em crise, com o processo de aprendizagem de adolescentes. Assim, constrói-se um diálogo sobre o que é a ansiedade, bem como, a depressão, sua caracterização e como ela atinge os adolescentes. Tomando a realidade do contexto pandêmico do Covid-19, os pesquisadores fazem o levantamento, em uma escola da cidade de Mossoró/RN, em que os dados mostram a necessidade de intervenções. Demonstram a necessidade imediata de falar sobre saúde mental nas instituições educacionais e, para além disso, que haja equipes multidisciplinares com psicólogos, psicopedagogos na intenção de trabalhar e melhorar o bem-estar emocional do alunado.

No oitavo capítulo, **O ensino remoto em tempos de pandemia: relatos de experiências docentes nas escolas no campo multisseriadas de Caraúbas/RN**, de Willia Barbosa de Menezes, Simone Maria da Rocha, Bianca Sonale Fonseca da Silva e Ana Karla Medeiros da Silva, o texto traz em suas linhas as vivências dos professores no período pandêmico do Covid-19, docentes em escolas multisseriadas no Campo. O texto conta com narrativas de quatro docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, da zona rural do município de Caraúbas, Estado do Rio Grande do Norte. O recorte de um trabalho dissertativo, contextualiza as escolas campesinas multisseriadas, mostrando os desafios dos professores, com a realidade adversa, precisando se reinventar para tentar mediar os conteúdos, mesmo com poucos recursos disponíveis e tendo em vista a desigualdade social que ainda é enfrentada no âmbito em questão.

No nono capítulo, intitulado por **A integração da arte sob a perspectiva da abordagem interdisciplinar na escola pública**, de Maxsuel Allson de Paiva Galvão e Giann Mendes Ribeiro, encaminha-nos a uma discussão alicerçada na perspectiva da interdisciplinaridade escolar, atrelado ao conceito de disciplina, assim tomam a discussão de entender a disciplina de Artes em sua relação com os demais componentes curriculares. Realizam

essa perspectiva em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana, escutando docentes e discentes. Amparam em documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o plano da disciplina de artes, estes que apesar de ter caráter norteador e, em momentos, constatarem a presença de objetivos comuns entre as disciplinas, há timidez com o trato e orientação para a interdisciplinaridade. Análise que se confirma na percepção de alunos e professores participantes da pesquisa.

No décimo capítulo do eixo, temos o texto **Sequência didática sobre infecções sexualmente transmissíveis: conhecer para se proteger**, de Andreza Gama de Menezes Cardoso, Jordan Carlos Coutinho da Silva, Karoline Lessa Ramos Gonçalves Sousa e Matheus Magalhães de Almeida Rodrigues. Os autores propõem uma sequência pedagógica para o curso de Biologia, como também, novas abordagens para ser trabalhado a educação sexual, com foco nas infecções sexualmente transmissíveis. Os pesquisadores desenvolvem a referida proposta em uma instituição de Mossoró/RN, na turma do primeiro ano do Ensino Médio. A ação fez uso da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), aproximando do contato com as tecnologias e possibilitou desenvolver um assunto necessário, com uma nova roupagem. Assim, reco-

nhece-se a necessidade de modos diversificados para esse e outros assuntos a serem desenvolvidos em sala de aula, com características criativas e lúdicas para tornar o aluno protagonista, participativo e crítico.

No décimo primeiro capítulo, refletimos a partir do texto **Recomendações multilaterais para concretização da agenda global de educação em tempos de pandemia,** de Jociene Araújo Lima, Lívian de Almeida Queiros e Emanuela Rútila Monteiro Chaves. As autoras discutem com densidade os planos da Agenda Global de Educação (2015-2030). Nessa perspectiva, constrói uma análise a partir dessas recomendações propostas pelos organismos internacionais e chegam ao entendimento que principalmente no período pandêmico do Covid-19, que também é tomado como contexto na pesquisa, os organismos multilaterais se munem de mais força, colaborando para instituição de diretrizes, dentre outras manifestações, que corroboram para manutenção de um projeto privatista. As pesquisadoras trazem a visão analítica da mudança de ensino remoto para o ensino híbrido, desencadeando sérias questões para educação de qualidade social, já que esse movimento de perpetuação desse modelo, é parte do enriquecimento das grandes corporações, do capital e, assim, mantendo sua sustentabilidade, até por

intermédio dos novos mercados de *softwares* e de plataformas digitais, por exemplo.

No décimo segundo capítulo, **Rastros insurgentes protagonizados por mulheres negras no programa EJA em ação: reflexões descoloniais no âmbito do GEPEJA**, de Fabíola Maria Dantas e Francisco Canindé da Silva, o texto em foco, registra e reflete sobre ações desempenhadas a partir e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA). Essa discussão emblemática, conta as experiências no contexto pandêmico em um projeto rádioeducativo denominado por 'EJA em ação', que contou com participantes das escolas da EJA, dentre outros sujeitos instituições, tendo uma função alternativa aos estudantes, durante a realidade de isolamento social. No tocante o programa viabilizou uma discussão pautada na negritude e, dentre outras questões, essa em específico, levou ao relato de mulheres negras demarcando as dificuldades enfrentadas por uma estrutura social patriarcal. Estrutura que ainda nos leva a persistir na luta por igualdade de direitos, fim do racismo e a construção de currículos antirracistas, transgressores e que atendam a necessidade dos discentes da EJA, dando possibilidade de um ensino emancipatório e cidadão.

No segundo eixo, **NARRATIVAS, GESTÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**, estão presentes diver-

sos textos que fomentam discussões permeadas de reflexões, iniciadas a partir de alguns itinerários (auto)biográficos de docentes de referência e, para além disso, há contato com manuscritos que compactuam com a manutenção da gestão a partir de uma perspectiva democrática no âmbito educacional. Por fim, segue tecendo debates em torno das políticas educacionais, a saber, dialogando sobre índices e indicadores da educação, da integração do conhecimento sobre as participações das mulheres nas ciências, a (des)valorização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com políticas insuficientes, como também, os sentidos de violência na escola em alguns recortes documentais.

Sobre o décimo terceiro capítulo, **Identidade e memória: um percurso de formação entre vivências e práticas formativas na partilha com a escola**, de Sara Cristina do Couto e Silva, a discussão protagoniza a relação escolar e cotidiana de uma professora universitária. A autora propõe essa escrita reflexiva pautada na resiliência, mostrando sua importância individual e social. Nesse sentido, conecta-se a história de vida da docente pesquisada, já que mesmo com uma trajetória permeada de dificuldades econômicas e sociais, foi resiliente, flexível, ação que foi compondo a sua identidade, mesmo entendendo que a ação por muitas vezes acontece sem ser caracterizada. No texto a pesqui-

sadora se alinha ao pensamento de Paulo Freire e as contribuições da (auto)biografia.

No décimo quarto capítulo. **Professora Marlene Piauilino: revisitando memórias**, de Célia Camelo de Sousa e Maria Aparecida Fernandes de Sousa Andrade, o texto se projeta em uma biografia, a saber, da professora Teresinha Marlene Piauilino Benvindo. Os autores se dedicaram a realizar entrevistas com parentes e amigos, apresentando a vida de uma educadora destaque, inovadora e sensível à realidade do seu alunado. Tal personalidade não se tornou especial apenas para os que a cercavam, mas foi eternizada sendo nome de uma das escolas do município.

No décimo quinto capítulo, **Da implementação à execução da gestão escolar nas unidades de educação básica do município de Mossoró/RN**, de Verônica Dantas de Araújo Albano e Verônica Maria de Araújo Pontes, as pesquisadoras traçam uma discussão a partir da gestão escolar do município de Mossoró/RN. Atende a uma reflexão que caminha para reconhecer as incertezas que culminam nessa posição. Além disso, de modo mais enfático, reverbera sobre a pauta da anuência por cargo comissionado para a gestão escolar no município de Mossoró. Assim, as autoras recomendam a eleição para gestão escolar, com a participação da própria comunidade escolar, com paridade

ao processo democrático, evitando esses jogos de tabuleiro que acontecem frequentemente com a mudança do representante municipal.

No décimo sexto capítulo, **O papel dos colegiados escolares no fortalecimento da gestão democrática e participativa**, de Cleber Luiz de Sousa Lima, Clepson de Oliveira Brito Morais, Kassio Wagner da Silva Medeiros e Raquel do Nascimento Barboza, constrói-se um diálogo pautado na relevância dos Conselhos de Classe e o Conselho Escolar para manutenção da gestão democrática nas instituições de ensino. Esses dois meios democráticos criam os mecanismos de participação, construindo um espaço escolar mais inclusivo, coletivo, observador do alunado em suas dificuldades, dentre outras questões, articulando comunicação para gerar melhorias nas questões problemas das escolas. De todo modo, os autores ainda sugerem recomendações para esses concelhos aperfeiçoarem ainda mais suas ações estratégicas.

Como décimo sétimo capítulo encontramos o texto **Análise do ensino médio com base em índices e indicadores: o que mostram os números em Caicó/RN?** de Neftali Tarsis Fernandes de Medeiros e Márcio Adriano de Azevedo. Neste os pesquisadores constroem um mapeamento, de 2014 a 2022, dos indicadores sociais das escolas do Seridó. Estas instituições de Ensino Médio e públi-

cas, localizadas em Caicó/RN. A pesquisa ainda se encontra em andamento, mas os autores trazem os seus resultados parciais, demonstrando que as ações governamentais, políticas e programas voltados à educação não foram suficientes para elevar os índices do ensino médio. Os autores ainda consideram fragmentada a oferta do ensino médio no Brasil e chamam atenção para suas fragilidades, principalmente a presente reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/2017.

No décimo oitavo capítulo, **Divulgação científica: a importância de abordar a história da mulher na ciência**, de Maciel Trajano Santana e Anne Gabriella Dias Santos, o trabalho fala sobre o papel das mulheres nas ciências exatas. Assim, os autores refletem sobre a importância de trabalhar questões de gênero na sala de aula e, para que aconteça, há necessidade do aprofundamento dos professores, construir repertórios no intuito do desempenho de uma prática docente que viabilize o conhecimento sobre a mulher na ciência e questões semelhantes. Além disso, na escrita é mencionada uma atividade realizada em uma escola pública com alunos do terceiro ano do ensino médio. Ação que trouxe aos pesquisadores a percepção do assunto ser bem recebido em termos de conteúdo, mas também demonstrou que o alunado possui um conhecimento muito tímido sobre o tema.

O décimo nono capítulo, **Sentidos de violência na escola: leituras teóricas e usos nos documentos oficiais do ensino médio,** de Maria Kélia da Silva, Antonio Anderson Brito Nascimento e Jean Mac Cole Tavares Santos, buscou-se realizar a análise em documentos norteadores do ensino médio, que trazem os sentidos de violência a pauta. Desse material, estava envolvido os Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Segundo os autores, constata-se que a violência é uma prática possível a ser superada, já que esta é/são sentidos construídos, no entanto, sua superação necessita de ajuda da entidade escolar, do contexto que é demonstrada.

Por fim, no vigésimo capítulo, temos o texto **Transversalidade no ensino médio: reflexões ao livro didático**, de Heryson Raisthen Viana Alves e Fernanda Sheila Medeiros da Silva. No trabalho é realizada uma análise buscando perceber como vem sendo abordada as temáticas transversais no livro didático, a saber: CONEXÕES: Estado, poder e democracia. Produzido pela Editora Moderna, ano de 2020, é utilizado no Novo Ensino Médio (NEM), na disciplina de Geografia. Segundo os pesquisa-

dores, são contempladas as temáticas transversais no material analisado, mas reiteram que não é o suficiente para conversar com as realidades sociais destintas, assim, ainda estando sujeitas a centralidade das disciplinas gerais.

Reiteramos, assim, a relevância das discussões permeadas nesses vinte textos que colaboram ao debate e as reflexões de diferentes temáticas de pesquisa. Desse modo, acreditamos que o livro soma a contínua tentativa de evidenciar demandas de cunho social/educacional e, em seu formato e vínculo editorial, contribui para a divulgação de atividades científicas e de pensar práticas inovadoras pautadas em construir uma educação de qualidade.

Antonio Anderson Brito do Nascimento

Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)

PARTE 1

AS TECNOLOGIAS E O ENSINO

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO: UM ESTUDO NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Rita de Cássia Rocha[1]
Alexsandra Karla Pontes de Azevedo Medeiros[2]
Lenina Lopes Soares Silva[3]
Maria Aparecida dos Santos Ferreira[4]

1 Introdução

A presente produção faz parte de estudos que se desenvolvem no âmbito das pesquisas em curso no Programa de Pós-Graduação em Educa-

1 Doutoranda pela Pós-Graduação em Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: ritalajes@gmail.com.

2 Mestranda pela Pós-Graduação em Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: alexsandra.mdrs@gmail.com.

3 Docente e orientadora na Pós-Graduação em Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: lenina.lopes@ifrn.edu.br.

4 Docente e orientadora na Pós-Graduação em Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: maria.santos@ifrn.edu.br.

ção Profissional (PPGEP), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Iniciamos a discussão deste manuscrito, citando as palavras de Mynaio (2014, p. 39), ao afirmar que "a cientificidade não pode ser reduzida a só uma forma de conhecer: ela pré-contém, por assim dizer, diversas maneiras e potenciais de realização". E, na diversidade de se fazer ciência, destacamos a relevância de investigações científicas que apontam o Estado do Conhecimento como uma experiência investigativa ímpar quando se pretende iniciar um estudo exploratório, uma vez que permite uma visão do que já foi e está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que optamos como tema de pesquisa; "disso decorre que é possível construir uma avaliação do grau de relevância e da pertinência do tema inicialmente selecionado situando-o em um campo de produção de conhecimento" (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 160).

Neste trabalho, procuramos apresentar os resultados da averiguação que fora realizada na Revista Brasileira de Educação Profissional (RBEPT) acerca da temática 'Tecnologias digitais e ensino', procurando evidenciar a seguinte questão: como apresenta-se as discussões acadêmico-científicas sobre tecnologias digitais e ensino no conjunto das

produções publicadas no supracitado periódico, da sua origem aos dias atuais?

Em sua etimologia, a palavra tecnologia deriva do grego, *tekhné* que significa técnica, arte, ofício, ligada ao sufixo *logos* que denota fala, palavra, estudo e está relacionada com o conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que tem a finalidade de facilitar a resolução de problemas, criando novas perspectivas para o indivíduo.

De acordo com Ferreira (2004), tecnologia, refere-se à ciência que discute a técnica, conjunto de conhecimentos, princípios científicos, que se justapõe a uma determinada parte da atividade. Ou seja, trata-se da aplicação de uma série de leis, códigos mediante os quais se chega a alcançar algo.

Destinar-se a falar da tecnologia implica perceber a historicidade que permeia à produção da existência humana. Ao longo da história homens e mulheres participaram do planejamento e construção de artefatos, dos mais primitivos e rudimentares aos mais sofisticados. Tais artefatos tem se constituído elementos determinantes na mediação, nas mais diversas relações entre homens e mulheres e destes com a natureza. Vale ressaltar que essas mediações, são tomadas de interesses que podem ora contribuir para a melhoria de vida no coletivo, ora podem pôr em risco essas vidas.

Percebe-se que a ciência e o poder se interligam na criação, na inovação de tecnologias, bem como nos benefícios e perigos que concebem sua apropriação e utilização (MOLL, 2010).

Compreender as demandas pela utilização de tecnologias digitais nos mais diversos espaços da sociedade, e de forma, específica na educação, tem se constituído em uma questão que deve ser abordada de forma crítica e reflexiva, atentando para o discurso hegemônico que afirma que estas seriam fundamentais para a melhoria da qualidade de vida, bem como da educação.

Apreendida como inerente a vida no mundo contemporâneo e fundamental à resolução de inúmeros problemas cotidianos, entre estes as questões estruturais como a educação escolarizada, as tecnologias têm sido objeto de aspiração de membros da comunidade escolar (educandos(as), educadores(as), gestores, parceiros, fornecedores das mesmas) uma vez que enquanto conceito e prática, tem adentrado e constituído parte do espaço educacional seja na forma de organização do trabalho, seja, na concepção das propostas curriculares.

Para expor a ideias apresentamos o texto que se encontra organizado em cinco partes, antecedido por esta introdução. No segundo tópico, te-

mos uma discussão teórica acerca das tecnologias digitais e ensino no contexto da educação brasileira. No tópico terceiro, apresentamos os resultados obtidos acerca do Estado de Conhecimento sobre as tecnologias digitais e ensino na RBEPT. No quarto, apresentamos uma discussão sobre os resultados. No quinto tópico, tecemos as considerações finais e concluímos com as referências que fundamentam o presente estudo.

2 Tecnologias digitais e ensino: arremates à educação brasileira

As Tecnologias Digitais nas mais diversas obras consultadas apresentam-se relacionada à informação e à comunicação. São compreendidas como recursos e meios que tem a capacidade de armazenar, manipular, desenvolver e compartilhar informações e conhecimentos produzidos nas distintas sociedades, sejam essas tradicionais ou não, por meio de processos amplos em quantidade e velocidade, de forma independente - sem a presença da eletricidade e eletrônica - e dependente eletronicamente e de forma síncrona e assíncrona (DIOGENES; SANTOS; SILVA, 2022). Nesse cenário, defende-se a inserção de itens tecnológicos no ambiente escolar com a visão de que os processos de

trabalho, sejam eles administrativos e/ou pedagógicos, realizados na educação, tornar-se-ão mais eficientes.

Os teóricos consultados apontam que desde a década de 1960, que esse ideário de utilização das tecnologias nos ambientes educacionais é sublimado, pois se apresenta como a grande promessa de dinamização e eficácia da escola, pois permitiria dar ao ensino uma base mais científica e torná-lo igualitário no tocante ao acesso. O entusiasmo desse momento também fora capaz de produzir um movimento de reflexão em que se postam as complexidades que envolvem os processos educativos, as relações entre professores e estudantes, evidenciando que são sujeitos que possuem papeis distintos. E, que a aplicação do aparato tecnológico nos processos educativos implica conhecimento, formação para que os sujeitos envolvidos, principalmente, o profissional docente, possam fazer uso devido. Essa demanda de formação, na atualidade é pertinente, uma vez que o uso das tecnologias como inovação se faz presente nas políticas públicas para a educação, principalmente, nas propostas curriculares.

São exemplos de documentos normativos da atual política educacional no Brasil, a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC)[5] e a Lei no 13.415/2017[6] que altera a Lei Nº. 9.394/96 e reforma o Ensino Médio – Novo Ensino Médio (etapa final da educação básica).

A BNCC ancora-se nos princípios éticos, políticos e estéticos traçados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, é um documento normativo que estabelece um conjunto progressivo e sistematicamente organizado de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver no percurso das etapas e modalidades da Educação Básica. Portanto, o documento que norteará os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como, as propostas pedagógicas das unidades de ensino, sejam elas públicas ou privadas, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio pertinente ao nosso País.

Para a materialização dos princípios pedagógicos contidos na BNCC torna-se imperativo eleger e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas que atendam as diferentes necessidades de aprendizagens

5 Base Nacional Comum Curricular disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

6 Texto retirado na íntegra do site: http://portal.mec.gov.br/ - "A Lei nº 13.415/2017."

dos níveis e grupos de estudantes no processo formativo, bem como, aplicar as tecnologias da informação e da comunicação conexas as áreas de conhecimento e prática social. Assim, traduz a quinta competência geral da Educação Básica na BNCC:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p. 9).

O Novo Ensino Médio (resultante da Lei nº13.415/2017) estrutura o currículo mediante itinerários formativos específicos[7], dentre eles, encontra-se a formação técnica e profissional; um processo educativo com fins a profissionalização mediatizada por certificação intermediária de habilidades e competências com foco no mercado de trabalho.

7 Sobre os itinerários formativos consultar site do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361. Acesso em 23 de junho de 2022.

Convém ressaltar que os estudiosos que discutem a relação trabalho e educação e contextualizam a educação profissional e tecnológica numa perspectiva histórico crítica, apontam, que os princípios orientadores da atual reforma no Brasil referente ao ensino médio vão de encontro a perspectiva da formação humana integral no contexto da educação emancipatória. Ressalvam que os itinerários formativos ora pensados são potencializadores de processos de exclusão, uma vez que, ao escolher uma área de conhecimento o educando poderá não ter acesso a totalidade dos conhecimentos historicamente construídos e de igual forma, a aplicação das tecnologias digitais da informação e da comunicação, também, limita-se. Sendo que, o acesso ao conjunto que reúne os saberes científicos e aplicação das tecnologias é condição necessária ao exercício da cidadania na atual contemporaneidade.

Percebe-se, portanto, que a inclusão digital nos tempos atuais se faz necessária, pois permite uma conexão ampla, mundial; as atividades de ensino mediante o uso das tecnologias da informação e da comunicação faz sentido, dessa forma o acesso às ferramentas digitais passa a ser um direito fundamental.

No entanto, é importante destacar que o

processo de inclusão digital e a propagação do pensamento computacional no Brasil segue em curso, e os desafios a serem vencidos são inúmeros, uma vez que essa diversidade de ações tecnológicas e digitais/virtuais dimensiona cada vez mais a "dependência dos sujeitos em conhecer tais recursos que lidam com variedade de informações na rede mundial de computadores e fora dela" (DIOGENES; SANTOS; SILVA, 2022, p. 31).

A presença das tecnologias no ensino médio e na educação profissional, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)[8] expressa a intencionalidade de se desenvolver atividades relacionadas a aplicação dos conhecimentos e habilidades formados no percurso da educação básica, materializando de forma concreta à preparação básica para o trabalho, um dos fins da educação escolar. Cabe destacar que as críticas que se processam a reforma não reclamam o acesso ou a importância das tecnologias digitais, mas a redução do acesso ao conhecimento historicamente construídos e que são básicos a compreensão da vida e dos processos de trabalho.

Feenberg (2003, p. 8), expõe que a visão pa-

8 LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 30 de junho de 2022.

drão moderna que se propaga é que a tecnologia é simplesmente uma ferramenta ou instrumento da espécie humana com os quais nós satisfazemos nossas necessidades. Ele ainda afirma: "Essa visão corresponde à fé liberal no progresso que foi uma característica proeminente da tendência dominante no pensamento Ocidental até recentemente".

Já Frigotto (2008) mais do que entender a concepção do termo, a tecnologia aponta para um dualismo que a mesma pode representar nas classes sociais no contexto histórico do capitalismo, afirmando:

> Mais do que tratar da compreensão etimológica ou do senso comum do termo "tecnologia", torna-se crucial, no atual contexto histórico do capitalismo, entendê-la como uma prática social cujo sentido e significado econômico, político, social, cultural e educacional se definem dentro das relações de poder entre as classes sociais (FRIGOTTO, 2008, p. 377).

No ponto de vista educacional as tecnologias podem contribuir de forma positiva para um aprendizado crítico e reflexivo fornecendo novas possibilidades de ensino tornando-o mais efetivo. Segundo Moll (2010, p. 293), "falar de tecnologia no espaço escolar é falar de equipamentos que tanto podem ser um quadro-verde, como um livro, um

retroprojetor, um laboratório de ciências e, nesses últimos anos, um computador" e acrescenta-se, o acesso à rede mundial de informação (internet). Ela ainda reitera que "o currículo escolar deve enfatizar a importância de uma educação escolar adequada às mudanças tecnológicas atuais" (MOLL, 2010, p. 293).

É imperativo considerar que as tecnologias digitais como detentora do conhecimento não só restringem a escola, como também se propagam de forma abrangente nos mais variados ambientes sociais, se expandindo até às nossas casas. Apoiados nas tecnologias, foi possível estabelecer conexões, quando vivenciamos a quarentena no âmbito da pandemia do Covid-19[9] nos anos de 2020 a 2021, que devido à alta transmissibilidade e letalidade da doença foi preciso realizar um isolamento social, acatando as determinações e normas de segurança sanitária de órgãos internacionais como a Organização Mundial da Saúde bem como, dos governos nacionais, a exemplo do Ministério da Saúde e da Educação.

Em se tratando do Ministério da Educação, verificamos que foram emitidos documentos que

9 Covid-19 é uma doença causada por um vírus da família dos coronavírus. Registros da doença iniciaram-se no ano de 2019, mas a identificação do agente causador e as consequências dessa infecção só ocorreram no ano de 2020. Aprofundar em: https://news.un.org/pt/tags/oms. Disponível em: 22 de julho de 2022.

definiram a suspensão das aulas presenciais, e ao mesmo tempo, registravam as orientações quanto ao uso de tecnologias para as atividades não presenciais, incluindo-se as digitais da informação e comunicação. Como também, normativas ao processo de gestão e avaliação do processo de aprendizagem. Um dos documentos normativos, que podemos citar é a Portaria nº. 343/2020[10], emitida pelo Ministério da Educação. Nela temos a determinação voltada a suspensão das aulas a saber:

> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p. 01).

Citamos a Portaria nº 376/2020[11], que dispõe

10 BRASIL, Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID -19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: https:www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 11 de julho de 2020.

11 BRASIL, Ministério da Educação. Portaria MEC Nº 376, de 03 de abril de 2020. Disponível em: https://abmes.org.br/

sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19. Em caráter excepcional, a Portaria 376/2020, permite as instituições que integram o sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. Cabe destacar, que não identificamos nas produções analisadas temas relacionados aos investimentos públicos necessários ao processo de inclusão digital tão necessária e que foi colocada em evidência pelo período pandêmico, quando educadores e educandos recorrerão às diversas tecnologias digitais como meio predominante de interação social, divulgação, produção e compartilhamento de conteúdo, as quais podemos destacar, as *lives*, videoconferências, plataformas digitais, entre outras, com a finalidade de minimizar os impactos provocados pela pandemia na área da educação.

Segundo Santos, Júnior e Monteiro (2020, p. 5), afirmam que "com as suspensões das aulas, muito se fala do uso das tecnologias digitais para

legislacoes/detalhe/3088/portaria-mec-n-376-2020. Acesso em 03 de julho de 2022.

mediar o processo de aprendizagem remota como alternativa para não suspender as aulas". "[...] No entanto, nem todos os estudantes do país têm acesso a esses recursos." Ou seja, infelizmente o processo de utilização das tecnologias digitais ratificou e potencializou a educação dual e excludente, com a qual muitos discentes devido ao fator socioeconômico não conseguiram se inserir no processo de ensino mediatizado pelas tecnologias digitais. Essa afirmação dos autores acima citados, revela que a inclusão digital não pode cingir ao ambiente escolar, precisa ser, necessariamente amplo, ao ambiente familiar, social. Essas postulações reforçam que as transformações que ocorrem na sociedade motivadas pelos avanços tecnológicos impactam diversos aspectos das relações sociais e das atividades do cotidiano. Ter acesso as tecnologias da informação e da comunicação passa a ser condição essencial ao exercício da cidadania, portanto, deve se constituir direito.

Para dar continuidade a exposição, no tópico seguinte, apresentaremos como se deu o percurso metodológico.

3 Metodologia

A pesquisa é a estratégia adotada pela Ciên-

cia para a produção do conhecimento. A metodologia, portanto, assume função primordial, por tornar plausível abordagem da realidade a partir das perguntas inquiridas pelo investigador. Os registros escritos sejam eles em jornal, em periódicos, em livros, nos diferentes espaços (físicos e virtuais) são considerados como fontes, bases para a investigação científica. Apropriar-se dessa produção científica na área em que se investiga é reconhecer que o conhecimento é uma construção humana, temporal, inacabada, dinâmica. Igualmente, é reconhecer a consciência histórica para o desenvolvimento da ciência.

Quando se decide contribuir na produção científica, torna-se necessário conhecer as várias dimensões que conformam o objeto de pesquisa. Nesse sentido buscar o Estado de Conhecimento, de acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155) é "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço tempo, congregando periódicos, teses, dissertações, e livro sobre a temática específica" de forma que o novo se mostre no fazer científico.

Para atender a problemática desta investigação foi realizado um estudo inicial acerca da RBEPT, buscando seu percurso histórico, sua finalidade.

Em seguida um levantamento sobre as publicações relacionada a temática Tecnologias Digitais e Ensino. Adotando um estudo empírico teórico, através da pesquisa bibliográfica e/ou documental. Nosso lugar de busca foi a internet, e nela consultamos o sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC), de forma específica na aba da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e no atual portal eletrônico da RBEPT.

No tratamento dos dados, optamos pela Análise de Conteúdo, adotando a noção temática, sob a perspectiva de Bardin (1979) *apud* Minayo (2014), que pode ser definada como:

> um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42 *apud* MINAYO, 2014, p. 303).

A escolha da referida técnica justifica-se pela descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo arrolado com fins a interpretação. Operacionalmente este estudo desenvolveu-se em três etapas: a) a primeira etapa refere-se a **pré-análise**

– definição do lugar, de indicadores à interpretação, dos descritores de busca[12], delimitação do recorte temporal a forma de organização do material inventariado – temas relacionados, para a realização do levantamento bibliográfico acerca da temática; b) a segunda etapa consistiu na **exploração do material**, com os textos devidamente selecionados, a partir de uma leitura acerca dos títulos e resumos, palavras chaves, identificando aqueles que se relacionavam com a temática escolhida; c) a terceira e última etapa, consistiu **na interpretação dos resultados encontrados**, por meio de uma leitura compreensiva, apreciamos os textos destacando as palavras chaves, a finalidade, o tipo de trabalho, o período da publicação, a relação com o processo educativo. Na intenção de sistematizar melhor as informações, mapeamos as instituições vínculo dos autores. Na sequência, apresentaremos os resultados obtidos e a discussão, fruto do processo de interpretação dos dados.

4 Apresentação e análise dos resultados

a) A RBEPT: Lugar da pesquisa

O surgimento da RBEPT, em 2008, sob a gestão da SETEC/MEC está relacionado ao contexto de

12 Tecnologias digitais e ensino

expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica empreendida no governo Lula. O referido periódico nasce com a intenção de "dar visibilidade à produção científica e tecnológica realizada no âmbito dessa modalidade da educação" (RBEPT, 2008, p. 8). De acordo com o editorial do exemplar publicado em 2008, sua gênese se justifica, pela necessidade de ter um espaço em que as publicações, reflexões sobre os temas mais relevantes, inovadores e comprometidos com a educação profissional, com o desenvolvimento científico e tecnológico nacional possa ser socializado, uma vez que,

> essa produção, principalmente a da rede federal, encontra-se dispersa em várias publicações especializadas em educação, tecnologia e áreas afins, dada a inexistência de um veículo próprio. Daí a necessidade de um projeto para divulgá-la em um espaço legítimo e específico, que contribua para ampliar o diálogo dessa produção com os grandes temas e desafios nacionais no campo da ciência e da tecnologia.

A RBEPT, um periódico de acesso público e distribuição gratuita, inicialmente gestado pela SETEC/MEC. Suas edições, foram previstas para ocorrerem de forma semestral e impressa, com a

disponibilização do exemplar na forma eletrônica. No entanto, apenas duas edições foram realizadas neste formato – 2008 e 2009.

Em 2013, passou a ser vinculada ao PPGEP, do IFRN, tornando-se uma revista exclusivamente eletrônica/*on-line* de fluxo contínuo e de acesso aberto e gratuito, cujo escopo permanece: publicar trabalhos teórico-científicos inéditos e originais desenvolvidos na área de Educação Profissional nos vários níveis de ensino. Atualmente, a revista recebe manuscritos nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa. Sendo avaliada pela CAPES com QUALIS 2013-2016 B2-Ensino[13].

b) Resultados da Pesquisa[14]

No primeiro momento, em 09 de junho de 2022, ao acessar a base de dados da RBEPT, mediante o site https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT, utilizando-se da ferramenta de "buscar", e mediante a escolha dos seguintes

13 Fonte: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT.

14 No dia 09 de junho de 2022, ao acessar a base de dados da RBEPT, mediante o site https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT, utilizando-se da ferramenta de "buscar", e mediante a escolha dos seguintes descritores – Tecnologias digitais e ensino.

descritores – **Tecnologias digitais e ensino** (entre aspas), não conseguimos nenhum resultado. Decidimos, então, tirar as aspas e dessa vez a busca nos apontou um conjunto de 10 (dez) publicações entre os anos de 2015 a 2022. Para a seleção não foram usados filtros temporais, de forma que todos os resultados apresentados foram considerados. De acordo com a gênese da RBEPT, nos intrigou, não apontar registros a partir de 2008, tal fato, nos fez ir em busca de informações acerca do periódico de forma manual. Daí, escolhemos, no dia seguinte, 10 de junho de 2022, consultar o *site* do Ministério da Educação, acessando a aba da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, verificando suas publicações. Nela encontramos dois arquivos eletrônicos da RBEPT, edições de 2008[15] e 2009[16]. Nestas duas edições, mediante uma leitura completa, identificamos 03 (três) artigos. Sendo assim, na totalidade, o levantamento apontou um conjunto de 13 (treze) publicações, expostas no quadro a seguir.

15 Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/setec/rev_brasileira.pdf, acesso em 30 de junho de 2022.

16 Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/setec/revista_mec.pdf, acesso em 30 de junho de 2022.

Quadro 01 - Artigos relacionados às tecnologias digitais e ensino na RBEPT

Título do texto Volume e ano de publicação	Autores
Tecnologias digitais de informação e comunicação e os processos educativos em Moçambique: um estudo centrado em instituições de Educação Profissional e de ensino superior na cidade de Lichinga (Vol. 1, /2021)	BORGES. M. M. Z. B.V.; TUMBO. D. L.; TAVARES. A. M. B. do N.
Internationalization from a Dialogical Perspective: A Responsibility of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (Vol. 1, 2021)	LIMA. S. de C.
Geração Z e as metodologias ativas de aprendizagem: desafios na educação profissional e tecnológica. (Vol. 1/2020)	ANDRADE. L. G. da S. B.; AGUIAR. N. C.; FERRETE. R. B.; SANTOS. J.
Letramentos e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. (Vol. 2/2018)	KLEIMAN. Â. B.; MARQUES. I. B. de A. S.
Atividades não presenciais durante a pandemia da Covid-19: a percepção de alunos de dois Institutos Federais. (Vol.1, 2022)	ACCORDI. A. A; ACCORDI. I de. A.

Atuação remota do grupo de pesquisa qualidade do cuidado e do ensino de saúde: relato de experiência. (Vol. 2 ,2020)	SALVADOR. P. T. C. de O.; ALVES. K. Y. A.; LOPES. R. H.; COSTA. T. D.; RODRIGUES. C. C. F. M.; OLIVEIRA. L. V.
A live como ferramenta de divulgação científica de produtos educacionais de formação para a diversidade sexual e de gênero na educação profissional e tecnológica. (Vol. 2, 2021)	SILVA. F. S. da S.; BRITO. L. L. de B.
Reflexões sobre a prática pedagógica em uma escola municipal no Rio de Janeiro. (Vol. 1, 2020)	MALICK. C. M.; NERY. A. S. D.; VERMELHO. S. C. S. D.
A plataforma EDUCAPES e sua contribuição para a formação integral: conhecimento e uso das tecnologias digitais por parte dos professores do ensino médio integrado. (Vol.1, 2020)	SAMPAIO. C. L. G. S.; SILVA. C. N. N. da.
Um estudo de caso sobre os efeitos da tecnologia no ensino básico de Sabará-mg por meio de projeto de inclusão digital de mulheres. (Vol.1, 2020)	ALMEIDA. L. F. O. de; SILVA. C. A.; GOMES. B. N.; ROCHA. D. S. V.; OLIVEIRA. É. A. M. de; FERNADES. C. do C. P.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, a formação de gestores para a Rede de Educação Profissional e Tecnológica e as tecnologias de informação e comunicação (TIC): a experiência do Projeto Gestor. (Vol. 1, 2008)	KIPNIS. B.; CARVALHO. O. F. de.
EPT Virtual: espaço digital de apoio à pesquisa e aplicação das TICs na educação profissional e tecnológica. (Vol. 1, 2008)	SERRA. A. de B.; SILVA. C. R. de O. e.; SO. J. M.
Acessibilidade nos portais da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. (Vol. 1, 2008)	SONZA. A. P.; CONFORTO. D.; SANTAROSA. L.

Fonte: RBEPT 2008 a 2022, elaboração das autoras.

Os 13 artigos analisados, versam sobre diversos aspectos no campo da educação, eles abordam:

a) Processos de gestão administrativa e pedagógica da formação +em serviço, em nível de pós-graduação, dos profissionais da rede federal de educação profissional e tecnológica, mediatizados pelo uso das tecnologias digitais (KIPNIS; CARVALHO, 2008).
b) Discute o desenvolvimento de platafor-

mas digitais para apoiar a gestão dos processos educativos na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira (SERRA; OLIVEIRA; SO, 2008).

c) Estudo teórico/reflexivo acerca da prática docente, destacando o uso das tecnologias e a alfabetização científica para fomentar um fazer docente e a formação discente na perspectiva emancipadora (MALICK; NERY; VERMELHO, 2020).

d) Relato de experiência que ressalta o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação para o processo de socialização da produção científica (SILVA; BRITO, 2021).

e) Relato de experiências que ressaltam o uso das tecnologias da informação e da comunicação na manutenção das atividades de ensino, de pesquisa, de acompanhamento e orientação educacional no momento de isolamento social necessário como segurança sanitária na Pandemia do Covid-19 (ZITA; BORGES; TUMBO; TAVRES, 2021, SAMPAIO; SILVA, 2020, ACOR-

DI, 2022**,** SALVADOR; ALVES; LOPES; RODRIGUES; OLIVEIRA, 2020).

f) Discussão teórica sobre o letramento digital como necessidade formativa que deve estar presente nos currículos da educação profissional integrada a educação de jovens e adultos (KLEIMAN; MARQUES, 2018, ALMEIDA; GOMES; ROCHA; OLIVEIRA; FERNANDES, 2020).

g) Discussão teórica que versa sobre as metodologias ativas como uma possibilidade educativa inovadora para a Geração Z na formação profissional, uma vez que torna a educação escolar mais dinâmica e inovadora, propiciando maior autonomia aos discentes e ampliando as possibilidades de diálogo no contexto da sala de aula (ANDRADE; AGUIAR; FERRETE; SANTOS, 2020).

h) Discussão sobre a Acessibilidade, do direito à informação e a implantação do desenho universal e das tecnologias assistivas (SONZA; CONFORTO; SANTA ROSA, 2008).

i) Exposição de processo de internacionalização de atividades de ensino e pesquisa,

destacando o papel do avanço científico e tecnológico, bem como as inovações institucionais (LIMA, 2021).

No conjunto, os textos abordam uso das Novas Tecnologia Digitais da Informação e da Comunicação (TIDC) dentro de uma perspectiva inclusiva. Destacam a relevância das TIDC na democratização do acesso à educação, bem como, a socialização do conhecimento historicamente produzido.

No entanto, as experiências que foram sistematizadas com foco na Pandemia do Covid-19, revelam as desigualdades sociais que implicam processos de exclusão e de não acesso as TIDC. De igual modo, demonstram o quão necessário é o letramento digital, a formação científica e tecnológica, no processo formativo docente e dos educandos.

A seguir apresentamos, o quadro 02. Nele, mapeamos geograficamente as produções, a partir das instituições as quais pertencem os autores.

Quadro 02 - Mapeamento das produções acadêmico-científicas da RBEPT acerca da temática - Tecnologia Digitais

CONTINENTE PAÍS	CIDADE ESTADO	INSTITUIÇÃO
América do Sul - Brasil	Natal - Rio Grande Norte	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
	Sergipe	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Sergipe; Universidade Federal de Sergipe.
	Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.
	Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.
	Campinas/São Paulo	Universidade Estadual de Campinas
	Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul; CEFET de Bento Gonçalves.
	Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
	Rio de Janeiro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro; Colégio Pedro II; -Universidade Federal do Rio de Janeiro
	Brasília	Universidade Aberta; Faculdade de Educação /Universidade de Brasília; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

África - Moçambique	Maputo	Universidade Católica de Moçambique; Universidade Pedagógica de Maputo

Fonte: RBEPT, elaboração das autoras 2022.

A RBEPT cumprindo a sua intencionalidade, avalia e publica produções nacionais e internacionais, privilegia seu campo, a educação profissional. Percebe-se que o domínio se dar por produções desenvolvidas em instituições públicas, cujo autores pertencem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), inclusive, as publicações com experiências internacionais, demonstra o intercâmbio de conhecimentos com profissionais dos IF.

Chama atenção a ausência de produções por autores e instituições pertencentes a Região Norte do nosso País. As demais regiões estão comtempladas.

No gráfico 01, apresentamos a evolução das publicações dos artigos relacionados às tecnologias digitais na RBEPT.

Gráfico 1 – Evolução das publicações analisadas na RBEPT

Fonte: elaboração das autoras (2022)

No gráfico, os anos de 2020 e 2021 revelam o maior número de publicações, neles vivemos os momentos mais difíceis em função da Pandemia do Covid-19 e experimentávamos o ensino remoto emergencial orientado pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação como estratégia de permanência das atividades escolares no período de isolamento social, medida sanitária e de segurança à vida.

Nesse estudo pudemos perceber no decurso das análises efetuadas nos 13 artigos, que o uso das Tecnologias Digitais tem sido bastante pertinente e desafiador aos educandos e educadores. Tais desafios compreendem o acesso a políticas públicas de inclusão digital e formação continua-

da. Percebemos também, que a sua aplicação vem para promover a autonomia dos sujeitos aprendizes como também para ampliar seus conhecimentos. É possível, também inferir porque por serem atraentes aos estudantes, vem se destacando nas práticas pedagógicas e, com o auxílio dos professores, tem-se projetado na sala de aula como um suporte viável aos processos educativos.

Entretanto, nas análises foi comum constatar que ainda mesmo tendo um contato com distintas tecnologias digitais os profissionais da educação carecem de uma formação profissional conexa ao emprego delas no espaço escolar, na gestão dos processos que compreendem o fazer político, pedagógico e administrativo nas instituições educativas, como instrumento facilitador. Pensar sobre as tecnologias digitais no âmbito do ensino nos convida a refletir sobre o direito à educação, como o acesso e a permanência com êxito tem se materializado. Seguimos e apresentamos as considerações finais.

5 Considerações finais

A produção do conhecimento em Tecnologias Digitais na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica tem especificidades da área,

no caso das produções analisadas neste estudo. O Estado do Conhecimento sobre o tema é mínimo, pois considerando o escopo da RBEPT, percebe-se que os resultados apontados são poucos. Ao analisar as produções, nota-se que é preciso que haja mudanças significativas no cenário pedagógico, social e político das instituições de ensino voltadas principalmente a formação profissional, principalmente se considerarmos a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Com mais de uma década de existência, o periódico acumula apenas 13 publicações. Forjado com a intenção de se constituir lugar de socialização do desenvolvimento científico e tecnológico nacional, também percebemos uma lacuna do espaço-tempo das publicações, os anos de 2010 a 2015. O que nos inquieta e nos força ao seguinte questionamento: Não há produções científicas, não há experiências inovadoras nas instituições a serem publicizadas? Em uma rede que em seu título compreende a dimensão tecnológica, como tem sido o uso das tecnologias para materialização da sua missão?

Retomo o contexto em que o periódico fora idealizado e criado - a expansão da a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – ressaltando neste momento a criação dos Institutos Fede-

rais (IF), nova institucionalidade dada pelos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008[17], que faz parte dessa rede e vincula-se ao Ministério da Educação. Trata-se de uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos.

Considerando as finalidades dos IF e sua presença nos mais diversos lugares do nosso país, em que nível se encontra o desenvolvimento do letramento digital, da inclusão digital nas propostas de ensino, pesquisa e extensão nas instituições? Como se encontra a formação dos jovens no âmbito da formação profissional, considerando as várias linguagens da sociedade contemporânea? Como as Tecnologias Digitais têm impactado na formação inicial dos professores, nos cursos de Licenciaturas? São tantas questões que se aventam, após esse levantamento que se percebe o paradoxo da inclusão e exclusão, quando se está no cerne de instituições que deveriam privilegiar o desen-

17 LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 08 de julho de 2022.

volvimento e o uso das ferramentas digitais como caminho para diminuir tantas desigualdades, uma delas, o acesso ao conhecimento.

A leitura da literatura referenciada neste trabalho, bem como a análise dos artigos encontrados na RBEPT nos conduz a perceber que apenas o acesso às distintas tecnologias de informação e comunicação não é satisfatório para assegurar aos cidadãos a efetivação de seus direitos e o exercício de uma cidadania plena, todavia, o não acesso exacerba ainda mais a realidade da exclusão e da desigualdade social.

Não é nossa intenção finalizar, nesse espaço, a intenção é provocar inquietações diante das lacunas encontradas. E para não concluir, mas, continuar pensando sobre a temática parafraseamos o filósofo francês Pierre Levy, pensador da área de tecnologia e sociedade, que em seus estudos aponta que toda tecnologia cunha seus excluídos.

Referências

DEMO, P. **O charme da exclusão social**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DIOGENES, M. H. B da C. SANTOS, T. D. dos. SILVA, L. L. S. **Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio no Brasil e o Estado do Conhecimento**

sobre Letramento Digital. In: SILVEIRA, Jader Luís da Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inclusão – Volume 7 / Jader Luís da Silveira (organizador). Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022.

FEENBERG, A. **O que é Filosofia da Tecnologia?** Conferência, university or Komaba/Japão, junho de 2003. Tradução de Agustín Apaza, revisão de Newton Ramos-de-Oliveira, mimeog.

FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. p. 66.

LARA, R. Pesquisa e Serviço Social: da concepção burguesa de ciências sociais à perspectiva ontológica. **Revista katálysis**. Florianópolis. v. 10 n. esp. p. 73-82. 2007. Disponível em: < http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1142/3915>. Acesso em: 20/06/2009.

LEITE, L. S. **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na aula. 3ª ed. Revista e atualizada. Petrópolis, R, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOROSINI, M. Costa. FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8646/2/42.Estado%20do%20Conhecimento....pdf. Acesso em 20 de junho de 2022.

Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em < https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT > Acesso de 09 a 30 de junho de 2022.

SANTOS. V. B. dos; SILVA M. J. C. da. **Educação e Covid-19:** as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia**.** Disponível em < file:///C:/Users/rital/Downloads/Educacao_e_Covid_19_as_tecnologias_digit%20(1).pdf> Acesso em 23 de julho de 2022.

O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Larissa Mirelle de Souza Paiva[18]
Ana Lúcia Costa de Macêdo[19]
Emerson Augusto de Medeiros[20]

1 Introdução

Sabemos que as escolas são ambientes fundamentais para que o indivíduo possa desenvolver seus conhecimentos críticos, como também cognitivos. É nas instituições de ensino regular, que os estudantes passam a conviver em sociedade respeitando as diferenças, e aprendendo com elas. É com ajuda dos profissionais da educação, que esses jovens podem estar cada vez mais inseridos nas escolas.

18 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO - (UERN/UFERSA/IFRN). E-mail: mirelle_uzl16@hotmail.com.

19 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO - (UERN/UFERSA/IFRN). E-mail: aninhalucyrn@gmail.com.

20 Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br.

Presenciamos atualmente muitos retrocessos nas políticas públicas, mas são os educadores que estão tentando diariamente oferecer esperança para os jovens, na busca de promover o ensino e a aprendizagem. Pensando nesse processo árduo de ser professor, buscamos aprimorar as aulas utilizando tecnologias, como o uso dos smartphones, (que muitos alunos já possuem), tablets e computadores oferecidos pela instituição, que encontramos em desuso nas salas de informática das escolas.

A instituição escolar, deve garantir o acolhimento dos alunos, incentivar a frequência desses educandos, e os órgãos públicos garantir recursos que possam auxiliar a toda a comunidade, com a finalidade de realmente cumprir o que está mencionado nas leis e diretrizes. A educação transforma vidas, mas para conseguir suprir as necessidades básicas, é indispensável os recursos, garantindo a educação e a cidadania.

Pensando em diminuir os prejuízos no ensino/aprendizagem, esse estudo foi desenvolvido, a fim de buscar um melhor desempenho escolar para nossos alunos. É preciso buscar meios para auxiliar os professores nessa missão. Um forte aliado para promover o acesso às informações, é com o uso dos meios eletrônicos, levando em consideração a necessidade de materiais didáticos nas escolas, os

professores precisam ser ousados, e buscar adaptar as suas aulas para o bem coletivo.

Ser professor é reconhecer sua influência na vida do aluno, estar sempre preparado diante das diversidades que o âmbito escolar pode oferecer. A formação é contínua, e diária, às vezes é necessário sair da instituição, não ficar restrita a sala de aula, mas observar a realidade que ali na determinada comunidade existem. Para Nóvoa (1992, p. 16) "A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente", é fundamental buscar a valorização pessoal e profissional.

Enunciamos neste estudo, que o profissional escolar tem o papel fundamental na vida dos educandos, porém, não podemos isentar as gestões governamentais das suas devidas responsabilidades. Sabendo que a educação é um direito de todos como mencionado no documento da constituição, artigo 205 de 1988 "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".

2 Formação continuada de professores da educação básica

Na atualidade a sociedade tem feito cobranças, cada vez mais exigentes, perante ao acesso, produção e domínio de conhecimento, surgem questionamentos quanto as verdadeiras funções da escola, desafiando-as constantemente a se modificarem, para que assim o seu papel social seja verdadeiramente cumprido. Por conseguinte, essas cobranças requerem professores que sejam competentes, aptos e profissionalmente capazes de desempenharem seu papel em meio a tantas exigências.

Sendo assim no cenário atual em que vivemos ao se tratar da formação de professores percebemos que os processos de formação dos mesmos devam vir de encontro a um perfil de professor que vem sendo exigido nos dias atuais, onde os mesmos assumam a profissão como um serviço social e humanitário, onde sejam construído constantemente conhecimentos e habilidades para exercer seu oficio de fazer o sujeito aprender, como também estabelecer relações com os educandos, sendo comprometido e responsável no desenvolvimento dos mesmos.

Falar sobre formação de professores era

algo que não despertava interesse tendo em vista que as inquietações eram centradas mais nas questões de ensino/aprendizagem dos educandos ou em torno da função de apenas reproduzir o que a escola demandava. Diante disso percebemos que a formação de professores não se discutia entre os próprios educadores ou em qualquer fala de gestores ou representantes públicos.

Porém também percebemos que esse cenário vem se modificando nos dias atuais, a partir da LDB 9394/96, das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, das reformas Curriculares dos Cursos de Licenciatura, das transformações sociopolíticas e econômicas e, principalmente no campo da produção do conhecimento onde estão sendo atribuídos novos paradigmas, diversas maneiras de pensar e de agir do sujeito na sua relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo.

Com o surgimento das diversas tecnologias digitais as quais podem ser utilizadas no âmbito educacional, vimos como é de fundamental importância a formação continuada dos professores e assim para que os mesmos tenham êxito no uso dessas tecnologias ele deve procurar dar continuidade a sua formação para assim poder integrar novas ferramentas pedagógicas para ele e seus alunos, ser um educador facilitador no processo e

ensino-aprendizagem estando sempre disposto a buscar novos conhecimentos e capacitações.

Os melhores caminhos para o aperfeiçoamento profissional dos educadores se dão por meio da formação continuada, onde os mesmos poderão adquirir novos conhecimentos teóricos e práticos, aprimorando suas práticas pedagógicas e assim desenvolver uma metodologia de ensino aprendizagem de qualidade.

Assim entendemos que a formação é um processo de aprendizagem, ao qual nela buscamos compreender os múltiplos conhecimentos em diversos campos, tais como: políticos, conhecimentos específicos, as relações sociais, práticas pedagógicas, e dentre outros fatores que surgem no decorrer da formação continuada. “Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.” (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Nesse modo, devemos pensar na formação de professores onde não seja algo pronto, almejamos que seja um processo uma construção partilhada como quando Paulo Freire (1996, p. 25) reflete ao dizer “[...] quem forma se forma, e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Diante ao exposto vamos falar um

pouco sobre formação de professores de modo geral pensando inclusive em nossa própria formação.

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) no 6, inciso III, que a formação continuada adquire força, onde surge para regulamentar os programas de formação aos profissionais da educação e no parecer CNE/CP n. 0/015. Onde mostra que:

> A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e desenvolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 34).

A formação de professores em linhas gerais é um processo que habilita o profissional da educação, a apenas dar aulas. Nos cursos de graduação são oferecidas aulas teóricas, práticas e os estágios, a fim de preparar o docente para as realidades nas escolas. Porém é importante compreender

que apenas a graduação não ensina tudo, não somos possuidores de todo o conhecimento, estaremos sempre diante a novas aprendizagens como cursos formativos, especializações, mestrados que são ótimos exemplos de formação continuada. Em se tratando de tecnologias Gisele Feitosa assegura que:

> As tecnologias digitais consolidam seu papel de importância na sociedade contemporânea com alcance considerado vital para as contínuas transformações que se processam no abastecimento das novas realidades. Sendo assim, as tecnologias que estão se incorporando na educação necessitam de mudanças nas atitudes investigadoras das atividades educacionais sobre os conceitos de currículo escolar. Isto demanda grandes esforços por parte de educadores e das autoridades governamentais em compreender as mudanças e gerir novas concepções e ações da articulação entre tecnologias na educação e possibilidades de mudanças significativas para atender novas necessidades educacionais (FEITOSA, 2019, p. 51).

Todavia neste estudo, trataremos da formação continuada, como uma busca diária para o aprimoramento profissional, assim os professores não aprimoram apenas o seu conhecimento, mas além

disso podem facilitar também o aprendizado dos seus alunos. Araújo e Silva (2009, p. 329) indicam "que uma formação continuada eficaz será aquela que possibilitará uma aprendizagem que conduza a uma mudança na prática educativa".

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) apresenta como um de seus objetivos: orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação básica, os sistemas educativos diferentes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertença (DCNs, 2013, p. 08). com isso compreendemos que os sistemas municipal, estadual e federal tenham por obrigação se fazer cumprir o objetivo acima exposto previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ao se falar em formação continuada Feitosa diz que:

> Acreditamos que a formação do professor para se adaptar às novas tecnologias é fator decisivo para possibilitar inovações no ensinar. Para tanto é necessário a construção de cursos de formação continuada que atendam a extensão das múltiplas necessidades que se apresentam no contexto escolar e os docentes sejam coautores nas produções e

> projetos que possam atender as dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (FEITOSA, 2019, p. 50-51).

Portanto essa garantia de formação continuada para os professores deve ser desempenhada não apenas pelos professores, mas em conjunto com o governo, ao qual é papel e dever do Estado a garantia do direito à Educação de qualidade, formação e valorização dos profissionais da educação.

Com isso hoje já conseguimos perceber que o que se debate e defende em se tratando de formação, é que, os professores, devem ser formados de tal maneira que deixem o papel de coadjuvante da sua formação e admitam o papel de protagonista não importando onde tenha ocorrido a sua formação se foi em Universidade, em programas de formação continuada, se foi presencial ou a distância. O professor deve ser o principal agente de sua formação.

Portanto, percebemos que nesse contexto se faz necessária a formação continuada de professores, entendendo que eles precisam estar atualizados e em contato com as alterações que venham a surgir no sistema educacional em especial no uso de tecnologias digitais, onde a formação continuada é indispensável.

Cabe ao professor integrar o uso dessas tecnologias como ferramenta pedagógica, os usos das Tecnologias Digitais são muito importantes nessa mediação do processo de ensino aprendizagem, por quê; "Eles interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade." (KENSKI, 2012, p. 23), e assim não venha a ser uma tarefa apenas superficial ou por pura obrigação curricular, entendendo que é fundamental uma aprendizagem significativa, com isso seus alunos terão capacidade de lidar com as mudanças e avanços tecnológicos em seu dia a dia.

De acordo com Lévy (1999, p. 172), "[...] não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questione profundamente as formas institucionais, [...] e sobretudo os papeis de professor e aluno". Em meio a diversas mudanças, as tecnologias Digitais surgem como possibilidades no auxílio do processo de ensino e aprendizagem, a preparação do professor é imprescindível pois ele é o mediador na utilização desses recursos no contexto escolar. Com isso, a capacitação desses profissionais permitirá a utilização desses recursos Tecnológicos de

maneira crítica nas diversas situações de aprendizagem.

Assim concluímos que propor, garantir e executar a formação continuada aos professores, teremos um novo perfil para o professor nos tempos atuais, que tenham conjectura a aptidão de "diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que orientem a tomada de decisões" (ALONSO, 2007, p. 46), um profissional que encontre-se aberto as novas aprendizagens, que entenda e aceite a diversidade, que promova a construção de conhecimentos e tenha diálogo com o outro, com os alunos assim como os mais diversos agentes educativos, e isso vem sendo possível pelas mudanças que vem ocorrendo no âmbito da formação de professores nos últimos anos.

3 Tecnologias digitais e educação

No século XXI televisão, rádio, cinema e a rede de computadores passaram a fazer do nosso dia a dia, esses meios de comunicação se fizeram mais presentes e também bem mais educativos por terem um grande potencial de espalhar informações e conhecimento. O uso das Tecnologias Digitais carrega múltiplas funções das quais nos

permitem realizar diversas atividades de aprendizagem de diferentes maneiras, bem como o uso flexível do espaço escolar e do tempo de adquirir novos conhecimentos.

Almeida e Prado (1999, p. 1) diz que:

> Hoje é consenso que as novas tecnologias de informação e comunicação podem potencializar a mudança do processo de ensino e de aprendizagem e que os resultados promissores em termos de avanços educacionais relacionam-se diretamente com a idéia do uso da tecnologia a serviço da emancipação humana, do desenvolvimento da criatividade, da autocritica, da autonomia e da liberdade responsável.

A utilização do computador, *Datashow*, TV, rádio, formam-se como um apoio tecnológico na organização dos ambientes de trabalho influenciando também o ambiente educacional. Conforme Kenski (2012, p. 21) as Tecnologias Digitais "por meio de seus suportes (mídias, como o jornal, o rádio, a televisão...), realizam o acesso, a veiculação das informações e todas as demais formas de ação comunicativa, em todo o mundo".

As Tecnologias Digitais estão assinalando inovações para a educação, desmistificando o modelo tradicional de ensinar, deixando o educando

refletir, debater e expor suas opiniões, fazendo com ele seja o centro do processo de aprendizagem.

Almeida (2002) fala que:

> É preciso ousar, vencer desafios, articular saberes, tecer continuamente a rede, criando e desatando novos nós conceituais que se inter-relacionam com a integração de diferentes tecnologias, com a linguagem hipermídia, teorias educacionais, aprendizagem do aluno, prática do educador e a construção da mudança em sua prática, na escola e na sociedade (ALMEIDA, 2002, p. 4).

É indispensável que as Tecnologias Digitais façam parte âmbito escolar, entretanto as mudanças que estamos vindo vivenciando, requerem um ambiente educacional revigorado e criativo, e para que os professores atendam de maneira satisfatória e aberta esta nova realidade muitas ações necessitam serem vistas.

Kenski (2012, p. 18) afirma: “Esse é um dos grandes desafios para ação da escola na atualidade. Viabilizar-se como espaço crítico em relação ao uso e a apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação”. Refletir sobre essas questões é de suma importância para a educação é necessá-

rio refletir em uma educação que leve em consideração a qualidade de ensino que almeja construir. Deste modo, fazer uma educação permeada pela utilização das Tecnologias Digitais precisa ter como base o educando e suas múltiplas necessidades.

Segundo Pereira (2005), a inclusão das tecnologias e mídias digitais no contexto educacional estabelece que o currículo escolar esteja integrado por meio de projetos pedagógicos que contemplem a utilização das tecnologias digitais no desenvolvimento da aprendizagem, do pensamento reflexivo e crítico e da autonomia, com intuito de formar cidadãos preparados para a contemporaneidade. Com isso mostraremos abaixo algumas leis e documentos oficiais importantes na educação brasileira que dá prioridade a necessidade do uso, da integração e da apropriação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas.

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.05/2014, delibera 36 estratégias, onde se estabelece três que se referem diretamente ao uso das tecnologias digitais para a promoção de uma educação inovadora, as quais citamos a seguir:

> 7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e

> o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;
> 7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;
> 7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (PNE, 2014, p. 16-17).

Além disso, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionada pela Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, onde é apresentado 10 competências gerais para a educação

brasileira, onde a competência cinco refere-se á habilidade de lidar com as tecnologias digitais, buscando tirar de seu uso a autonomia, se protagonista de si, ser ético, como mostraremos na Competência geral cinco, da Base Nacional Comum Curricular:

> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017).

Sabemos que em todos os contextos da sociedade as Tecnologias Digitais estão se fazendo presentes, estabelecendo que cada vez mais a gente conheça, faça e conviva com esses desafios tecnológicos impondo a escola assumir essa responsabilidade de adotar mecanismos que favoreçam a implantação das tecnologias digitais no ambiente escolar.

Moran (2009, p. 9) mostra que:

> Nossa vida interligará cada vez mais as situações reais e as digitais, os serviços físicos e os conectados, o

> contato físico e o virtual, a aprendizagem presencial e a virtual. O mundo físico e o virtual não se opõem, mas se complementam, se integram, combinam numa interação cada vez maior, contínua, inseparável. Ter acesso contínuo ao digital é um novo direito de cidadania plena. Os não conectados perdem uma dimensão cidadã fundamental para sua inserção no mundo profissional, nos serviços, na interação com os demais.

A instituição escolar, deve garantir o acolhimento dos alunos, incentivar a frequência desses educandos, e os órgãos públicos garantir recursos que possam auxiliar a toda a comunidade, com a finalidade de realmente cumprir o que está mencionado nas leis e diretrizes. A educação transforma vidas, mas para conseguir suprir as necessidades básicas, é indispensável os recursos, garantindo a educação e a cidadania.

Sá (2014, p. 127) diz:

> Enquanto instituição social, a escola acompanha os momentos de mudança na sociedade, entretanto precisa trazer aos alunos a formação necessária e a aquisição de valores, atitudes e conhecimentos que garantam convivência numa sociedade em constante processo de transformação. A finalidade da escola é possibilitar às novas gerações a

> apropriação histórica e cultural dos saberes, das práticas, das ideias, dos valores éticos e estéticos, do conhecimento científico, de maneira a formá-las para a vida. Sua existência só é justificada pelo próprio formar para a cidadania e para a solidariedade; formar para o trabalho e para a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária; formar as novas gerações para que compreendam a dialética entre o indivíduo e o coletivo; formar para a lucidez; formar para compreender a multidimensionalidade do homem existe e se constitui a partir do seu enraizamento: biológico, social, cultural, mítico, geracional, histórico, econômico, antropológico, geográfico, ético, religioso, político, psicológico, entre outros.

Precisamos refletir urgentemente o uso das tecnologias digitais no âmbito escolar, provocando um novo olhar a essa realidade, com a esperança de uma garantia de inovação, de interação aos educandos. Com isso destacamos novamente a importância de refletir sobre a formação continuada do docente, acerca do uso das tecnologias digitais da prática pedagógica desses professores.

Os professores enfrentam grandes desafios em suas práticas pedagógicas quando se deparam com a presença das tecnologias digitais no dia a dia dos educandos. Entretanto Lévy (2012) diz não

existe obstáculos na utilização de tecnologias digitais no cotidiano escolar, onde os estudantes mostrem certas habilidades, contudo os docentes necessitam também conhecer quanto saber utilizá-la.

É um direito imprescindível dos profissionais da educação serem inseridos nos ambientes digitais, pois nesse contexto em que estamos pesquisando é evidente que a formação continuada dos professores é fundamental, originando no uso das tecnologias digitais construção e reconstrução de conhecimentos, uma formação crítica e reflexiva na aquisição dos saberes e ser mais autônomo em sua prática docente.

De acordo com Vian Júnior (2013, p. 201-213):

> [s]omos cada dia mais envolvidos pelas novas tecnologias e elas vão adentrando nossas relações sociais e nossos sistemas de relacionamentos e tecnologizando nossas rotinas. (...) Ao mesmo tempo em que não podemos estar alheios, também não podemos simplesmente adotá-las pelo simples fato de estarem presentes. (...) Em época de parafernálias tecnológicas como quadros interativos, aparelhos inteligentes, banda larga, Skype, conferencecalls, Ipads, Podcasts ... não basta apenas incorporá-los às práticas e distribuir Ipads em vez de livros didáticos se não há formação para tal.

Compreender o uso das tecnologias digitais no ambiente educacional, é indispensável, em análise até mais do que fornece as escolas equipamentos de modernos. Entender isso origina uma compreensão de uma construção concreta do processo de ensino e aprendizagem. Entender a docência a luz de um novo entendimento requer a (re) construção do conhecimento e a inclusão de um método de ensino que sugere uma religação dos saberes em relação ás diversas áreas do conhecimento (MORIN, 2011).

As tecnologias digitais sozinha não tem como ser um diferencial nos processos de ensino aprendizagem, como também a prática docente quando é voltada apenas para um conhecimento pronto e acabado. Entretanto o desempenho dos professores na utilização dos recursos digitais originará novos caminhos didáticos metodológicos assim como novas maneiras de ensinar e aprender, transformando o docente em um mediador e orientador do ensino aprendizagem.

Nesse sentido, podemos lembrar de Mercado (1999, p. 20), já que o autor considera que:

> O professor, na nova sociedade, revê de modo crítico seu papel de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas apren-

> dizagens. Ele e o aprendiz estudam, pesquisam, debatem, discutem, e chegam a construir conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes. O espaço aula se torna um ambiente de aprendizagem, com trabalho coletivo a ser criado, trabalhando com os novos recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilidade dos conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos.

Não é uma tarefa fácil para o professor a interação com os educandos nativos digitais, até mesmo considerando a resistência que muitos discentes mostram em relação às mudanças nas suas práticas pedagógicas em sala de aula. O trabalho docente na esfera tecnológica é bem mais que um desfio, é uma prioridade atualmente, em meio a que a presenças das tecnologias digitais no dia a dia dos alunos traga grande um grande embate no âmbito educacional.

Contudo, Lévy (2012) afirma que não existe barreiras ou obstáculos na utilização das tecnologias digitais no cotidiano das escolas, pois os estudantes apresentam essas habilidades, no entanto os discentes devem conhecê-las tanto quanto e também saber utilizá-las. Moran (2009, p. 74) nos leva a refletir que: “Cada vez mais precisamos de educadores-luz, sinalizadores de caminhos, teste-

munhos vivos de formas concretas de realização humana, de integração progressiva, seres imperfeitos que vão evoluindo, humanizando-se, tornando-se mais simples e profundos ao mesmo tempo".

4 Metodologia

A pesquisa está ancorada na abordagem metodológica de cunho qualitativa a qual "[...] exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49) sob os aspectos conceituais, históricos e legais, essa perspectiva, contribui para tornar possível o entendimento do que está sendo pesquisado, reafirmando o rigor com o tema estabelecido ao qual parte de um assunto que se faz presente na realidade dos autores desta pesquisa.

O corpus da pesquisa foi construído a partir de levantamento bibliográfico em Medeiros, Dias e Olinda (2020), Oliveira (2014), Vilança (2008), Nóvoa (1997) e Neves (1996), norteando as reflexões aqui feitas, sendo "[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". (GIL, 2008, p. 50) Do mesmo

modo, sobre leituras que abordam o tema proposto, nos direcionando a novas reflexões sobre a importância de os educadores estarem sempre bem-preparados e atualizados para promover um ensino de qualidade.

Portanto, para apresentar o que foi proposto nesse estudo, dividimos o artigo da seguinte forma: Primeiro traremos a introdução; na segunda seção, formação continuada de professores da educação básica; como terceira seção temos tecnologias digitais e educação em nossa quarta seção a nossa metodologia; e por último as considerações finais.

Por fim, conseguimos com o estudo da temática perceber o quanto as tecnologias digitais estão presentes nos ambientes educacionais e com isso compreender quão é importante a formação continuada do profissional da educação para que os mesmos possam se apropriar do uso da tecnologia como ferramenta pedagógica, fortalecendo os processos de ensino-aprendizagem de educandos da rede básica de ensino.

5 Considerações finais

As discussões teóricas e as reflexões dessa pesquisa, nos possibilitaram refletir sobre a formação continuada do professor, o uso das tecnologias

na educação como também a prática pedagógica do Professor. O estudo mostrou que os docentes que fizeram uso das tecnologias digitais, tem conseguido modificar as suas práticas pedagógicas a partir de seus conhecimentos e de seus pares. Entretanto é necessário um novo aprender/fazer pedagógico ao qual possa ressignificar as formações continuadas dos professores da rede básica para o uso e a apropriação das novas tecnologias digitais, contemplando novos meios de ensinar e aprender, observando o processo de construção do conhecimento, focando no processo do ensino e da aprendizagem.

Observamos também que para que esse processo se torne cada vez mais eficaz é necessário unir as tecnologias a novas metodologias de ensino, fazendo com que o conhecimento que o discente traz para o ambiente escolar seja também transformado, fazendo com que o professor passe a ser mediador e facilitador e não apenas transmissor, transformando os alunos em sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Em se tratando de educação pública percebemos que a mesma vem passando por diversas mudanças, sociais, culturais e econômicas. Com isso, mais uma vez apontamos a importância das políticas públicas para a promoção da formação

continuada do professor, bem como, investimentos na obtenção e manutenção de tecnologias digitais para serem usadas no ambiente escolar. Que sejam políticas permanentes e eficientes e contínuas e não que a cada mudança de governo sejam ignoradas.

Esperamos que esse estudo e os apontamentos trazidos nessa pesquisa, tragam contribuições nas mais diversas esferas educacionais, assim como, os diversos programas de formação continuada de professores em tecnologias digitais para a educação onde os mesmos possam aperfeiçoar sua atuação didáticas e pedagógicas. Como também trazer reflexões sobre as competências necessárias para o uso das tecnologias no ambiente escolar, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, melhorando também a atuação dos professores e o desempenho dos alunos, inovando o fazer pedagógico no contexto tecnológico digital e educação, dando condições necessárias aos professores para que possam exercer sua profissão com dignidade e assim proporcionar aos alunos um processo de ensino – aprendizagem de qualidade.

Desejamos que ao finalizar esse estudo, os apontamentos e reflexões aqui exibidos, tragam subsídios para as diversas esferas educacionais, como também aos diversos programas de formação continuada para o uso pedagógico das tecnolo-

gias digitais. Almejamos ainda que venhamos a contribuir com a prática de ações didático pedagógicas que venham a proporcionar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, sempre beneficiando o protagonismo dos professores e alunos, assim como possibilitar as condições necessárias para o professor exercer sua profissão com dignidade.

Entendemos que adotar as tecnologias digitais como recursos didático-pedagógico não requer a utilização de apenas uma ferramenta digital, de um computador ou de uma plataforma digital. É necessário que tenha a compreensão de novas dinâmicas no processo de ensinar. Sendo assim percebemos que o papel do professor é de fundamental importância, já que eles são os responsáveis pela utilização e análise da potencialidade das ferramentas e dos recursos que serão utilizados e que irão proporcionar atividades pedagógicas significativas para a aprendizagem dos alunos.

Portanto o discente passa a ser o mediador de informações e conhecimentos. E para ser possível a promoção dessa mediação é indispensável uma formação continuada onde sejam permitidos a possibilidade de atualização de conhecimentos como também serem motivados a permanecerem nesse processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, deverá ser considerado o uso pedagógico

de tecnologias da educação na atuação docente de forma crítica e reflexiva, para que o discente ao fazer uso dessas tecnologias consiga promover de forma significativa mudanças no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a relação de tecnologias digitais, formação continuada e contexto escolar implica em muito mais desafios para os professores.

Por fim refletir sobre a prática docente com a missão de instruir ao pensamento crítico-reflexivo do alunado, que se reconhecem como sujeitos pensantes, capazes de se reafirmar como ser social e cultural, com autonomia, direitos, deveres, subsidiando a construção ética e cidadã de seus alunos e, para além disso, proporcionar possibilidades de manifestação dessas questões. Contudo, para que isso aconteça, também é preciso proporcionar autonomia aos professores, já que esse podendo ser livres, de maneira mais leve e fluida, construirão ou darão continuidade a uma educação para liberdade.

Referências

ALMEIDA, M. E. B; PRADO, M E. B. B. **Um retrato da informática em educação no Brasil**. 1999. Disponível em:<http://www.proinfo.gov.br> Acesso em: 05 de Novembro, 2022.

ALMEIDA, M. E. B. **Incorporação da tecnologia de informação na escola:** vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In Moraes, M>C. (org.). Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas, SP: NIED/Unicamp, 2002.

ARAÚJO, C. M. de; SILVA, Everson Melquiades da. **Formação continuada de professores**: tendências emergentes na década de 1990. Educação, Porto Alegre, v. 32, nº 3, p. 326-330, set/dez. 2009.

ALONSO, L. **Perfil profissional e projecto de formação**. In: LOPES, A. (org.). **De uma escola a outra**: Temas para pensar a formação inicial de professores. Porto: Edições Afrontamento / CIIE., 2007.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora, Coleção ciência e educação, Portugal, dez. 1999. 335p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 novembro 2022.

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

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**, Lei n. 13.005/2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Artigo 205. **Constituição de 1988**: título i. Dos princípios fundamentais. 01. ed. Brasília - DF: Diário Oficial da União - Seção 1, 05/10/1988. p. 01. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 30 out. 2022.

FEITOSA, G. **Formação de professores e as tecnologias digitais**: a contextualização da prática na aprendizagem. 1. ed. – Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019. 200p.: il.; 21cm.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220p.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

PRADA, A. L. E; FREITAS, T. C; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade** / Paulo Freire. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 156p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76p.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 1998, n.08 maio//agosto – 1998.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas, SP: Editora: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. **Internet e escola de mãos dadas.** [12 Abril 2012]. Entrevista concedida à Revista Gestão Educacional. Disponível em: gestãoeducacional.com.br/internet-e-escola-de-mãos-dadas/Acesso em: 06 nov. 2022.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. EDUFAL, Maceió, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Informática na Educação: **Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1 UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144, 2009.

PEREIRA, J. T**. Educação e Sociedade da Informação**. In: COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. (Orgs.) Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2005.

SÁ, R. A. **Uso da ferramenta digital**: blog em disciplina do curso de pedagogia – noturno. 2014. Disponível em:http://alb.com.br/arquivomorto/portal/5seminario/PDFs_titulos/USO DA_FERRAMENTA_DIGITAL_BLOG_E M_DISCIPLINA.pdf. Acesso em: 6 nov. 2022

VIAN JÚNIOR, J. R. O. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). In: **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013. p. 201-213.

CULTURA DIGITAL E NOVOS GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE LINGUAGENS

Valéria Rios Oliveira Alves[21]

1 Considerações iniciais

O trabalho ora apresentado trata de um exercício de reflexão resultante das discussões empreendidas na disciplina Linguística Aplicada, ministrada pela professora Doutora Williany Miranda da Silva no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tais discussões possibilitaram uma visão panorâmica da área da Linguística Aplicada em suas abordagens teóricas e metodológicas, sendo discutidos desde o percurso histórico de construção da LA, na qualidade de ciência independente, até a análise de diversos trabalhos científicos desenvolvidos na área que envolvem a linguagem nas diferentes esferas de atividades sociais.

A partir do confronto entre as diferentes

21 Mestre em Estudos Linguísticos. Professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio da SEC-BA. E-mail: valeriele-tras@gmail.com

perspectivas estudadas no componente, e, buscando relacioná-las à minha prática no lugar de professora de língua portuguesa no Ensino Médio, interessou-me investigar, a partir do olhar da Linguística Aplicada, o tratamento de gêneros discursivos da cultura digital em uma obra didática da Área de Linguagens e suas Tecnologias, cotejando as propostas do livro do professor às prescrições da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de linguagens.

Diante disso, o presente artigo se propõe a levantar algumas reflexões sobre a abordagem dos gêneros discursivos da cultura digital na BNCC do Ensino Médio, além de apresentar análises de como tais gêneros aparecem propostos em um dos volumes da coleção 'Se liga nas linguagens' (ORMUNDO *et.al*., 2020), aprovada no PNLD 2021 e adotada em várias escolas de todo o país. Assim, à luz da Linguística Aplicada e de concepções sobre cultura digital, multiletramentos e ensino de gêneros, buscamos responder à seguinte questão: De que modo as propostas de atividades da coleção didática 'Se liga nas linguagens' refletem as orientações da BNCC para o ensino de gêneros digitais?

Decorrente dessa questão, buscamos verificar o tratamento de gêneros emergentes da cultura digital na BNCC e verificar como tais orientações

são refletidas nas propostas de leitura/produção textual no livro didático de linguagens, analisando algumas atividades sugeridas para o ensino de *playlist* comentada e *podcast*.

Quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos este estudo constitui uma pesquisa qualitativa de viés interpretativo que partilha de um consenso entre pesquisadores em Linguística Aplicada, sobre a necessidade de construções teóricas inter- ou transdisciplinares para investigação da linguagem em uso. Em nosso caso, para a investigação da linguagem em situação didática, dialogamos com estudos sobre a Cultura digital e tecnologias (LUCENA, 2016; CUPANI, 2011), estudos sobre os gêneros discursivos/textuais (BAKHTIN, 2003) e com os estudos de multiletramentos (ROJO, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015).

Salientamos que a LA não é, aqui, tomada como aplicação da teoria linguística, mas como uma área com corpo e objetos próprios que assumem uma dimensão plural e bastante abrangente na pesquisa social/educacional. Em função dessa abrangência e da recorrência a outras áreas dentro das suas perspectivas de análise, é, também, caracterizada como indisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Segundo De Grande (2011), as pesquisas

em Linguística Aplicada, por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista. Assim, entendemos junto à autora que essa escolha não é aleatória, pois decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, sobre o que está implicado na relação entre pesquisador e pesquisados e se articula com os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa pode ser classificada como bibliográfica e documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008), tendo como objetos de análise o texto da BNCC em suas orientações para a Área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias e as diretrizes específicas para o ensino de Língua Portuguesa, além do suplemento do professor e atividades didáticas que constituem um dos volumes da coleção 'Se liga nas linguagens'.

O artigo está organizado em quatro seções, sendo uma delas estas considerações iniciais em que apresento objetivos e questão da pesquisa, além da metodologia adotada; a segunda seção em que buscarei descrever o tratamento da cultura digital e dos novos gêneros na BNCC em diálogo com os pressupostos teóricos da pesquisa; a terceira em que se analisam as orientações didáticas

para o ensino de gêneros digitais na obra 'Se liga nas linguagens'; e, a última, na qual apresento as considerações finais.

2 Tecnologias e cultura digital na BNCC: o desafio de ensinar 'novos gêneros'

Nesta seção, pretende-se apresentar alguns aspectos da organização da BNCC do Ensino Médio no que diz respeito às orientações para o ensino das Linguagens, discutindo o modo como o documento faz referência às tecnologias e à cultura digital, ao mesmo tempo em que se estabelece um diálogo com os conceitos teóricos que fundamentam este estudo.

Para isso, é importante compreender que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio compõe um conjunto de documentos normativos orientadores para a construção de currículos e formulação de propostas pedagógicas dos sistemas e das redes de ensino no Brasil. Homologada em 2018, a BNCC corrobora com a Lei do Novo Ensino Médio 13.415/2017, que alterou a LDB no que diz respeito à estrutura, à organização curricular e até mesmo a função desta etapa da educação básica, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Assim como os documentos que a antecederam e abriram caminho para discussões teóricas e metodológicas no que tange ao ensino de língua, também a BNCC tem provocado debates desde sua oficialização, o que leva inevitavelmente a novas reflexões e revisões de noções teóricas importantes e suas implicações para as práticas em sala de aula. O documento organiza-se a partir de Competências Gerais e define as áreas de conhecimento por meio das quais se estabelecem as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes de modo a atender as especificidades de formação do Ensino Médio. A cada competência de área ou de componentes específicos, como é o caso de Língua Portuguesa, relaciona-se um conjunto de habilidades que representam as aprendizagens essenciais para esta etapa, cujos objetivos devem ser: consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes.

Em relação aos PCNEM (BRASIL, 2000), documento normativo anterior que nos servia de referência para os currículos, observa-se na BNCC a permanência de uma concepção de língua entendida na perspectiva enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 1979; 2003), a partir da qual se evidenciam as práticas discursivas social e historicamente situadas, além da centralidade do texto como unidade

de trabalho e dos gêneros discursivos como articuladores das práticas de linguagem. Permanecem também os mesmos eixos de organização do ensino: leitura/escuta, produção de textos orais, escritos e multissemióticos e análise linguística/semiótica, dando-se na BNCC especial atenção à multiplicidade de linguagens constitutiva dos 'novos gêneros'.

Outros aspectos apontam para mudanças na BNCC em relação aos documentos que a antecedem, entre elas uma abordagem mais enfática às tecnologias digitais e à cultura digital, bem como aos gêneros discursivos e práticas de linguagem emergentes dessa cultura, marcados pela convergência de múltiplas semioses (oral, escrita, imagens, sons etc.).

Dada a presença constante do termo cultura digital e das tecnologias digitais na BNCC, é importante explicitar, ainda que brevemente, o que entendo por cultura digital ou cibercultura, termos que recobrem sentidos que vão muito além dos artefatos e instrumentos tecnológicos à nossa disposição, mas que dizem respeito às formas de usos e apropriações dos espaços virtuais feitos por sujeitos culturais. Nesse sentido, concordo com Lévy (1999, *apud* LUCENA, 2016, p. 282), para quem a cibercultura "[...] é o conjunto de técnicas (materiais

e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Desse modo, entendo juntamente com outros pesquisadores que

> Trabalhar com as culturas digitais e com as tecnologias móveis na escola não é apenas usar uma nova metodologia de aprendizagem para transmitir conteúdos enfadonhos, mas é pensar nesse novo sujeito, praticante cultural que pensa, produz saberes e compartilha opiniões, conteúdos e informações nas redes. Nesse sentido, ressaltamos que é importante pensar no uso das TIC na educação, não como ferramentas e/ou recursos didáticos, mas como elementos estruturantes (PRETTO, 1996) de novas formas de ser, pensar, relacionar-se e agir, contribuindo, de forma crítica, para a formação de cidadãos, não de consumidores (CANCLINI, 1999) de produtos globalizados (LUCENA, 2016, p. 288).

Essa compreensão das tecnologias como constituintes de uma cultura e não apenas entendida do modo mais trivial, referindo-se apenas às ferramentas ou artefatos tecnológicos, impactam diretamente nos modos de abordá-las na escola, pois a partir desse entendimento, serão colocadas

em tela muito mais as práticas e usos que fazemos dos/nos ambientes digitais enquanto sujeitos, do que os aspectos relacionados ao manuseio ou uso técnico das ferramentas.

É notável ao longo de todo o texto da BNCC uma ênfase no desenvolvimento do estudante no que respeita ao uso das diferentes linguagens e ao uso das diversas mídias, sendo de grande destaque a tentativa de promover o trabalho com as tecnologias digitais e com os novos gêneros advindos da cultura digital. Desde a introdução do documento já se percebe esse destaque, sendo uma das competências gerais da educação básica voltada para o desenvolvimento do estudante como sujeito participante da cultura digital, conforme exemplificamos a seguir.

A competência geral cinco propõe que, ao longo dos anos escolares, o estudante seja capaz de:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Esta ênfase se repete nas orientações da área de Linguagens, códigos e suas Tecnologias, das quais destacamos a competência específica 7, pois orienta que o estudante do Ensino Médio deverá:

> Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 489).

Assim, também acontece na definição de objetivos para o ensino do componente Língua Portuguesa em que se observa o foco nas novas práticas de linguagem emergentes da cultura digital ao defender que "[...] é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem" (BRASIL, 2018, p. 478).

Essas competências e objetivos dizem respeito não apenas ao uso das tecnologias, mas também às práticas de linguagem que se desenvolvem através desse uso. Nesse cenário, é importante en-

tender a necessidade de trabalhar com os jovens não apenas habilidades técnicas, mas também o impacto do uso das ferramentas digitais, refletindo coletivamente e de modo crítico acerca dos modos como utilizamos a linguagem nos ambientes digitais que hoje nos permitem não apenas consumir informações, mas produzir, criar, interagir e responder de modo ativo àquilo que lemos/assistimos.

Nesse sentido, é interessante pontuar outra mudança na BNCC em relação a diretrizes anteriores que é o modo de organização dos eixos de ensino de Língua Portuguesa, agora relacionados aos campos de atuação social, propostos para contextualizar as práticas de linguagem tanto nas etapas anteriores da educação básica quanto no Ensino Médio, quais sejam: o campo da vida pessoal, o campo de atuação da vida pública, o campo jornalístico-midiático, o campo artístico e literário e o campo das práticas de estudo e pesquisa.

A definição desses campos de atuação na BNCC é fortemente inspirada na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin, a partir da qual compreende-se todas as atividades humanas intrinsecamente relacionadas ao uso da língua que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) "concretos e únicos, que emanam dos integrantes

de uma ou de outra esfera da atividade humana" (BAKHTIN, 2003, p. 279). Ainda Bakhtin (2003) associa a elaboração de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas, organizadas por finalidades discursivas particulares. Isto quer dizer que cada enunciado é determinado pelas condições específicas e pelas finalidades de cada uma dessas esferas, tais como, a jornalística, a religiosa, a artística, a científica.

É novo também neste documento, em relação aos PCNEM, a referência aos novos letramentos e aos multiletramentos o que aponta para uma perspectiva ideológica desses conceitos que concebe a leitura e a escrita como atividades humanas complexas, inseparáveis das pessoas e dos lugares onde se configuram, entendidas, portanto, como práticas sociais, plurais e situadas, para além das habilidades individuais de ler e escrever, perspectiva defendida por autores como como Street (1984; 2014); Kleiman, (1995); Barton e Hamilton (2000); Rojo (2012) e o chamado Grupo de Nova Londres que congrega estudiosos dos letramentos numa abordagem social.

Nesse sentido, ficam claras as influências desses conceitos e estudos nas orientações da BNCC ao assegurarem que:

> Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 490, grifos nossos).

Levando em consideração as perspectivas teóricas e concepções subjacentes à BNCC, bem como o destaque dado pelo documento à cultura digital e aos gêneros discursivos próprios dos meios digitais passamos a analisar os reflexos das orientações e/ou prescrições da Base em um dos volumes da obra didática 'Se liga nas linguagens'.

3 Propostas didáticas para o ensino de gêneros digitais no LD de linguagens

Como documento norteador para a educação básica, a BNCC exerce influência não apenas nos currículos escolares, mas também na definição de critérios de produção e seleção de

materiais didáticos por avaliações oficiais como é o caso do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), cujas contribuições têm sido reconhecidas no sentido de aprimorar o desenvolvimento de obras didáticas que "[...] vão deixando a abordagem tradicional (baseada em treino tecnicista e artificial de estruturas) e, gradativamente, incorporando atividades baseadas em práticas" (BONINI, 2018, p. 85).

Para atender às exigências do Novo Ensino Médio, algumas mudanças já vêm sendo implementadas, como se pode notar na última edição do PNLD 2021, na qual uma das mudanças mais expressivas se deu na seleção de obras didáticas que se apresentam organizadas pelas áreas do conhecimento, além dos tradicionais livros de componentes curriculares específicos.

A exemplo disso, a coleção 'Se liga nas linguagens', é constituída por uma obra específica do componente Língua Portuguesa e mais um conjunto de livros didáticos composto por seis volumes que articulam as diferentes disciplinas da Área do conhecimento 'Linguagens e suas Tecnologias'. Quanto à sua estrutura, os volumes que compõem esse conjunto estão organizados a partir de experiências inspiradas nos campos de atuação social sugeridos pela Base.

No que tange à estrutura geral da coleção, cada volume está organizado em quatro unidades, compostas de três capítulos, sendo cada um deles correspondente às disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e Educação Física, que dialogam em torno de uma experiência comum. No caso do volume 1, 'Experimenta atuar!', objeto analisado neste estudo, são focalizadas nas unidades: 1) a experiência política, inspirada no campo de atuação da vida pública; 2) a experiência artística, inspirada no campo artístico; 3) a experiência de divulgar saberes, ligada ao campo das práticas de estudo e pesquisa; 4) a experiência crítica, ligada ao campo jornalístico-midiático.

Em virtude dos limites e objetivos deste trabalho, nossa atenção estará voltada para a Unidade 3, 'Capítulo 2 (LP) – Traduzindo para descomplicar', em que se propõem análise e produção de gêneros digitais relacionados ao campo das práticas de estudo e pesquisa.

Figura 1 – se liga nas linguagens, vol.1, 'experimenta atuar!'

Fonte: Material de divulgação da Editora Moderna

Assim como está prescrito na BNCC, os gêneros discursivos propostos, tanto para as atividades do eixo da leitura, quanto aqueles propostos para as atividades do eixo da produção de textos neste capítulo, encontram-se articulados ao mesmo campo de atuação, e à mesma 'experiência de divulgar saberes'. Para os autores "a opção pelos campos (e as correlatas experiências) [...] dialoga muito mais com a vida real dos jovens, uma vez que eles são atravessados

diariamente, quase simultaneamente por textos verbais escritos de variados gêneros, por filmes, *trailers*, memes, *podcasts* [...]" (ORMUNDO *et.al*. 2020, p. 74).

Dessa maneira, o Capítulo 2 – Traduzindo para descomplicar faz referência aos textos de divulgação científica e tem como proposta colocar o aluno em contato com textos diversos que cumprem esse propósito dentro de contextos de circulação específicos e considerando públicos específicos. Passamos então à descrição do capítulo e à análise das propostas que têm como foco os gêneros digitais: *playlist* comentada e *podcast*.

No que respeita ao eixo da leitura, apresentam-se inicialmente alguns *links* para acesso a três vídeos distintos produzidos por uma pesquisadora que recebeu o desafio de explicar sua pesquisa para diferentes públicos: crianças, universitários e especialistas. O propósito da atividade é chamar a atenção dos estudantes para os recursos empregados pela autora para atingir seus interlocutores. A seguir, sugere-se a leitura de dois artigos de divulgação científica, seguidos de atividades de interpretação dos textos e de exercícios de síntese.

No eixo da produção de textos, a seção 'Experimentando +', destaca que a divulgação de conhecimento pode ser feita por meio de muitos outros gêneros e exemplificam isso com a apresentação

de um infográfico, gênero discursivo multissemiótico, que usa as linguagens visual e verbal para tratar de modo sintético e didático os conteúdos que se pretendem explicitar. Nesta atividade, além das questões de leitura e interpretação, propõe-se a produção de infográfico a partir das informações de um artigo de divulgação científica.

Dando sequência aos estudos, os autores esclarecem que a internet popularizou vários gêneros que se valem de múltiplas semioses, somando-se àqueles já conhecidos comumente divulgados em veículos impressos. Assim, avançando nos conhecimentos sobre divulgação científica, apresentam mais um vídeo, a partir do qual o aluno deverá responder questões de compreensão e análise do gênero, servindo como inspiração também para a produção de uma *playlist* comentada. Para esta produção, são apresentadas definições do gênero, de seus propósitos comunicativos, dos meios de circulação e dos interlocutores, além de instruções para a construção da *playlist*. Nas orientações do suplemento do professor, os autores esclarecem que nesta atividade de prática de linguagem

> Eles [os aprendizes] deverão produzir uma *playlist* comentada, indicando três canais de divulgação de conhecimento que lhes pareçam interessan-

> tes e confiáveis. Lembramos que a produção de uma *playlist* comentada possibilita que o jovem dê conta de seu desejo de expor gostos, além de fomentar o desenvolvimento de critérios para escolha do que será consumido e compartilhado nos ambientes digitais (ORMUNDO *et.al*. p. 39).

Importante destacar que a atividade de produção do gênero sugerida no material didático prevê as etapas de planejamento, elaboração, avaliação e divulgação do produto. Desse modo, entendemos que esta sequência de etapas contribui para a compreensão por parte dos alunos dos processos envolvidos na produção dos gêneros discursivos tendo em vista seus objetivos comunicativos e os meios nos quais tais textos irão circular. No caso da produção da *playlist* comentada, evidenciam-se mais as práticas de linguagem dos sujeitos autores nos ambientes digitais, do que os usos tecnológicos das ferramentas envolvidas, o que dialoga com a concepção defendida anteriormente neste trabalho.

A última seção do capítulo 'Expressão' que fecha a sequência didática apresentada, consiste na proposição das etapas para a elaboração de materiais de divulgação científica a serem escolhidos pelos estudantes: infográfico, *podcast* ou vídeo. As instruções que seguem às orientações são mais es-

pecíficas para a produção do *podcast*, de modo que se apresentam passos detalhados para sua execução, desde orientações quanto ao grau de formalidade da linguagem, até dicas a respeito do uso de efeitos sonoros, típicos deste gênero discursivo.

A respeito desta proposta, segundo os autores "As instruções dadas a ele estão relacionadas ao universo de um texto oral pertencente a um gênero digital: leitura expressiva, interlocução direta com ouvinte, linguagem informal (sem ser descuidada), uso de trilha sonora etc." (ORMUNDO *et.al*. p. XXXIX). Ao buscarem aproximar as atividades propostas aos gêneros digitais que circulam nas redes, os autores da obra didática dialogam claramente com as diretrizes da BNCC quando defendem que no Ensino Médio as práticas que têm lugar nas redes devem ter tratamento ampliado. Sugerindo ainda que

> Textos, vídeos e *podcasts* diversos de apreciação de produções culturais também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes semioses (BRASIL, 2018, p. 475).

Desse modo, considero importante lembrar o que também nos dizem Rojo e Moura ao desta-

carem que hoje podemos executar múltiplas operações sobre o texto que lemos, - indexá-lo acrescentar comentários, tornando-nos, assim, o que autora denomina de "lautor" (ROJO; MOURA, 2019, p. 198). Assim, não apenas usamos os meios digitais para consumir informações, mas também para criar, compartilhar, redistribuir e alterar conteúdos o que exige novos posicionamentos éticos que se instalam nos novos letramentos e que nos permite tornarmo-nos "produsuários" (ROJO; MOURA, 2019, p. 198). Também a obra didática analisada apresenta esta preocupação ao chamar a atenção dos estudantes para este uso produtivo e ético nos ambientes digitais, como se evidencia em um dos quadros de orientação que finalizam o capítulo:

> As tecnologias de informação e comunicação permitem que qualquer um de nós produza conteúdo e o socialize. No entanto, boa parte das pessoas acaba produzindo conteúdos pobres, ligados a assuntos pouco relevantes ou à mera autoexposição. Que tal encontrar outra maneira de participar dos ambientes digitais? Produzir material de divulgação científica é uma forma de contribuir para a democratização do conhecimento e de levar a comunicação feita na internet para um patamar produtivo e ético (ORMUNDO, *et.al*. 2020, p. 105).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas nos limites deste trabalho, permitiram observar que o volume 'Experimenta atuar!', parte da coleção 'Se liga nas linguagens', reflete muitos aspectos norteadores da BNCC, desde a organização estrutural das unidades, a partir de experiências vinculadas aos campos de atuação que contextualizam as práticas de linguagem, até a proposição de atividades nos eixos de leitura e produção de textos articuladas por meio de gêneros discursivos/textuais, conforme orientações apontadas pelo documento para o ensino da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio.

Quanto ao texto da BNCC, foi possível verificar que o documento está apoiado numa concepção dialógico-discursiva da linguagem e aponta para a importância de as práticas de linguagem da cultura digital adentrarem a escola, como uma referência ao que o aluno vive na contemporaneidade, especialmente nas práticas cotidianas nas quais interagem nos meios digitais.

As análises das propostas no material didático permitiram ainda observar a presença de uma grande variedade de gêneros multissemióticos, advindos de mídias impressas ou emergentes da

cultura digital, tanto nas seções de leitura, quanto nas seções cujo foco é a produção. Ressaltamos, no entanto, que o fato de estarem presentes no livro didático não garante que seu ensino será efetivado em sala de aula. Como alerta Geraldi (2015), ao avaliar textos preliminares antes mesmo da homologação da BNCC, a Base peca pelo excesso ao propor uma lista infindável de gêneros discursivos a serem trabalhados na escola, sobrecarregando o professor que poderá ter dificuldades em elaborar projetos de continuidade e profundidade de um mesmo gênero. Lembra ainda que "Antes de tudo, não se pode imaginar que em matéria de linguagem somente se aprende na escola. Não há razão alguma para ensinar na escola todos os gêneros de textos existentes!" (GERALDI, 2015, p. 389).

Ainda nesse sentido, cabe pensar que a seleção de textos nesses materiais didáticos, para além dos textos representativos da cultura escrita, são representativas das redes sociais e dos meios digitais nos quais transitam os jovens estudantes, o que torna o material atrativo e interessante para eles, mas que, ao mesmo tempo, pode se constituir em um desafio ao professor dada a formação, por vezes, incipiente para tratar desse universo de 'novos gêneros'. Assim, podemos pensar que, embora seja importante a abordagem da cultura digital e

dos gêneros digitais no Ensino Médio, as prescrições da BNCC precisam estar articuladas a uma forte política de formação de professores para que essas diretrizes sejam levadas a efeito na sala de aula.

Referências

ANJOS-SANTOS, L. M. dos; GAMERO, R; GIMENEZ, T. N. **Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio**. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 53, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 30 mai. 2022.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONINI, A. **A construção da autoria nas atividades de leitura, escrita e oralidade no livro didático para o ensino médio**. In: SILVA, S. B; PEREIRA, J. N. (orgs.). *Língua Portuguesa e literatura no livro didático*: desafios e perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. pp. 85-110.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

GERALDI, W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 20 jun. 2022.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

MOITA LOPES, L. P. **Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero**. In: MOITA LOPES, L. P. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. [S.l.: s.n.] v. 49, n. 2, p. 393-417, jul./dez., 2010.

ORMUNDO, W. et.al. **Se liga nas linguagens**: manual do professor, v.1. São Paulo: Moderna, 2020.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. H. R. (org.) **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSSI, J. C.; SOUZA, A. C. **Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular**: reflexões para o ensino de língua portuguesa. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (orgs.) *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular*: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. pp. 69-94.

STREET, B. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno, São Paulo: Parábola Editorial. 2014, [1984].

O USO DA PLATAFORMA WORDWALL PARA A CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LIBRAS

Erivaneide Araújo de Oliveira[22]
Erivânia de Oliveira Araújo[23]
Elisberta de Oliveira Araújo[24]
João Batista Neves Ferreira[25]

1 Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma língua gestual-visual e de gramática própria, foi reconhecida e regulamentada como a língua oficial de comunicação e expressão da comunidade surda Brasileira, em 24 de abril de 2002, pela Lei 10.436 (BRASIL, 2002). Essa foi uma das grandes conquis-

22 Pós-Graduada em Libras (TILS)/ Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Ibra de Brasília (FABRAS). E-mail: erivaneide01oliveira@gmail.com

23 Pós-Graduada em Libras (TILS)/ Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Ibra de Brasília (FABRAS). E-mail: erivania95oliveira@gmail.com

24 Pós-Graduanda em Docência do Ensino Superior de Libras - Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail: elisberta28oliveira@gmail.com

25 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: batista.neves@estudante.ufcg.br

tas do povo surdo, após essa grande vitória, a Libras foi se expandindo pelo País, passando a ser implantada como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, visto que são os profissionais que trabalham com a pessoa surda no processo educacional. E em 2006 foi o implantado o primeiro curso de graduação em Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o objetivo de formar profissional para atuar na área, e em anos seguintes o curso foi implantado em outras universidades do País, dando cada vez mais visibilidade a Libras e a comunidade surda.

Apesar de ter se passado vinte anos da Libras, ainda há uma falta de materiais didáticos em Libras, os profissionais estão sempre adaptando e criando materiais didáticos que auxiliem na aprendizagem dos surdos e ouvintes, que estão iniciando a alfabetização nesta língua. Uma grande invenção são os jogos didáticos, sejam em papeis ou digitais, visto que é uma estratégia de ensinar "brincando" para o aluno aprender, tornando a aula interativa e rica em aprendizagem.

Segundo Kenski (1997, p. 60), "As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender". A novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vem desempenhando

um grande papel na educação, se tornando aliada dos professores na sala de aula, sendo possível inovar sua prática e criar recursos didáticos que facilitem o ensino e aprendizagem dos alunos. Através das TICs é possível encontrar e adaptar muitos materiais didáticos para o ensino de Libras, que necessita de estratégias visuais principalmente para o ensino do aluno surdo.

Uma ferramenta que está sendo muito utilizada para a elaboração de jogos didáticos digitais é a plataforma *wordwall*, sendo possível a criação de material didático gamificado e de acordo com o tema da aula, usando poucas palavras e imagens. *Wordwall* é uma excelente plataforma para criar recursos didáticos em Libras, tendo em vista que pode usar imagens, que facilita a compreensão dos alunos surdos e ouvintes. O professor pode produzir seu próprio material, como também pode usar os que se encontram disponíveis na plataforma. Esse tipo de estratégia tem bons resultados nas aulas, visando que nos dias atuais o mundo digital está dominando os espaços.

O presente trabalho trata-se de uma de abordagem qualitativa. tendo como objetivo mostrar jogos didáticos em Libras criados na plataforma *wordwall,* produzidos por graduandos surdos e ouvintes do curso de Letras Libras da Universidade

Federal do Semi-Árido (UFERSA), da disciplina de Prática Pedagógica Programada (PPP) IV, ministrada por um professor surdo da instituição.

Para a execução deste trabalho foi apresentado quatro jogos criados pelos discentes e analisado como os mesmos podem contribuir para o ensino de Libras. Os jogos foram de diversas temáticas e bem elaborados pensando na necessidade dos alunos, principalmente os alunos surdos, que tem muita dificuldade com a escrita.

2 Jogos digitais na educação

As ferramentas tecnológicas estão cada vez mais presentes no cotidiano, seja no espaço escolar ou na vida pessoal das pessoas. Na sociedade contemporânea é necessário fazer uso de metodologias que despertem o interesse dos educandos, e sair do modo tradicional. Desse modo, é cada vez mais comum os professores fazerem uso de recursos digitais na sala de aula. É relevante ressaltar que na maioria das vezes esse tipo de material possui recursos imagéticos, sendo assim, favorável no processo de ensino e aprendizagem do educando, em especial do surdo (NUNES, 2020, p. 10).

Os jogos digitais propõem ao aluno desenvolver algumas habilidades como, a concentração,

a autoconfiança, o raciocínio lógico e o senso crítico, com isso o aluno terá a oportunidade de aprender de forma descontraída e saindo do tradicionalismo do ensino (NUNES, 2020, p. 11).

Lara (2003) traz algumas contribuições para professores que fazem uso de jogos digitais:

> Devemos refletir sobre o que queremos alcançar com os jogos, pois, quando bem elaborados, eles podem ser vistos como uma estratégia de ensino que poderá atingir diferentes objetivos que variam desde o simples treinamento, até a construção de um determinado conhecimento (LARA, 2003, p. 01).

É interessante que ocorra um planejamento quando se utiliza jogos digitais, para que não seja apenas pelo uso, sem nenhum propósito, podendo ser traçada metas, no qual possam ser alcançadas no decorrer da atividade. É importante destacar que os jogos como estratégia pedagógica tem como foco propor ao aluno construção de conhecimento, dessa maneira os jogos oferecem a dimensão lúdica e educativa, para uma melhor aprendizagem.

> [...] enquanto atividade lúdica, os games se constituem como dispositivos educativos, que despertados pelo desejo e interesse, oferecem aos jo-

> gadores condições de observações, o estabelecimento de associações e relações, escolhas, classificação, autonomia, entre outras possibilidades que podem potencializar posturas inovadoras (ALVES, 2013, p. 276).

Ou seja, os jogos digitais além de ser uma estratégia inovadora para a prática docente, proporciona aos alunos conhecimentos e valores de um modo mais divertido. Considerando que as atividades dinâmicas estimulam o interesse dos educandos em participar da aula.

3 *Wordwall* e os jogos didáticos digitais para o ensino de Libras

A Libras é a língua de comunicação e expressão da comunidade surda, que mantém a interação entre pessoas surdas e ouvintes, usada no território brasileiro. Assim como toda língua tem variação linguística, podendo sofrer variações de região para região. Apesar da língua ter sido reconhecida há vinte anos, ainda não foi inserida como disciplina obrigatória na rede regular de ensino. Somente nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia, para que estes profissionais estejam preparados para atender as necessidades de seus alunos surdos.

O ensino de Libras, seja, para a pessoa surda

ou a ouvinte, existem muitas barreiras, uma delas é a escassez de materiais didáticos no mercado, existem apenas alguns livros voltado para o ensino de Libras, com isso o professor acaba tendo que organizar e planejar todo o plano de aula, desde o conteúdo, os objetivos, as atividades, as técnicas, etc., com isso trabalham dobrado. Ainda sobrecarregados, alguns professores produzem seus próprios materiais didáticos, tornando suas aulas interativas, e esses recursos são extremamente úteis para o ensino de Libras (GESSER, 2010).

Ao construir um material didático é importante o professor se atentar em alguns requisitos, segundo Gesser (2010, p. 85) "precisa adequar a linguagem pensando sempre o nível de conhecimento linguístico dos alunos e a forma linguístico-comunicativa que quer se focar". Na construção dos recursos didáticos é interessante que o professor considere que nem todos os alunos irão aprender da mesma maneira, e que cada um terá conhecimento de mundo diferente, podendo impactar no processo de ensino-aprendizagem.

Os recursos tecnológicos têm possibilitado uma educação inovadora, saindo um pouco do ensino tradicional, com metodologias diversificadas, fazendo com que o aluno se aproprie de conhecimentos com mais facilidade, tudo isso sendo pos-

sível através das TICs. As TICs se encontram dentro da sociedade contemporânea no processo de interação do sujeito, assim como também tem afetado as relações sociais e culturais, e a forma como esses sujeitos aprendem, ocorrendo algumas modificações na educação e exigindo um ajustamento na maneira em que os jovens e as sociedades estão interagindo e aprendendo com as novas tecnologias (VALENTIM; PEREIRA, 2019).

Na atualidade existem diversos jogos voltados para a aprendizagem do aluno surdo e ouvinte, uma dessas possibilidades é o w*ordwall,* sendo possível criar até cinco atividades de forma gratuita em modelo gamificado, utilizando poucas palavras, com temas e designs ao gosto do professor, podendo ser utilizada em diferentes dispositivos (computador, tablet, smartphone, Quadro Interativo), desde que tenham conexão com à Internet. Essa ferramenta tem como foco alunos em fase de alfabetização, mas como a plataforma é versátil e existe uma variedade de atividades prontas e também podendo ser criadas novas, com isso possibilita o uso em diversas outras disciplinas, tornando a aprendizagem do aluno de forma dinâmica, tornando melhor a interação entre professor e aluno (NUNES, 2020)

A plataforma *wordwall* é projetada para de-

senvolver atividades interativas e imprimíveis, as interativas são reproduzidas “em qualquer dispositivo habilitado para web”, enquanto as atividades imprimíveis “podem ser impressas diretamente ou baixadas como arquivo em PDF” (PROGRAMA CIENCINAR - UFJF, 2020).

Segundo Filho e Franco (2021, p. 11) o *wordwall* é uma ferramenta construtiva do saber, permitindo uma diversidade de jogos que podem ser utilizados pelo professor para revisar conteúdos, assimilar conceitos, ampliar o vocabulário e entre diversos instrumentos de aprendizagem, através dos recursos digitais torna as aulas mais interativas.

O uso de jogos em sala de aula faz-se a aula ser mais interativa e enriquecendo a aprendizagem, e para o ensino da Libras é uma excelente estratégia para o processo de alfabetização do aluno surdo e ouvinte, que estão no processo de aquisição da Libras, por ser uma língua gestual-visual o uso de recursos imagéticos que os jogos disponibilizam tem grande auxílio neste processo de apropriação da língua e principalmente os surdos que tem sua percepção pela visão, então os jogos didáticos é de muita utilidade nesse processo.

De acordo com Valentin e Pereira (2020, p. 05) “Os jogos educativos inclusivos, são desenvolvidos para além de proporcionar a aquisição de

conhecimento entre os educandos, proporcionar a participação daqueles que possuem dificuldades relacionadas a algum tipo de aprendizado específico ou variado." O professor que tem alunos com necessidades especiais deve pensar em métodos que envolvam todos seus alunos e a criação de jogos inclusivos é uma proposta que pode fazer com que todos interajam, e assim resultando um avanço no seu processo de ensino-aprendizagem.

4 Jogos construídos no *wordwall*

O procedimento metodológico da presente pesquisa é de cunho qualitativo, buscando explorar sobre materiais didáticos para o ensino da Libras, com ênfase na plataforma digital *wordwall*, sendo possível criar recursos pedagógicos personalizados de acordo com o assunto da aula. De acordo com o site do *wordwall* tem mais de 36.000.000 atividades criadas, percebe-se que está acontecendo inúmeros uso da plataforma.

Na plataforma tem 18 modelos diferentes para o educador escolher qual combina mais com a sua didática, podendo personalizar de acordo com o assunto, os jogos podem ser jogados individualmente em um dispositivo ou com a turma, com respostas por votação. Veja os modelos na figura 01. O

site disponibiliza de um plano gratuito e o pago que é ilimitado, também sendo possível imprimir as atividades, enquanto o gratuito tem o limite de criação de 5 jogos, podendo editar a qualquer momento.

Figura 1 - Modelos dos jogos no *wordwall*

Fonte: Site do *wordwall* (2022).

O presente trabalho aborda o ensino da Libras e a sua falta de materiais didáticos, sendo possível perceber que os educadores da área estão usando a plataforma do *wordwall* para a elaboração de materiais para suas aulas de Libras. No *wordwall* é possível elaborar sua própria atividade ou fazer

uso de alguma atividade disponível que elaborada por outro educador. Levando em consideração as aulas que usam a gamificação gera mais interação e aprendizagem dos alunos, seja, surdo ou ouvinte.

Portanto, para o desenvolvimento deste artigo analisou-se quatros jogos criados no *wordwall,* que foram produzidos por alunos surdos e ouvintes do curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, sob orientação de um professor surdo da instituição. Mostrando como podem auxiliar para o ensino da Libras para qualquer público. Segue abaixo a tabela com os temas dos jogos e *links* de acesso.

Tabela 01 – Temas e *links* dos jogos analisados

Jogos	Tema	Link
01	Formas Geométricas em Libras	https://wordwall.net/pt/resource/23316926
02	Tirinhas e tipos de balões bilíngue Libras/ Português	https://wordwall.net/play/23676/719/123
03	Relacione as palavras aos sinais correspondentes	https://wordwall.net/pt/resource/19391045
04	Fonologia da Libras - Configurações de Mão	https://wordwall.net/resource/23646966/jogo-de-fonologia

Fonte: Autoria própria

5 Análises e resultados dos jogos

Os jogos digitais estão cada vez mais presente no cotidiano escolar, auxiliando professores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, com isso, essa pesquisa analisou quatro jogos, voltado para o ensino da Libras, com diferentes temáticas, nas quais são Formas geométricas em Libras, Tirinhas e tipos de balões bilíngue Libras/ Português, Relacione as palavras aos sinais correspondentes, Jogos de fonologia da Libras. Os jogos citados propõem diversos modelos interativos para os alunos praticarem o conteúdo que foi ministrado na aula.

Formas Geométricas

O primeiro jogo é o de Formas Geométricas em Libras, o professor irá trabalhar os sinais das formas geométricas com seus alunos de maneira mais divertida, que incentiva os alunos a participar e interagir com o conteúdo. Esse jogo tem onze modelos interativos, assim possibilitando que os alunos escolham e alternarem, a qual jogar, ou mesmo o professor pode escolher um modelo para aplicar na sua aula. Todos os modelos são com cartas, uma imagem de uma forma geométrica e posteriormente mostra três

opções de sinais possíveis e o aluno irá observar e clicar em qual corresponde a forma geométrica correta. Portanto, o jogo auxilia os educandos a desenvolver melhor compressão do conteúdo e conhecer os sinais das formas geométricas e assim fixar melhor os sinais, tanto para o aluno surdo, como o ouvinte. Castro, *et.al* (2016, p. 64), aborda que, "O uso de recursos pedagógicos específicos para o incentivo à aprendizagem da Libras para ouvintes é fundamental para que ocorra a integração entre os alunos; através da comunicação, eles trocam experiências e aprendizagens." Vale salientar que o recurso imagético auxilia no ensino da Libras, sendo essencial para os alunos surdos e ouvintes, tendo em vista que muitos sinais têm semelhança com a imagem, fazendo com que o surdo entenda o significado do sinal e que o ouvinte assimile a imagem ao sinal, sendo mais fácil de aprender o sinal.

O primeiro modelo é Abra a Caixa, contém dez cartas e o aluno para iniciar o jogo irá clicar em um número e posteriormente aparece uma carta com a forma geométrica e mais três com possíveis sinais, sendo possível o aluno clicar em qual opção está correta. Em cada carta o jogador terá 30 segundos para responder à per-

gunta. Como pode ser visto na figura 2, a forma do triângulo.

Figura 2 - Jogo abra a carta com o tema das formas geométrica

Fonte: *Wordwall* (2022).

O questionário é outro modelo que conta com dez perguntas, na qual tem três alternativas (A, B e C) para responder qual o sinal corresponde com a imagem ao lado. Durante a realização do questionário é cronometrado o tempo, para ver quanto tempo o jogador passará para responder as perguntas e quando está errado o mesmo mostra a alternativa correta, como pode ser observado na figura 3. No final de todos os jogos mostra o tempo e a pontuação.

Figura 3 - Jogo do questionário das formas geométricas

Fonte: *Wordwall* (2022).

Tirinhas e tipos de balões bilíngue em Libras/ Português

O jogo Tirinhas e tipos de balões bilíngue Libras/Português traz sinais dos respectivos balões, no qual o professor pode trazer para suas aulas, tornando-a mais comunicativa, logo que os alunos gostam de novidades, o jogo conta com dez perguntas, no qual tem quatro alternativas (A, B, C e D), com isso o aluno pode observar a expressão fácil para descobrir a alternativa correta. Desse modo, o aluno pode adquirir conhecimentos diversos, bem como conhecer os gêneros textuais, História em quadrinhos (HQs) e Tirinha, podendo construir textos dentro da temática em estudo, com isso irá melhorar o Português, assim como aprender alguns

parâmetros da Libras, como a expressão facial e/ou corporal. É importante frisar que em alguns sinais a expressão facial é crucial para o seu sentido.

Na figura a seguir, pode ver a sinalizante, e as alternativas no qual o jogador/aluno irá escolher uma das opções, neste caso a alternativa correta é D.

Figura 4 - Jogo os sinais dos quadrinhos das HQs

Fonte: *wordwall* (2020).

Relacione as palavras aos sinais correspondentes

O jogo com o tema Relacione as palavras aos sinais correspondentes, trabalha com uma temática diversificada, sendo sobre comida, meio de transporte e animais, com isso os alunos surdos e ouvintes tem doze formas interativa de alternar o jogo, alguns considerados mais dinâmicos, com o nível mais fácil, outros com o nível mais difícil, um exemplo é o 'Estouro do balão' que é similar a jogos

encontrados no *PlayStore*, sendo possível estourar alguns balões e ganhar tempo e pontos extras para usar durante o jogo, o jogador irá estourar o balão com a palavra-chave dentro do vagão do trem correspondente ao sinal.

Na figura a seguir é possível visualizar o progresso no jogo, nos quais dois vagões do trem já tem a palavra correspondente ao sinal, com isso é uma maneira divertida dos alunos aprenderem, bem como através dos jogos melhora a interação entre surdos e ouvintes, e a sequência da imagem, sinal e palavra, proporcionam a ludicidade no processo de ensino- aprendizagem.

Figura 5 – Jogo estoura balão com sinais variados

Fonte: *Wordwall* (2022).

Os jogos favorecem o domínio das habilidades de comunicação, nas suas várias formas, facilitando a au-

> to-expressão. Encorajam o desenvolvimento intelectual por meio do exercício da atenção, e também pelo uso progressivo de processos mentais mais complexos, como comparação e discriminação; e pelo estímulo à imaginação (GIOCA, 2001, p. 22).

Para Gioca (2021), uso de jogos facilitam a comunicação entre os alunos, bem como trazem outros benefícios, como estimular a imaginação, ou seja, o lúdico possibilita tanto ao professor como aos educandos uma forma diferente de ensinar/aprender, e principalmente para o surdo, pois geralmente esses jogos dispõe de recursos visuais, dessa maneira facilita a sua aprendizagem, pois como se sabe o mesmo compreender melhor o conteúdo através da visualidade.

No modelo Anagrama é possível o professor fazer uso para o ensino de Língua Portuguesa, pois nesse jogo o aluno poderá formar as palavras embaralhadas, desenvolver o raciocínio lógico, relacionando o sinal em Libras a palavra em português ou vice-versa, com isso irão assimilar a resposta ao significado, podendo ampliar seu vocabulário, com estratégias gamificadas. A seguir a imagem do jogo no modelo Anagrama, com o exemplo do sinal e a palavra 'queijo'.

Figura 6 - Jogo anagrama embaralhado

Fonte: *Wordwall* (2022)

Figura 7 - jogo anagrama concluído

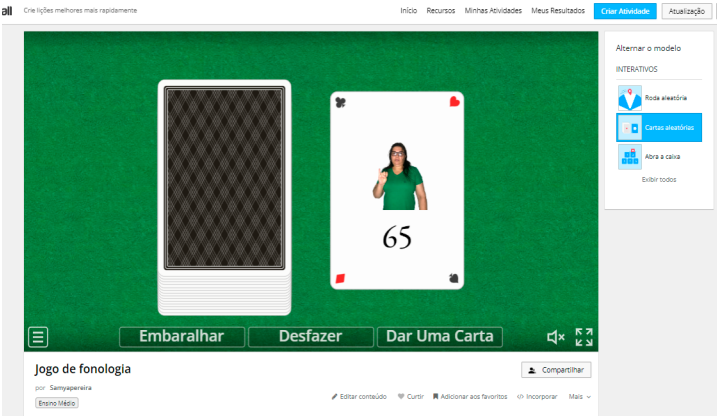
Fonte: *Wordwall* (2022)

Fonologia da Libras - Configuração de mão

A fonologia da Libras é composta por os cinco parâmetros da Libras, que um auxilia o ou-

tro para a construção do sinal. E o quarto jogo é destinado ao primeiro parâmetro da Libras, sendo a configuração de mão (CM), desse modo, propõe praticar as CM de uma forma divertida e interativa, o mesmo sugere três formas de jogar: 1) Roda aleatória, que gira e para em uma configuração, na qual o aluno tem que fazer um sinal com determinada CM. 2) Cartas aleatórias, é um baralho empilhado, no qual clica e sai uma carta com a CM, para que seja realizado o sinal. 3) Abra a caixa, uma sequência de vinte caixas enumeradas que o aluno pode escolher um número e abrir, para que possa fazer o sinal, como pode ser observado na figura 8. Esse jogo pode ser trabalhado em grupos para que se torne mais interativo e competitivo. "Por se tratar de um recurso que está pautado na ludicidade, com os jogos é possível desenvolver aspectos afetivos, cognitivos e sociais entre alunos ouvintes e surdos." (MIRANDA, 2001, *apud* CARVALHO, *et.al* 2019, p. 05).

Figura 8 - Jogo abra cartas da fonologia da Libras



Fonte: *Wordwall* (2022).

Os jogos analisados foram criados e pensados para o ensino da Libras, seja surdo ou ouvinte. A Libras por ser uma língua gestual-visual é necessário o uso de materiais visuais para ajudar os surdos na sua aprendizagem, visando que são sujeitos que tem a sua percepção pelo visual. Como também o uso de imagem para ensinar alunos ouvintes é eficaz, assim facilita na hora de aprender o sinal, visto que a maioria dos sinais faz alusão a imagem. Usar a gamificação na sala de aula, pode ter muitos resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos. De acordo com Carvalho, *et.al* (2019, p. 05) "Através dos jogos e do lúdico os alunos aprendem se divertindo e interagindo, rompendo barreiras de comunicação e preconceitos." Em uma sala de aula

de alunos surdos e ouvintes os jogos propõe a quebra de comunicação que às vezes existem entre estes dois grupos. Usar esse recurso pedagógico deixa todos os públicos mais ativos, visando que as tecnologias estão presentes cada vez mais na vida de todos, inclusive na sala de aula.

6 Considerações finais

A partir do estudo desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica, tendo como objeto analisado, jogos criados na plataforma *wordwall* por graduandos surdos e ouvintes do curso de Letras Libras, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), localizada no interior do Rio Grande do Norte-RN, foi possível conhecer esse recurso didático digital, que facilita a aquisição da Libras, para alunos surdos e ouvintes, bem como tornando as aulas mais interativas.

O objetivo deste trabalho pode ser considerado alcançado, no qual analisou jogos em Libras criados no *wordwall*, e como podem auxiliar no ensino da Libras e na aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes em outras matérias. Foi possível apresentar ao leitor a importância dos jogos digitais na educação, a plataforma *wordwall* como ferramenta construtiva do saber e os jogos didáticos digitais

para o ensino da Libras, e quais jogos construídos no *wordwall* foram utilizados na pesquisa. Com os dados obtidos ao longo do desenvolvimento deste trabalho, percebe-se que é cada vez mais comum o uso de recursos didáticos digitais para auxiliar no ensino-aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes no processo de aquisição da Libras, até mesmo sendo possível melhorar a interação entre o professor e o educando, com aulas interativas e mais participativa.

Em vista disso, a plataforma *wordwall* é uma ferramenta rica para criação de jogos, podendo jogar individualmente ou no coletivo, o jogador pode alternar os variados modelos do jogo, com isso o aluno surdo ou ouvinte irá se apropriar de conhecimento sobre o tema em estudo, de uma maneira divertida. Desse modo, percebe-se que na atualidade existem diversas tecnologias que são inseridas na educação, muitas vezes fundamentais para o desenvolvimento de uma aula lúdica, possibilitando aos envolvidos conhecer novos instrumentos para aquisição de saberes, para aprender Libras ou qualquer outro conteúdo.

Portanto, esta pesquisa abre indícios e caminhos para trabalhos futuros, sobre a temática abordada, sendo necessária, pois existem poucos estudos na atualidade, bem como a plataforma

wordwall é de suma importância para criação de jogos didáticos com temas diversos, sendo possível através da tecnologia, muito utilizada em todos os espaços.

Referências

ALVES, L. Games: delineando novos percursos de interação. **Revista Digital**, ano 2, n. 4, jul./dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm acesso em: 10 de out. 2022

CARVALHO, M. E. A. De; et al. **Jogos didáticos:** uma possibilidade de interação e construção de conceitos entre alunos surdos e ouvintes. Anais IV CONAPESC. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/56952>. Acesso em: 20 de out. 2022

CASTRO, F. N. de *et al*. Librário: recursos imagéticos e a educação no contexto dos surdos. **Caderno de Educação**, Minas Gerais, v. 1, n. 48, p. 71-92, 2016. UEMG. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao/article/view/1854/970. Acesso em: 18 out. 2022.

CIENCINAR. **WORDWALL –** crie atividades gamificadas a partir da associação entre palavras. Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://www.ufjf.br/ciensinar/2020/07/17/wordwall-crie-atividades-gamificadas-partir-da-associacao-entre-palavras/. Acesso em: 19 de set. 2022

FILHO, S. A. P.; FRANCO, B. A. da R. Ensino de língua estrangeira e a tecnologia: kahoot! quizlet e wordwall / foreign language teaching and technology. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 7, n. 4, p. 35083-35102, 6 abr. 2021. South Florida Publishing LLC. http://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n4-121.

Jogo Fonologia da Libras - Configurações de Mão. ***Wordwall.*** Disponível em: https://wordwall.net/resource/23646966/jogo-de-fonologia_Acesso em: 12 de out.2022

Jogo Formas Geométricas em Libras. ***Wordwall.*** Disponível em: https://wordwall.net/pt/resource/23316926 Acesso em: 12 de out.2022.

Jogo Sinais do Variados. ***wordwall.*** Disponível em: https://wordwall.net/pt/resource/19391045 Acesso em: 15 de out.2022.

Jogo Trinhas e tipos de balões bilíngue Libras/ Português. ***wordwall.*** Disponível em: https://wordwall.net/play/23676/719/123 Acesso em: 15 de out.2022.

GESSER, A. **Metodologia de ensino de LIBRAS como L2**. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão/UFSC, 2010. 97p. Material didático para o curso de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras na modalidade à distância.

GIOCA, M. I. **O jogo e aprendizagem na criança de 0 a 6 anos**. Trabalho de conclusão de curso. Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Educação. Universidade da Amazônia. Belém, 2001.

LARA, I. C. M. de. **Jogando com a Matemática de 5ª a 8ª série.** São Paulo: Rêspel, 2003. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/files/viii/pdf/02/MC63912198004.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

KENSKI, V. M. **Novas tecnologias:** O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: Trabalho apresentado na XX Reunião da ANPEd. Caxambu. Revista Brasileira de Educação, 1997.

NUNES, Maria Rosinete Ayres da Nóbrega. **WORDWALL:** ferramenta digital auxiliando pedagogicamente a disciplina de ciências. 2022. 29 f. TCC (Pós-Graduação) - Curso de Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática na Modalidade Educação A Distância, Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, Universidade Aberta do Brasil – Uab-Ifpb, Patos-PB, 2020. Cap. 5. Disponível em: http://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1620. Acesso em: 15 de set. 2022.

VALENTIM, J; PEREIRA, M. de M. **Jogos digitais educativos no ensino das libras**. Anais IV CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72496>. Acesso em: 20 de set. 2022.

WORDWALL. Disponível em: https://wordwall.net/pt. Acesso em: 20 de set. 2022.

A REDAÇÃO DO ENEM: UM ESTUDO ACERCA DAS METODOLOGIAS DE ENSINO DO GÊNERO

Francisco Mailson de Lima Cavalcante[26]
Elaine Cristina Forte-Ferreira[27]

1 Considerações iniciais

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado no ano de 1998, com o intuito de diagnosticar o desempenho dos estudantes concluintes do Ensino Médio brasileiro. Em 2004, com a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), no governo Lula, o resultado obtido na prova tornou-se fonte de acesso para universidades privadas de ensino superior, ofertando aos participantes bolsas integrais e parciais. No ano de 2009, o exame passou a oferecer a gratuidade ao ensino superior, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) dando identidade ao 'novo ENEM',

26 Mestrando em Ensino pelo programa POSENSINO da UFERSA, UERN e IFRN. E-mail: ma_lima23@outlook.com

27 Docente dos cursos de Letras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Líder do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino – ORALE (UFERSA). E-mail: elaine.forte@ufersa.edu.br

que passou por algumas reformulações: a revisão da matriz de correção, com o aumento de níveis nos critérios avaliativos, substituiu importantes vestibulares brasileiros e passou a servir como certificado de conclusão do Ensino Médio para alunos que fazem parte da modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Hoje, o ENEM é a principal porta de acesso ao Ensino Superior brasileiro e uma das provas que constituem o exame é a redação, objeto de estudo deste artigo.

Segundo Oliveira (2016), a redação do ENEM é um gênero, visto que é um texto composto por características que o estabelecem como tal. "Seu contexto de produção, circulação e recepção, atrelado ao efeito social em que a redação está inserida, estabelecem os aspectos de natureza externa para a construção de um gênero" (OLIVEIRA, 2016, p. 111). Diante disso, a redação do ENEM é um gênero textual-discursivo de tipologia predominantemente argumentativa, que exige a defesa de uma tese relacionada a um tema social, com argumentação amparada em aspectos históricos, científicos e políticos por meio da modalidade escrita da língua a partir de um texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Algo peculiar do gênero é a solicitação de uma proposta de intervenção para o problema em

questão respeitando os direitos humanos. Para isso, o indivíduo deve estar atento às cinco competências avaliativas: i) demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; ii) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; iii) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; iv) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e; v) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Diante desse cenário, é nosso objetivo desenvolver um estado do conhecimento sobre as reflexões acerca das metodologias de ensino referentes ao gênero redação. Para tanto, adotamos metodologicamente algumas etapas: i) definição de plataformas para o *corpus* de pesquisa; ii) observação de resumos dos estudos encontrados nas plataformas 'Google Acadêmico', 'Biblioteca Eletrônica Científica Online' (*SCIELO*) e '*Web of Science*' - Periódico CAPES; iii) seleção de estudos para o *corpus* de trabalho; iv) análise das reflexões sobre as metodologias de ensino do gênero redação do ENEM.

É necessário refletir sobre os caminhos que a escola e os profissionais de Língua Portuguesa utilizam para colaborar com o aprendizado do gênero redação do ENEM, pois as práticas adotadas irão influenciar na aprendizagem da escrita e, consequentemente, contribuir na formação do cidadão, que necessita tornar-se um escritor competente, crítico e reflexivo.

2 Dos conceitos de texto, de tipos e de gêneros textuais

A Linguística Textual (LT) tem como objeto de estudo o texto, e como qualquer outra área de estudo passa por transformações, isso contribui para que o texto tenha sido visto durante o percurso da LT de diferentes formas. Antes de tratarmos propriamente da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apresentamos, a seguir, a concepção de texto adotada.

O texto é entendido como um "[...] enunciado completo, que se conclui como unidade de comunicação e que é reconhecível por sua unidade de sentido em contexto" (CAVALCANTE *et al*., 2019, p. 27-28). Em constante reformulação e adaptação, o texto é influenciado por muitos fatores em sua produção, tendo o sujeito um papel relevante para a

construção e o objeto passa a ser elaborado a partir do que é exigido em cada contexto de produção. Assim sendo, adotamos, portanto, a concepção de texto como 'forma de interação', que considera o contexto na construção da significação, observando-o como um produto em processo, e não acabado. Percepção presente predominantemente nos recentes estudos da LT.

Embora a LT tenha passado por diferentes momentos (análise transfrástica, construção de gramáticas textuais e construção de teorias de textos), é evidente que sempre houve uma busca por novas compreensões sobre o objeto de estudo dessa área da linguística: o texto. Afinal, é patente que fazemos a utilização de textos nas mais diversas situações cotidianas. Dentro dos estudos do texto, algo comum a todos os períodos são as reflexões sobre gêneros e tipos textuais. Esses conceitos estão completamente ligados e, a seguir, os discutiremos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento norteador da Educação Básica, propõe que seja feito o estudo sobre tipos e gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que são aspectos importantes para o entendimento sobre o uso da língua e das diversas possibilidades de atos comunicativos. São muitos

os gêneros e, por essa razão, não teremos êxito ao tentarmos contá-los, dado que a comunicação é um fenômeno inerente à língua e que pode se dar de formas diversas. Por outro lado, as sequências textuais, que possibilitam o uso de artifícios linguísticos e estruturais para que o gênero se concretize, têm um número reduzido. Há diferentes concepções sobre tipos e gêneros textuais, todavia, centralizaremos no que é trazido por Mascuschi (2008, p. 154-155), que bem apresenta as distinções destes fenômenos. Inicialmente, atentemos para a noção de tipo textual:

> Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados, a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Sequência, modo de organização ou tipo textual[28] é um conceito referente às estruturas

28 Alguns autores utilizam apenas um dos termos, ou-

linguísticas físicas e textuais dos textos que são produzidos pelos usuários da língua. Essa seleção pode ser de forma consciente ou inconsciente, afinal, o indivíduo age por meio da língua e todas as situações, contextos, vivências e experiências contribuem para que essa escolha ocorra, seja ela espontânea ou não. Como já mencionado, os tipos textuais podem ser: narrativo (caracterizado por contar uma história ou acontecimento), descritivo (se caracteriza por descrever um personagem, uma imagem ou lugar), injuntivo (emite ordens, orienta a execução de algo), explicativo (apresenta razões e informações acerca de algo) e argumentativo (caracterizado por convencer o leitor a concordar com uma tese defendida), cada um deles possui peculiaridades e, geralmente, diferentes contextos de produção. Dito isso, abaixo apresentaremos o argumentativo, tipo que é foco deste trabalho.

Pauliukonis e Cavalcante (2018, p. 80) apresentam o tipo textual argumentativo:

> [...] tem como função defender um ponto de vista, em um enfoque racional, a fim de convencer o interlocutor. Tem por princípio, de um lado, a lógica argumentativa; de outro, a

tros consideram os três termos como sinônimos. Neste estudo, adotamos sequência, modo e tipo textual como sinônimos.

> colocação desse dispositivo em um enquadramento argumentativo, no qual argumentos são selecionados para comprovar uma tese, uma tomada de posição a respeito de um assunto polêmico, havendo um empenho do locutor em persuadir o seu interlocutor".

É através dos artifícios da argumentação que podemos convencer o leitor/ouvinte sobre um determinado ponto de vista relacionado a um tema. Para tanto, é necessário que o produtor do texto seja coerente, preciso e conhecedor, sendo indispensável que os argumentos elencados pelo falante sustentem a sua percepção de forma clara e concisa. Ainda de acordo com Pauliukonis e Cavalcante (2018), os argumentos, quando são bem escolhidos, tornam-se eficazes, pois podem deixar o interlocutor sem artifícios para revidar. Logo, a seleção e o uso produtivo das ideias são indispensáveis para quem visa persuadir. Alguns exemplos de gêneros argumentativos são resenha crítica, artigo de opinião, debate e a redação do ENEM.

Ainda com relação às sequências textuais é preciso colocar:

> [...] todo texto apresenta uma *sequência dominante*, em relação à qual se organizariam as demais sequências *dominadas*, ou *inseridas*.

> Para verificar a heterogeneidade composicional, cabe-nos identificar as diferentes formas composicionais que estruturam o texto, mas, para reconhecer a sequência dominante, é preciso, a nosso ver, considerar qual é o gênero do discurso a que o texto pertence e quais são os propósitos enunciativos envolvidos (CAVALCANTE, 2012, p. 02).

Mediante ao que foi exposto por Cavalcante (2012), compreendemos que os textos, geralmente, têm em sua composição aspectos de várias sequências textuais, logo, todos possuem uma sequência dominante. Então, quando dizemos que um texto é de cunho argumentativo, por exemplo, não é intuito dos estudos da LT aqui embasados, e nem deste trabalho, dizer que determinado texto não contém traços descritivos, explicativos ou até mesmo injuntivos, mas que esse possui uma predominância argumentativa, como é o caso da redação do ENEM. Por exemplo: em sua redação, o falante irá dissertar e pode utilizar de recursos explicativos, porém, essa seleção de recursos dará suporte para que o sujeito demonstre o seu ponto de vista e convença o leitor a partir de seus argumentos. Para além da sequência/tipo textual, é nosso intuito falar sobre o estudo de gêneros textuais/discursivos:

> Os gêneros [...] são tanto discursivos como textuais, já que se colocam em uma relação de mediação entre o texto e o discurso. Portanto, não faz sentido tentar delimitar estudos que se dedicam aos gêneros "textuais" de outros que se voltam para os gêneros "discursivos". Ou o gênero é tudo isso simultaneamente, ou não é gênero (BEZERRA, 2019, p. 302).

No tocante à denominação, compactuamos com Bezerra (2019; 2022) ao tratar os gêneros tanto como textuais quanto discursivos, pois os gêneros estão ligados ao texto e ao discurso, uma vez que são noções inter-relacionadas. No entanto, alguns estudiosos restringem-se a denominar os gêneros apenas como uma terminologia ('textual' ou 'discursivo') de acordo com suas linhas teóricas ou como gênero textual/discursivo, de acordo com a de Bezerra (2019; 2022), perspectiva que adotamos.

Ainda em relação aos gêneros, há uma 'problemática' muito debatida no ramo da LT em relação à redação do ENEM ser ou não considerada um gênero, pois, para muitos, é vista como uma produção escrita 'artificial' e inflexível.

> [...] pelos argumentos de pesquisadores sobre a "artificialidade" dessa "produção escrita", ela não poderia ser considerada um gênero textual/discursivo, muito menos pleno, pois

> não circularia em esferas de interação como uma prática comunicativa real na sociedade. Estaria restrita ao espaço escolar e serviria apenas para avaliações em eventos específicos (HERÊNIO; SANTOS, 2020, p. 260).

Entretanto, ainda com fundamento nas palavras de Herênio e Santos (2019), não podemos esquecer que embora a redação do ENEM seja ligada ao contexto de situação exame, ainda são comumente praticadas no ambiente escolar. Portanto, não podemos esquecer que a escola é um importante espaço de práticas sociais e comunicativas. Ainda, o fato de ser uma produção menos maleável quando comparada às demais, não a torna menos próxima de ser classificada como um gênero, afinal, Bakhtin (2016) aponta três elementos indissociáveis para o reconhecimento de um gênero discursivo: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, e a redação do ENEM abrange esses. Oliveira (2016, p. 147) conclui que:

> Como gênero, a redação do ENEM apresenta uma temática preestabelecida pelo exame, que deve ser desenvolvida em linguagem escrita com estilo formal; é composicionalmente orientado para a organização de uma sequência argumentativa e, configuracionalmente, voltado para

> a seleção e hierarquização de argumentos que comprovem um ponto de vista central, ou tese. Além disso, a superestrutura desse gênero exige uma unidade que contenha uma proposta de intervenção como solução plausível para os problemas discutidos ao longo do desenvolvimento argumentativo. As categorias bakhtinianas tema, composição e estilo podem ser, portanto, identificadas com facilidade, o que o confirma como um gênero do discurso.

Tratando da redação do ENEM, essas categorias se caracterizarão da seguinte maneira: o tema será, portanto, mais do que o conteúdo temático relacionado a uma questão de natureza social, a atribuição de valor feita pelo autor: o seu posicionamento através da tese defendida no ato da produção. A categoria de estilo, nesse contexto, é a escrita formal baseada na seleção feita pelo falante de aspectos lexicais, sintáticos e semânticos para a formação de uma linha de raciocínio coerente e, por último, a estrutura composicional marcada pela introdução com a apresentação da tese, o desenvolvimento com os argumentos comprobatórios e a conclusão, com a proposta de intervenção para a questão social discutida, seja ela relacionada à política, à ciência e/ou a sociedade. Alinhado a isso, Bezerra (2019, p. 303) considera:

> Gêneros, portanto, não podem e não devem ser reduzidos a um conjunto de características relativas a seus componentes formais, conteudísticos ou estilísticos, pois eles são bem mais que isso. Os gêneros são fundamentalmente recursos socialmente desenvolvidos para orientar as ações e as atividades humanas no mundo.

Em consonância com Bezerra (2019), acreditamos que devemos considerar outros aspectos que, inclusive, a redação do ENEM também contempla: os participantes com suas intenções no contexto inserido, os propósitos comunicativos e as situações de uso. Embora concordemos com o fato de que a produção em questão possui uma certa rigidez e que circula em uma esfera específica, é primordial levar em conta o quanto este texto atende a propósitos comunicativos. E, para além do tema, da composição e do estilo, é fato que tal gênero tem uma grande relevância social (sobretudo, no que diz respeito à aprendizagem da escrita) e cumpre com a função de colocar o aluno para refletir sobre questões sociais, adotando uma tese. Buscando deixar mais nítido nosso posicionamento sobre as indagações empregadas acima, atentemos para o que dizem Prado e Morato (2016, p. 216):

> O que faz a redação do ENEM se configurar como um gênero textual não é apenas a evidência de que estamos tratando de uma possibilidade de se considerar a língua em uso para fins que atendam a determinada demanda social, que, no caso do ENEM, podem ser ingresso em uma universidade ou a conclusão do ensino médio, por exemplo. Estamos lidando com um tipo de texto que solicita ao enunciador uma apreciação crítica, uma opinião e uma proposta de solução para um problema social.

Assim, a redação do ENEM exige que o aluno não só desenvolva um texto escrito, mas também reflita, questione, adote um posicionamento, defenda, avalie, selecione, argumente, aprecie e assimile, ainda, propicia interação entre interlocutores, ou seja, sujeito e corretores. Acreditamos, portanto, que o contato proporcionado pelo texto contribui para a preparação do homem enquanto um ser que age sobre uma sociedade heterogênea, em que em variadas situações deverá saber escrever, debater, argumentar, questionar e se posicionar.

Dessa forma, não é nosso objetivo desconsiderar outras noções de gêneros, sequer ignorar as discussões que circulam em torno da redação. Longe disso, todas as ressalvas e reflexões existentes, propiciam este debate aqui presente. Entretanto, perce-

bemos a redação do ENEM como um gênero textual/discursivo de tipologia dissertativo-argumentativa, que permite o desenvolvimento da criticidade, exige responsabilidade, visto que proporciona ao sujeito o posicionamento sobre um problema social, além de estar presente na esfera escolar.

3 Procedimentos metodológicos

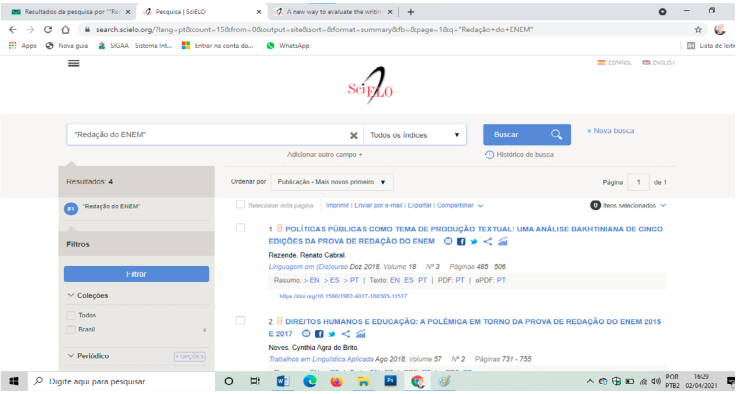
A pesquisa é de cunho bibliográfico e foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, apoiada nos pressupostos teóricos da LT, realizando uma reflexão acerca sobre as metodologias de ensino referentes ao gênero redação. Para a produção deste trabalho, utilizamos como *corpus* artigos já existentes nas plataformas Google Acadêmico, Biblioteca Eletrônica Científica Online (*SCIELO*) e *Web of Science* - Periódico CAPES, buscando pelos filtros 'redação do ENEM' e 'critérios de avaliação do ENEM'. Como critérios de seleção, os estudos deveriam, inicialmente, tratar sobre a avaliação dissertativa-argumentativa do ENEM, tendo em vista que é a produção de texto de interesse estudo. Além disso, deveriam trazer reflexões sobre questões pertencentes aos métodos de ensino de redação do ENEM.

Para alcançarmos nosso objetivo de desenvolver um estado do conhecimento sobre as reflexões

acerca das metodologias de ensino referentes à produção do gênero redação nas aulas de Língua Portuguesa, fizemos uma análise documental e descritiva a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: i) designação de plataformas para o *corpus*, ii) observação de resumos dos estudos encontrados nas plataformas acima mencionadas, iii) seleção de *corpus* de trabalho, iv) verificação de apontamentos encontrados sobre os métodos de ensino do gênero. Abaixo descrevemos o processo de definição do material através das pesquisas nas plataformas. Para isso, conjuntamente, se encontram as capturas de tela:

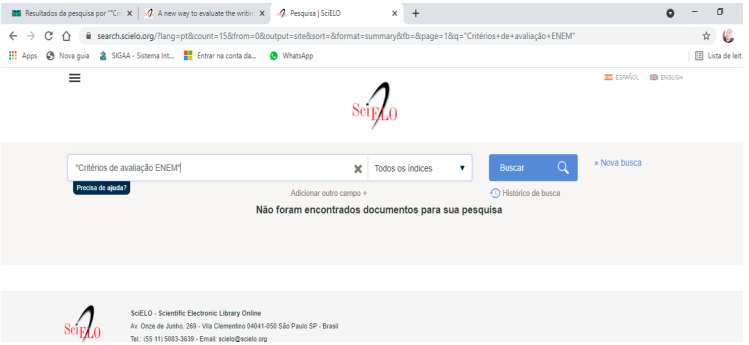
A *SCIELO* apresentava apenas quatro resultados, sendo um deles duplicado e todos não preenchiam os requisitos necessários para nosso estudo.

Figura 01 – Filtro 'Redação do ENEM' na plataforma *SCIELO*



Fonte: captura feita pelos próprios autores.

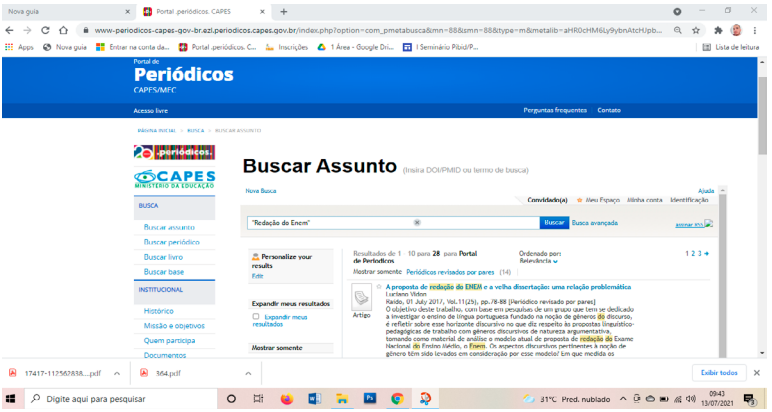
Figura 02 – Filtro “Critérios de avaliação ENEM” na plataforma SCIELO



Fonte: captura feita pelos próprios autores.

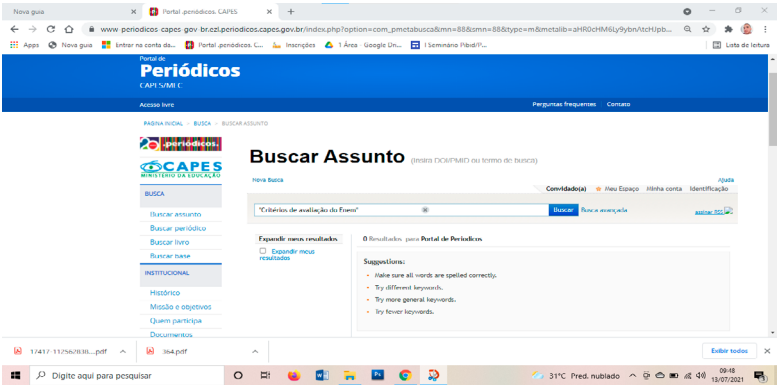
Na *Web of Science*, encontramos 10 resultados, mas, assim como a *SCIELO*, não correspondiam aos interesses de nossa pesquisa.

Figura 03 – Filtro ‘Redação do ENEM’ na plataforma *Web of Science*



Fonte: captura feita pelos próprios autores.

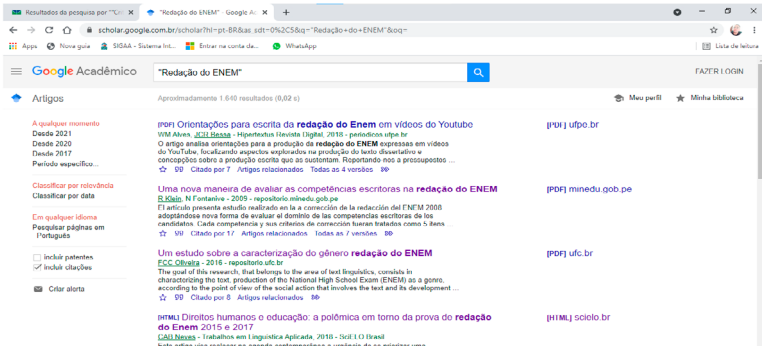
Figura 04 – Filtro ‘Critérios de avaliação do ENEM’ na plataforma *Web of Science*



Fonte: captura feita pelos próprios autores.

Sabendo que as plataformas *SCIELO* e *Web of Science* não apresentavam resultados de pesquisa satisfatórios para a composição do *corpus* para nosso estudo, direcionamo-nos à última das três plataformas: o ‘*Google* Acadêmico’. 1.640 resultados foram encontrados utilizando o filtro “redação do ENEM”, porém uma significativa parte deles não diziam respeito ao gênero, pois esse número fazia relação a pesquisas de todas as avaliações que compõem o Exame. Diante disso, utilizamos o outro filtro: ‘critérios de avaliação do ENEM’, a partir dele filtramos e obtivemos 50 resultados sobre a prova de redação.

Figura 05 – Filtro “Redação do ENEM” na plataforma Google Acadêmico



Fonte: captura feita pelos próprios autores.

Figura 06 – Filtro ‘Critérios de avaliação do ENEM’ na plataforma *Google* Acadêmico

Fonte: captura feita pelos próprios autores.

Ao fazer a leitura dos resumos dos trabalhos, selecionamos quinze deles considerando os critérios de seleção por nós elencados: i) tratar

sobre a avaliação dissertativa-argumentativa do ENEM, a prova de redação, ii) apresentar reflexões acerca das metodologias de ensino do gênero redação do ENEM. Logo, partimos para a leitura dos estudos na íntegra, onde constatamos que quatro dos artigos não correspondiam ao que, na leitura dos resumos, acreditamos contemplar. E, das onze pesquisas que correspondiam ao primeiro critério, dez atendiam ao segundo critério elencado: refletir sobre as metodologias de ensino da redação do ENEM. Em vista disso, o *corpus* se estruturou com as dez pesquisas presentes no Google Acadêmico e, dessa forma, procedemos com a análise de dados, que apresentamos a seguir.

4 Discussões e resultados

O nosso objetivo neste artigo é desenvolver um estado do conhecimento acerca das metodologias de ensino referentes ao gênero redação nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, considerando o aporte teórico aqui apresentado, apontaremos dados coletados nos artigos científicos encontrados na plataforma '*Google* Acadêmico', que estão voltados ao estudo do gênero, evidenciando as metodologias de ensino, e observando as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes de LP

em suas práxis. A redação do ENEM deve ser trabalhada pelos alunos, pois não há como dominar um gênero se não o praticando.

Massi (2017), Fernandes (2019) e Ramos; Gonçalves (2020) constatam que há um treinamento da escrita de redação nas salas de aula. Os autores declaram que, visando pontuação máxima, os educadores persistem em treinar seus alunos, mas que esse ensaio da escrita não está surtindo efeito. Sobre isso, entendemos que a nota será uma consequência para o desempenho do aluno. Portanto, ela deve ser apontada, mas não é interessante que a aprendizagem seja medida exclusivamente por ela, mas pelo processo, visando sempre o domínio do gênero, uma vez que somente a nota não garantirá que o aluno saiba fazer qualquer redação, pois vários fatores influenciam, como o conhecimento de mundo, o leque de propostas de intervenções, a formulação de pontos de vistas, e até mesmo as questões emocionais.

Ramos e Gonçalves (2020) supõem ainda que os alunos não devem ter contato com a cartilha do participante, já que o material possui muitas informações e pode induzir os sujeitos a uma escrita ensaiada, baseada na estruturação, comprometendo assim o aprendizado. É um dado apontado, contudo, discordamos. A cartilha é um instrumento mui-

to esclarecedor para a compreensão dos aspectos do gênero. O professor, portanto, deve apresentá-la para os alunos, contanto que seja utilizada como um meio para a construção de caminhos e não uma resposta final para a produção textual.

Um significativo número de trabalhos que compõem o nosso *corpus* trata sobre a preponderância do ensino de gramática nas aulas de redação e LP. Os artigos de autoria de Köche (2002), Lucena; Silva (2014), Barros; Nuñez (2017), Uchoa, *et al*. (2018) e Ramos; Gonçalves (2020) apontam que escola e os professores de Português acreditam que a gramática é o melhor mecanismo de aprendizagem. Embora seja inquestionável o fato de o ensino de gramática ser necessário, visto que estabelece padrões de escrita e fala mais ou menos inseridos a depender da situação comunicativa, restringir o estudo de uma língua ao trabalho com aspectos gramaticais é equivocado.

Ramos e Gonçalves (2020) enfatizam a necessidade de um olhar voltado para o ensino de gramática, pois, embora seja colocado como prioridade, os alunos ainda possuem uma grande dificuldade na aprendizagem das regras gramaticais. Por ser um conjunto de regras diverso e complexo, é crucial que os procedimentos metodológicos sejam revistos pelos professores e pela escola. Köche

(2002), Menger (2019), Fernandes (2019) e Ramos; Gonçalves (2020), por exemplo, asseveram que as aulas de gêneros ainda são reduzidas à forma e que o ensino de redação, especialmente, passa por isso. E garantem que, embora importante, a forma não garante a qualidade de uma produção. São várias as questões que devem ser vistas no estudo de um gênero, que, inclusive, já foram discutidas nas seções anteriores deste artigo: unidade temática, estilo, contexto, propósito comunicativo, ação, relevância social e todos os aspectos eminentes à situação comunicativa.

Lucena; Silva (2014) e Menger (2019) nos mostram que na sala de aula deve ser realizado o estudo de gêneros distintos, visto que não é porque o aluno fará o ENEM que deve estudar apenas redação nas aulas de LP. Oposto a isso, ao analisar as provas discursivas desde 1998 do exame, verificamos que os textos motivadores abarcam gêneros variados, alguns exemplos são charge (prova de 2000), tirinha (prova de 2011), notícia (prova de 2012), anúncio (avaliação de 2013) e infográfico (avaliação de 2015). Isso também cabe as provas objetivas, dada assim a importância da aprendizagem de gêneros textuais-discursivos na escola.

Barros e Nuñez (2017) ao afirmar que o aluno já possui, diariamente, domínio da modalidade

oral da língua, é considerar que estudar tal modalidade interfere na produção escrita do aluno. Diferente desse, Santos (2015) e Guirado; Marques; Castro (2020) citam a oralidade como uma modalidade que deve ser trabalhada. No entanto, os artigos só mencionam, mas não desenvolvem essa ideia. Apenas o Guirado; Marques; Castro (2020) fazem o uso de um gênero oral, o debate, como forma de estudo da argumentação, para que possa ajudar no domínio e na compreensão do gênero redação do ENEM.

É precipitado adotar como práticas que ajudarão na produção da escrita apenas aquelas que são realizadas por meio dela. Ora, estamos falando de um gênero predominantemente argumentativo, ignorar as práticas orais é precipitado, dado que gêneros como debate, exposição oral e seminário, por exemplo, são necessários para o trabalho com argumentação.

Köche (2002) apresenta a oralização como um outro recurso importante para o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, pois explica que a leitura em voz alta possibilita ao leitor um olhar atento ao seu texto, percebendo as melhorias que podem ser feitas. A partir de uma pesquisa realizada com 25 professores de LP, ele apresenta que 92% deles não solicitam a leitura em voz alta

das dissertações, em razão dos alunos não gostarem que os colegas ouçam o que e como escreveram. Acreditamos que a vergonha que têm os discentes é, justamente, fruto da ausência de um trabalho com os elementos orais em sala de aula. Quanto à insegurança do aluno, faz-se necessário dizer que não há crítico melhor do que o produtor do texto, uma vez que todos os sujeitos devem ter autonomia de pensar sobre seu resultado, afinal, trata-se de preparar o discente para ser um usuário consciente da língua.

Köche (2002), Santos (2015), Uchoa, *et al.* (2018) e Ramos; Gonçalves (2020) revelam a reescrita como um processo eficaz e indispensável para o trabalho com o gênero redação e, portanto, com a escrita. Os autores dizem que com a centralização nos conteúdos gramaticais, os professores destinam pouco tempo para a atividade. Parece que os professores demonstram a concepção de texto pronto e acabado (KÖCHE, 2002), ao dizer isso, Köche (2002) justifica relatando duas coisas importantes: 1) aqueles que adotam a reescrita, na maior parte das vezes, apenas orientam o passar 'a limpo' a produção após a correção do professor e 2) a maioria dos professores que possuem metodologias contemplando a reescrita utiliza somente a primeira versão da produção textual. Diferente

do que muitos pensam, a reescrita é uma etapa significativa no trabalho com a escrita. Esse processo de reescrever deve ser claro para o aluno e a segunda versão precisa também ser, conjuntamente aos discentes, observada e avaliada.

Santos (2015) e Ramos; Gonçalves (2020) colocam o feedback escrito e oral como um recurso essencial para o estudo do gênero redação. Acreditamos que, além das anotações que são feitas na produção textual do aluno, o feedback oral harmoniza-se à situação, proporcionando discussões pertinentes para o desenvolvimento textual e intelectual da turma.

Köche (2002), Santos (2015), Barros e Nuñez (2017), Uchoa, *et al.* (2018) e Ramos; Gonçalves (2020) afirmam que a ausência da leitura é um fator prejudicial para a mobilização de conhecimentos dos diferentes campos disciplinares, habilidades requeridas pela competência 2. Por fim, Guirado; Marques; Castro (2020) propõem a metodologia de resolução problema, uma vez que o gênero redação do ENEM exige do aluno a reflexão e o posicionamento sobre questões sociais a partir de uma tese que por ele é defendida.

Com base nos dados levantados, propomos um quadro com metodologias de ensino que resultarão em um significativo ensino do gênero textual/discursivo redação do ENEM nas aulas de LP. Os métodos não são organizados para uma sequência didática, são

propostas que podem ser desenvolvidas isoladamente ou não, a depender da realidade do professor.

Quadro 01: Levantamento de métodos possíveis para o ensino do gênero redação do ENEM

MÉTODOS DE ENSINO: SUGESTÕES		
MÉTODO 01: Trabalhar a partir de diferentes gêneros textuais como notícias, letras de música, tirinhas, charges, anúncios e outros para propiciar o contato com a leitura e interpretação de textos, fazendo apreciações críticas.	**MÉTODO 06:** Produção de jornal mural que serve para "noticiar fatos de interesse geral, ocorridos dentro e fora da escola, comentar e questionar esses fatos, estimulando o debate, ajudando a formar opiniões e produzindo consensos que desestimulem a violência" (OLIMPÍADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2021).	**MÉTODO 11:** Apresentar aos alunos redações nota 1.000, objetivando identificar teses, argumentos, problemáticas e propostas de intervenções, observando a estruturação e composição do gênero. Dessa forma, poderão perceber, inclusive, motivações para determinada nota.
MÉTODO 02: Discutir sobre argumentação na sala de aula, apresentando conceitos de introdução, contextualização, tese, argumentos, conclusão e proposta de intervenção.	**MÉTODO 07:** Trabalhar com os elementos articuladores para a construção de um bom texto dissertativo-argumentativo através de textos de diversos gêneros, assim adotando um viés funcional.	**MÉTODO 12:** Sequência didática com metodologia de resolução de situação-problema, através de alguns passos: apropriação do tema, observação de problemas reais, levantamento de hipóteses, criação de teses, defesa do tema com argumentos bem elaborados.
MÉTODO 03: Estudo da cartilha do participante da redação do ENEM.	**MÉTODO 08:** Estudo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).	**MÉTODO 13:** Escrita de primeira versão da Redação.
MÉTODO 04: Oralização, através da leitura em voz alta de versões iniciais e finais das produções textuais do gênero redação, bem como de textos diversos.	**MÉTODO 09:** Trabalhar com a oralidade através de propostas de debates, discussões orais, mesas de discussões e exposições orais sobre questões ligadas aos eixos temáticos. Propor produções de seminários sobre as competências linguísticas-textuais para tomar conhecimento da prova do ENEM. Quinzenalmente, propor rodas de discussões sobre as notícias que circulam no mundo e que são propagadas através da Televisão, do Rádio e das Mídias Sociais.	**MÉTODO 14:** Reescrita através inicialmente da autocorreção (propor ao aluno a elaboração de questionamentos sobre sua própria produção textual e respostas para essas indagações) e reescrita após as observações realizadas pelo docente.
MÉTODO 05: Estratégias de escrita: Produção de Redação através de escrita colaborativa; trabalhar a escrita argumentativa por meio de discussões em fóruns, resenhas críticas de livros e filmes sobre problemáticas sociais.	**MÉTODO 10:** Correção colaborativa de redação - formação de grupos de alunos.	**MÉTODO 15:** Feedback escrito (individual) e oral (com orientações gerais para toda a turma), tanto da produção inicial como final.

Fonte: Elaboração própria.

Diante do que foi encontrado na análise de dados de nossa pesquisa, verificamos que, embora haja um ensino voltado para a redação do ENEM nas escolas, principalmente na terceira série do Ensino Médio, o sistema deve ainda oferecer possibilidades para que cada vez mais os docentes de-

sempenhem um ensino mais produtivo da escrita desse gênero, pois, por mais que essa responsabilidade seja sempre colocada sobre o/a educador(a), precisamos compreender que os profissionais, no geral, fazem o que permitem as condições. As propostas de trabalho, que acima se encontram, são práticas sugeridas de forma abrangente para auxiliar aos professores da educação básica, e não devem ser vistas como um fim, mas um passo para um ensino funcional. Consideremos como a largada para um caminho longo, mas repleto de reflexões, descobertas e adaptações para um significativo ensino de redação.

5 Considerações finais

O estudo realizado neste artigo amplia nossos olhares para uma reflexão acerca da concepção de escrita. O trabalho teve como objetivo desenvolver um estado do conhecimento sobre as reflexões acerca das metodologias de ensino referentes à produção do gênero redação nas aulas de Língua Portuguesa. Com isso, os estudos afirmam que as práticas de escrita realizadas condicionam ao treinamento do gênero, estando reduzidas à forma e com preponderância na gramática. Alguns professores descartam a cartilha, no entanto,

acreditamos que é um instrumento que deve ser estudado. Ainda, é preciso fazer em sala de aula um trabalho com a argumentação e considerar o texto como um produto em construção, devendo sempre utilizar práticas de reescrita e feedbacks. Além disso, o contato com a leitura e com os diversos gêneros textuais/discursivos é extremamente pertinente para o estudo da redação, inclusive os autores dizem que essa é uma carência que deve ser preenchida.

Há, portanto, uma discrepância quando comparamos o que é exigido pelo ENEM na prova de redação e os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores. Não é nosso intuito desprestigiar o duro trabalho dos professores de Língua Portuguesa, mas mostrar que os aspectos eminentes à escrita formal dizem respeito, especificamente, apenas a uma das competências estabelecidas pela matriz de referência da redação. Contrário a isso, sabemos que o professor é uma vítima do sistema, pois sua forma de ensino necessita estar em harmonia com muitos outros fatores, inclusive, o livro didático, que de maneira geral, pouco oferecem artifícios para um trabalho diferenciado com o ensino de língua e, por muitas vezes, é a única ferramenta do docente que possui inúmeras turmas e funções. No entanto, é tarefa

do profissional buscar diferentes recursos e métodos para propiciar aos discentes as melhores ferramentas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Com esse trabalho, esperamos ter elucidado questões importantes para o estudo do gênero textual e discursivo redação do ENEM. Não era nossa intenção resolver as lacunas existentes no trabalho com o gênero, mas proporcionar reflexões para o trabalho com essa produção textual que possui grande relevância. Os métodos de ensino propostos podem ser base para novos estudos verificarem o funcionamento da aplicabilidade dessas atividades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, S. C. B. de; NUÑEZ, I. B. Produção textual e dificuldades de aprendizagem dos egressos de escolas públicas do RN na redação do ENEM. **Sinalge**: IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais, Campina Grande, PB, abr. 2017.

BEZERRA, G. B. Algumas teses sobre gênero na relação com texto e discurso. **Anais do 1º ERELIP**. Arco Verde, 2019, p. 300-311.

CAVALCANTE, M. M. Os sentidos do texto. **Contexto**, São Paulo, p. 61-78, 2012.

CAVALCANTE, M. M; et al. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

FERNANDES, L. A. M. L; MORATO, R. A. A escrita na prova de redação do ENEM: um olhar sobre a prática docente. **Anais do Sielp,** Uberlândia, p. 1-13, nov. 2019.

GARCIA, A. L. Marcondes; SEVERIANO, A. P.; OLIVEIRA, E. de; GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. **Pontos de vista**. 7. ed. São Paulo: Agwm, 2021.

GUIRADO, M. T. M; MARQUES, R. N; CASTRO, F. P. de. Metodologia de resolução de situação-problema aplicada à aula de produção de texto no Ensino Médio. **Riaee - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1343-1373, set. 2020.

HERÊNIO, K. K. P; SANTOS, J. S. dos. Redação Escolar: uma mera tipologia textual ou um gênero textual-discursivo pleno? **Entreletras**, Araguaína, v. 11, n. 2, p. 255-271, ago. 2020.

KÖCHE, V. S. O ensino da dissertação no ensino médio Características, problemas e alternativas de solução. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 11-48, 2002.

LUCENA, J. M. de; SILVA, B. C. O papel dos textos motivadores na proposta de produção textual do ENEM. 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MASSI, F. A matriz de correção da redação do ENEM. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 16, n. 1, p. 69-89, jun. 2017.

MENGER, J. B. Gênero Redação do ENEM: do letramento à interdiscursividade entre autor e revisor. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 6, p. 242-254, 2019.

OLIVEIRA, F. C. C. de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 2016. 166 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PAULIOKONIS, M. A. Lino; CAVALCANTE, M. M. **Texto e Ensino**. Natal: Coleção Material Didático, 2018. 141 p.

PRADO, D. de F; MORATO, R. A. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos Espuc**, Belo Horizonte, v. 1, n. 29, p. 205-219, set. 2016.

RAMOS, E. da F; GONÇALVES, C. R. A prática da dissertação escolar e o texto dissertativo-argumentativo. **Enlaces**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 95-129, dez. 2020.

SANTOS, M. M. H. competências e habilidades na prática escrita: Trabalhando com a redação do ENEM. **II Conedu**, 2015.

UCHOA, S. A. de O; CABRAL, S. A. A. de O; OLIVEIRA, A. B. de; SILVA, M. A. L; ALCÂNTARA, J. A. O. de. Redação do ENEM não é Bicho-papão. **Id On Line**: Revista Multidisciplinar e de Psicologia, v. 12, n. 40, p. 186-198, 2018.

TRIBUNAL FILOSÓFICO: PROPONDO CAMINHOS PARA O ENSINO MÉDIO REMOTO

Beatriz Lopes de Macedo[29]
Diogo Lácio Oliveira Nobre[30]
Manoel Fábio Rodrigues[31]

1 Introdução

O presente trabalho trata de uma proposta de um projeto de Tribunal Filosófico, na disciplina de Filosofia, mais precisamente, voltado para o 2º e 3º anos do Ensino Médio. Tem por objetivo viabilizar uma proposição para aulas de Filosofia em congruência com as competências e habilidades encontradas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), por intermédio do aplicativo digital *Discord*.

Tendo em vista as necessidades tanto do campo educacional quanto às dificuldades ainda vividas pela pandemia de Covid-19 e todas as preo-

29 Graduanda do curso de Filosofia na UERN. E-mail: beatrizlopes@alu.uern.br.

30 Graduando do curso de Direito da UERN. E-mail: diogolacio@alu.uern.br.

31 Mestre em Ensino (PosEnsino). Professor da Faculdade de Educação da UERN. E-mail: manoelfabio@uern.br.

cupações e cuidados que cercam este tema, sente-se a necessidade de expandir as ferramentas e metodologias que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem. É importante que escolas, discentes e profissionais da educação possam ter acesso a plataformas e dispositivos que dinamizem e diversifiquem seus planejamentos didáticos. Diante desse cenário, o uso de novas tecnologias surge como um vislumbre de esperança para o desenvolvimento de ações docentes mais concretas e significativas.

2 A filosofia no ensino médio e as ciências humanas e sociais aplicadas (BNCC)

Existem muitas discussões que cercam o Ensino de Filosofia na educação básica brasileira, estas discussões, geralmente, giram em torno da real pertinência dessa disciplina para a formação do discente. Sabemos que, ao longo do processo de consolidação da estrutura educacional do país, a Filosofia foi inserida, retirada e reintegrada no currículo das escolas a depender da ideologia que vigorava no Brasil.

Nesse sentido, segundo Mazai e Ribas (2001, p. 9) "Até o início do século XX, inúmeras legislações no campo da educação foram editadas, porém, ne-

nhuma delas aproximou a disciplina de Filosofia da realidade brasileira", contudo, em 1915, início da República Brasileira, "[...] a nova reforma educacional, com o decreto n° 11.530, colocou a Filosofia como disciplina facultativa. Ressurgiu, então a disciplina de 'Filosofia' nos currículos, embora não exercesse ainda o seu verdadeiro papel" (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 9).

Partindo para o final da chamada República Velha, a partir da década de 1930, houve duas reformas na educação nacional, que trouxeram mudanças para o Ensino Médio Brasileiro, sendo a primeira em 1931 e que "determinava que a educação visasse [...] à formação do homem para todos os setores da vida, isto é, uma formação integral que lhe possibilitasse tomar decisões claras e seguras em qualquer situação de sua existência" (Idem, ibidem, loc. cit.). Em seguida, em 1942 foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto n° 4.244), que tinha por princípio a divisão do ensino em ginásio tendo duração de quatro anos e o colegial em um período de três anos, podendo este ser voltado para um ensino mais científico ou clássico, sendo o primeiro uma formação mais voltada para o ensino de ciências e o segundo uma 'formação intelectual', que previa uma carga horária semanal para Filosofia.

Um marco na história da Filosofia no ensino brasileiro ocorreu 1961 com a instituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n°. 4.024/1961). Essa lei foi de extrema importância para o desenvolvimento da educação como um todo. Esta só foi construída a partir de um extenso debate ideológico envolvendo políticos e educadores. Todavia, a Filosofia, dentro desta lei, passou a ser indicada não mais como uma disciplina obrigatória, perdendo espaço no ensino e sendo postulada apenas como componente complementar.

Em 1964, a partir do Golpe de Estado perpetrado pelos militares, a filosofia foi, praticamente, excluída dos currículos escolares, tornando-se facultativa, fato que ocorreu também com diversas disciplinas das ciências humanas. Seguindo essa esteira de decisões, em 1971 a Filosofia é completamente expulsa dos currículos. Nesse diapasão, "A expansão econômica, impulsionada pela chegada do capital estrangeiro, bem como a proteção do governo militar e os investimentos dados à educação contribuíram para a extinção da filosofia do currículo das escolas" (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 10). Percebia-se uma clara influência do governo militar sobre o sistema educacional do país, que baniu a Filosofia deste, ao qual retornou apenas em 1986, com a redemocratização do Brasil.

Somente em 2008 a disciplina de Filosofia retornou por completo para os currículos escolares com caráter obrigatório, o que resultou no seu ensino em toda a educação básica do país. Dessa forma, em 2012 "mais de 90% das escolas ofertavam o ensino de Filosofia, realidade que impulsionou o incremento de questões de Filosofia no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a inclusão da Filosofia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) [...]" (LINDBERG, Christian, 2019, [s.p.]). Podemos concluir que a disciplina teve uma evolução significativa diante de seu histórico educacional no país, logo

> Temos percebido que a prática do ensino de filosofia tem ocupado novos espaços nos meios educacionais nos últimos anos e, por isso mesmo, demanda constantemente uma avaliação sistematizada. Desde seu retorno de forma mais sistemática às faculdades e também ao ensino médio e fundamental, assistimos a um processo crescente de presença dessa prática na educação brasileira (GONTIJO; VALADÃO, 2004, p. 286).

A partir disso, em 2017 foi elaborada a lei 13.415/2017, que instituiu a reforma no ensino médio e "caracteriza a filosofia como estudos e práticas" (LINDBERG, Christian, 2019, [s.p.]), nesse

sentido, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) reforça que

> [...] na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre--arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2018, p. 547).

Com o auxílio da BNCC podemos reafirmar o papel de importância que a Filosofia desempenha tanto para os alunos quanto para a construção do cidadão em seu sentido integral, pois, assim como o próprio documento nos apresenta, a Filosofia, assim como as demais disciplinas que compõem o que chamamos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, representa uma parte fundamental para o desenvolvimento do que consideramos um ensino que constitui uma formação básica e sólida

que deve propiciar habilidades e competências tais como o pensamento crítico e a capacidade de diálogo com as estruturas que cercam o seu redor, para que essa proposta seja possível a BNCC:

> [...] propõe habilidades para que os estudantes possam ter o domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. [...] De posse desses instrumentos, os jovens constroem hipóteses e elaboram argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é o primeiro passo para o diálogo, que pressupõe sempre o direito ao contraditório. É por meio do diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica tanto em relação à produção científica quanto às informações que circulam nas mídias, colocando em prática a dúvida sistemática, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana (BRASIL, 2018, p. 548).

Todavia, é pertinente citar Lindberg (2019, [s.p.]), que afirma que com a nova reforma do ensino médio

> [...] o ensino da Filosofia volta ao patamar de 20 anos atrás, momento que coincide com a aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), que afirmava que o estudante precisava ter noções fundamentais de Filosofia para o exercício da cidadania após concluir o ensino médio.

3 A perspectiva do Covid-19 e as dificuldades do ensino remoto

A partir desta conjuntura, surgiu uma nova dificuldade para o planeta Terra como um todo, mormente a educação: a pandemia de Covid-19. Tendo início no Brasil em março de 2020, a crise sanitária do coronavírus obrigou toda a sociedade a adaptar-se a uma difícil realidade de distanciamento físico. Nesse diapasão, pode-se evidenciar que um dos setores que mais sofreram com a crise foi a educação, que teve que modificar praticamente todo o seu funcionamento e estrutura para adaptar-se aos novos modelos sugeridos pelo ministério da saúde, pois:

> Como se tratava de uma situação emergencial foi determinada através da Lei 14.040/2020 que as escolas que optassem por dar continuidade às suas atividades através do ensino remoto estariam autorizadas a fazê-lo, desde que seguissem as recomendações estabelecidas pelos órgãos competentes (CRUZ; MONTEIRO; XAVIER, 2022, p. 3).

Devido à situação alarmante do vírus que se proliferou de forma rápida levando a óbito em pouco dias os infectados, foram postuladas quarentenas que abrangeram diversos setores sociais na busca de conter a difusão da infecção, pois, com a facilidade de transmissão, surgiram preocupações que envolviam múltiplos fatores inquietantes em relação ao funcionamento das aulas presenciais, já que:

> Considerando outros fatores agregados ao retorno às aulas presenciais que contribuem para o aumento da taxa de transmissibilidade e de mortes, tais como: a) exposição ao vírus não apenas dos alunos, mas de todo um seguimento social como transporte, professores, funcionários, cuidadores, entre outros; b) aumento de ambientes de aglomeração; c) professores e funcionários incluídos nos chamados grupos de risco; e) dificuldades, da maioria das escolas, em implementar as condições mí-

> nimas de barreiras sanitárias para garantir a proteção da comunidade escolar (banheiros adequados, salas de aula adequadas, lavatórios adequados para a lavagem das mãos, por exemplo) (BRASIL, 2020, [s.p.]).

Após alguns períodos de quarentena, em que as atividades escolares foram suspensas, começou-se a pensar alternativas para que o ensino não sofresse grandes danos, visto que, após um longo período de suspensão escolar, e com a previsão de que o vírus apresentaria mais dificuldades que as previstas para ser controlado, o retorno às aulas se apresentou como uma urgência em debate entre as instituições governamentais, para que não houvesse um atraso em grande escala na educação nacional;

> Considerando que, do ponto de vista pedagógico, esse retorno deve estar alicerçado nas premissas de que a educação de qualidade é um dos pilares da sociedade contemporânea e de que o direito à educação de qualidade se associa à dignidade do ser humano, conforme aponta o Parecer nº 11/2020 do CNE, que oferece um conjunto de recomendações para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia objetivando, além da preservação da vida, a diminuição das

> desigualdades e o desenvolvimento de uma sociedade brasileira plural, assentada sobre princípios e valores de promoção da cidadania [...] (BRASIL, 2020, [s.p.]).

Tendo em vista a gravidade da situação e a necessidade do retorno às aulas, a educação se deparou com o problema logístico de como fazer ser possível a transmissão das aulas, das atividades e das avaliações, visto que o ensino no país se dava de forma massivamente presencial, principalmente nas escolas de ensino básico. Assim,

> [...] o que pode ser constatado é que da forma como foi feito, a educação brasileira, de forma geral, não estava pronta para o ensino remoto, por vários motivos que vão desde a falta de políticas públicas voltadas para a conectividade até as questões de segurança alimentar (CRUZ; MONTEIRO; XAVIER, 2022, p. 4).

Dentre os problemas que envolveram as atividades educacionais que passariam a ocorrer de forma remota. estava o fato de que “Os professores ainda tiveram que adaptar seu trabalho ou até mesmo aprender funções as quais não lhe competia anteriormente; e isso sem auxílio financeiro,

sem uma formação adequada e nem suporte técnico ou intelectual" (CRUZ; MONTEIRO; XAVIER, 2022, p. 4)

Nesse sentido, as escolas, para que fossem seguidos os protocolos do Ministério da Saúde, além de proteger o bem-estar da população como um todo, as instituições optaram por finalizar suas atividades presenciais, dando início a novas estratégias voltadas para o âmbito digital,

> tais como: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs; por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020, [s.p.]).

Dessa forma, com a implantação do ensino remoto, como denota o Ministério da Saúde (2020, [s.p.]), houve muitas dificuldades, para além da infraestrutura das escolas, que por vezes estavam encobertas ou que recebiam pouca atenção foram evidenciadas, como a desigualdade de condições entre as redes as particulares e a pública, incluindo a disparidade das instituições, as desigualdades de

recursos sociais, de tempo de estudo, de dedicação, de condições para estudar e o acesso às tecnologias digitais, fora a capacitação para professores e gestores das escolas.

Contudo, mesmo com as dificuldades do processo do ensino remoto, ele foi implementado, através de aplicativos gratuitos ou por convênios feitos pelos entes estaduais e municipais. Como exemplos de aplicativos, foram utilizados

> O *Google Meet* e o *Zoom* que tinham como objetivo principal atender às demandas de empresas que faziam videoconferências passaram a ser os principais meios de comunicação nos anos de pandemia, juntamente com aplicativos de mensagens como *Whatsapp* e *Telegram* (CRUZ; MONTEIRO, XAVIER, 2022, p. 4)

Outras ferramentas utilizadas foram o *Google* Sala de Aula *(Classroom), Microsoft Teams, Google Drive*, entre outros. Esses meios que são utilizados para melhor adaptar o ensino à distância são comumente chamados de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)[32].

32 Algumas referências usarão apenas o termo TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), mas no presente trabalho se utilizará o termo Tecnologias Digitais da Informa-

4 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)

Sabemos que as tecnologias se desenvolvem junto à humanidade e, a escola, não pode ficar de fora deste processo, já que estas ferramentas fazem parte da constituição social na qual estes alunos estão incluídos. Neste sentido, as tecnologias não se apresentam como um fim único e unilateral no quesito ensino-aprendizagem, mas um meio que possibilita uma interação do aluno com novas possibilidades de conhecimento e formas de se aprender ao passo que o introduz a novos meios de informação e maior capacidade de autonomia nos estudos:

> Para que a sala de aula se torne um espaço de aprendizagens significativas, torna-se necessário que os dois atores, professor e aluno, estejam presentes e atuantes, desencadeando o processo de ensino e aprendizagem. Do quadro de giz aos computadores ligados à internet, passamos por tecnologias das mais diferenciadas que, utilizadas adequadamente, auxiliam no processo educacional [...] (PEREIRA; FREITAS, 2010, p. 3).

ção e Comunicação (TDIC), para englobar novas tecnologias como computadores, tablets etc.

É importante que o espaço de aprendizagem não se limite apenas aos ambientes físicos e se prenda apenas a maneiras e formas tradicionais de ensino, com o uso adequado das tecnologias podemos perpassar essas limitações ampliando as possibilidades de receber e passar conhecimento incorporando à sala de aula mais dinamização e ferramentas além da lousa e do livro didático:

> Assim, entende-se que a sala de aula não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a comunicação pode proporcionar, através de variados meios, a formação de diferentes ambientes de aprendizagem e uma maior participação dos alunos nas relações de ensino [...] (PEREIRA; FREITAS, 2010, p. 11).

As tecnologias não são apenas instrumentos a serem utilizadas para um fim específico, mas como uma extensão do próprio aluno inserido dentro destes avanços tecnológicos que auxiliam no seu desenvolvimento e o acompanham além dos muros da escola, “As tecnologias ampliam as possibilidades de o professor ensinar e do aluno aprender. Verifica-se que quando utilizadas adequadamente, auxiliam no processo educacional” (PEREIRA; FREITAS, 2010, p. 5).

O mundo, nos tempos modernos, se desen-

volve diante de uma linguagem digital que precisa ser incorporada nos currículos e no dia a dia das escolas que, ao terem a responsabilidade de proporcionar meios para o desenvolvimento dos alunos, precisam estar atentas às transformações e necessidades que acompanham os processos de ensino, pois "O uso das tecnologias torna-se importante na motivação, participação e interação entre os alunos" (PEREIRA; FREITAS, 2010, p. 13), já que as tecnologias desenvolvem diferentes meios de comunicação entre as pessoas, diversificando as maneiras de transmitir os conteúdos, assumindo o papel de facilitador tanto na relação de aprendizagem quanto na relação existente entre aluno e professor.

Nessa perspectiva, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) servem como uma mudança no ambiente metodológico, não só da sala de aula, mas de todo o processo de aprendizagem dos estudantes, pois são "ferramentas participativas e interativas que oferecem aos alunos a oportunidade de serem responsáveis pela sua aprendizagem [...]" (BITTENCOURT, 2018, p. 18). Para tanto, o professor tem uma função fundamental neste contexto, visto que possui um papel "balizador na construção do conhecimento e na preparação dos indivíduos para a sociedade atual"

(BITTENCOURT, 2018, p. 19), orientando os discentes em todos os processos de construção dos novos saberes.

Destarte, o maior uso das tecnologias em sala de aula, e mesmo fora dela, como recurso didático é altamente benéfico para o processo de ensino, pois estas se mostram "um meio profícuo para que se possam efetivar novas propostas metodológicas que levem o aluno a "aprender a aprender" (HILU; TORRES 2014 *apud* GRASS, 2020, p. 4), dessa forma, devem ser mais incentivadas e utilizadas pelas escolas e professores, a fim de desenvolver nos alunos uma maior capacidade de relação com o que está sendo passado, com o que eles precisam aprender de forma autônoma e a ponderar sobre recursos e ferramentas que podem auxiliar na sua construção de conhecimento diante dos diferentes estágios de vida.

5 *Discord* como uma TDIC

Diante da realidade que foi enfrentada pelo mundo tendo em vista o contexto da Pandemia do Covid-19, conciliando com a perspectiva das TDICs que pressupõem o uso de ferramentas auxiliares para dinamizar e expandir as relações didáticas entre aluno e professor, possibilitando

novas formas de se transmitir conteúdos pedagógicos mediante o uso de tecnologias como recursos metodológicos, tendo por objetivo não apenas diversificar modelos didáticos, mas também levando em consideração a estrutura integral dos alunos que possuem a capacidade de aprender e apreender por meio de sentidos diversos. “Entretanto, a busca pela plataforma ideal para se ministrar aula é complexa, pois envolve o conhecimento que o professor tem desta tecnologia e das ferramentas nela inseridas que vão permitir uma maior autonomia quanto a sua didática” (CRUZ; MONTEIRO; XAVIER, 2022, p. 2). Com a pandemia, acentuou-se de forma urgente a necessidade de se pensar novas alternativas e estratégias capazes de suprir com qualidade a forma de ensino que antes era comumente exercido e que agora precisaria ser readaptado, pois:

> No caso específico da educação brasileira, a maioria das escolas, autorizadas pela Lei 14.040/2020, adotou o ensino remoto emergencial para realização das atividades pedagógicas não-presenciais. Com isso, iniciou-se a busca urgente dos professores e demais profissionais da Educação pela melhor maneira de continuar lecionando [...] (CRUZ; MONTEIRO; XAVIER, 2022, p. 2).

Desse modo, uma alternativa interessante para isso é a plataforma do *Discord*. Este programa, que foi criado em 2015 por Stan Vishnevskiy e Jason Citron, está disponível para computadores, tablets e celulares. Possuía, *a priori*, o objetivo de facilitar a comunicação dentro da comunidade de jogos eletrônicos, seja por bate-papo por texto, voz ou vídeo, objetivando tornar o *Discord* um lar confortável e aconchegante para receber amigos e as comunidades. Contudo, com o seu desenvolvimento, o *Discord* passou a abranger não só a comunidade de jogos, mas sim diversas outras pessoas, pois "O fato desta plataforma ser para gamers acaba, na verdade, contribuindo para a metodologia proposta, pelo fato de ser um ambiente já bem aceito no mundo infanto-juvenil" (CRUZ; MONTEIRO; XAVIER, 2022, p. 2), com os mais variados interesses, desde um grupo de amigos que possuem a meta de apenas conversar até um grande grupo de estudos que, "Através dos mecanismos disponíveis torna-se possível realizar atividades voltadas para a educação de diversas formas dinâmicas e criativas" (CRUZ; MONTEIRO; XAVIER, 2022, p. 2), utilizam a plataforma para aprender novas línguas, isso se deu por conta da estrutura simples e otimizada para múltiplas finalidades, pois:

> O produto se destaca por oferecer a autonomia ao usuário de criar seu ambiente próprio personalizado para fins de comunicação, orientação e organização de textos e conteúdos direcionados a uma comunidade, a qual pode convidar para acessar através de links próprios. É utilizado principalmente por streamers (pessoas que trabalham com transmissões ao vivo de jogos e outros conteúdos) e jogadores casuais que montam servidores para se divertir entre amigos (CRUZ; MONTEIRO; XAVIER, 2022, p. 5).

Posto isso, cabe ressaltar que, através do *Discord*, é possível criar servidores[33] e personalizá-los da forma como os administradores acharem melhor, elaborando canais[34] de texto e de voz/vídeo para todos ou apenas alguns interagirem. É cabível comentar aqui que nessa plataforma pode ser criado um sistema de cargos, no qual o criador do servidor elenca atribuições e permissões a determinados membros, podendo-se criar até mesmo uma pequena hierarquia, onde determinadas 'salas' de voz/vídeo ou texto ficam ocultas para quem não tiver um cargo determinado;

33 Grupos online de pessoas que podem ser utilizados para as mais diversas finalidades.

34 Salas de bate-papo.

> Com a possibilidade de fazer reuniões, compartilhar dados, digitar mensagens de texto e controlar as pessoas que tem acesso a tudo isso, os usuários perceberam que a utilização ia além simplesmente do mundo dos games. Hoje pessoas fazem cursos, vendem produtos, divulgam promoções e até produzem podcasts através da plataforma (CRUZ; MONTEIRO; XAVIER, 2022, p. 5-6).

Tendo por parâmetro as necessidades advindas ao longo da pandemia, que perdurou por mais de um ano, e as novas adaptações elaboradas para que a mediação da continuidade do ensino fosse possível ainda dentro das barreiras e das restrições trazidas pela doença, o *Discord* se mostra como uma excelente ferramenta a ser utilizada como recurso metodológico, já adentrando a proposta interdisciplinar da nova BNCC, por proporcionar um ambiente capaz de adaptar e permitir a elaboração de diversas práticas didáticas, interação entre salas, simulações, jogos, apresentações e possibilidade de, dentro da própria plataforma, usufruir de múltiplos recursos interativos que, consequentemente, acabam por aguçar de forma mais ampla estímulos variados, e assim, propiciar uma maior interação e aprendizado dinâmico entre os alunos, trazendo-os para um ambiente mais fami-

liar e transformando essa ferramenta em um paliativo para a realidade de sala de aula conjunta que foi suspensa devido a circunstância pandêmica.

6 Tribunal filosófico

Tendo como intuito mesclar a perspectiva das TDICs com a abordagem do ensino remoto e as novas bases e princípios da BNCC, o tribunal em questão visa estruturar um compilado dessas dinâmicas com vista a proporcionar aos alunos do ensino médio novas perspectivas e práticas para a adesão e compreensão do conhecimento.

A proposta está ligada à disciplina de Filosofia, matéria encontrada na categoria de ciências humanas e sociais aplicadas da BNCC. Salienta-se aqui que, embora a Filosofia seja o conteúdo principal da proposta e o *Discord* a ferramenta viabilizadora da discussão, deseja-se também possibilitar aos estudantes, através do recurso apresentado, a possibilidade de construção de habilidades no sentido de utilizar argumentos apoiados em ciências e saberes a fim de construir suas alegações e fundamentar suas ideias. Nesta proposta, podemos encontrar competências formativas apresentadas pela BNCC, tais como a de analisar processos sociais e culturais, a fim de que o aluno possa ter

elementos para posicionar-se com relação a eles; habilidades como analisar diferentes fontes de narrativas, elaborar hipóteses, dentre outras, também serão desenvolvidas.

Com relação à avaliação final, será desenvolvido um debate no qual, individualmente, os alunos(as) possam se posicionar e apresentar suas ideias e considerações, tanto sobre o tema visitado quanto sobre a metodologia e os instrumentos utilizados. O tribunal servirá como uma simulação que tem por finalidade mergulhar os alunos e professores tanto na possibilidade de utilizar recursos tecnológicos para dinamizar as aulas, quanto para desenvolver nos estudantes um senso de pertencimento à atividade, responsabilidade e autonomia e conscientização de seus respectivos papéis em grupo.

Para tanto, o tribunal será totalmente feito de modo remoto, através da plataforma do *Discord*, e será composto majoritariamente por estudantes de ensino médio de segundo e terceiro anos, contando também com a presença do professor da disciplina e de um estagiário do curso de Filosofia, organizando-se da seguinte forma: i) um júri de nove alunos, que decidirá o resultado do caso; ii) uma acusação e uma defesa, cada um com quatro alunos, que utilizarão de argumentos e teorias filosóficas para construir seu raciocínio, po-

dendo se apropriar de saberes de outras áreas de conhecimento (história, geografia, sociologia etc.), em uma visão interdisciplinar[35]; iii) um "juiz duplo", com o professor e um estagiário[36], que apresentará o caso com uma semana de antecedência do julgamento, disponibilizará um material de apoio para que as partes, o júri e o público possam se fundamentar mais, além de mediar o julgamento, e; iv) os demais alunos, em duplas e com o acompanhamento de outro estagiário (que será uma espécie de monitor), deverão fazer anotações ao decorrer do julgamento, transcrevendo o que acharem mais interessante, para, ao final da sentença, exporem sua posição referente à conclusão do caso. Será importante que os alunos incumbidos desta tarefa se reúnam e conversem sobre a sentença, se há maioria de acordo ou se a maioria acha que a sentença do caso foi injusta, pois, após o julgamento os alunos que estão dispostos em duplas farão a exposição das suas opiniões referentes ao caso e à sentença.

35 "[...] interdisciplinaridade é definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos-chaves da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os" (FAZENDA, 2008, p. 18).

36 Nas escolas que não possuírem estagiários é indicado que o professor nomeie monitores para essa tarefa.

É importante salientar que podem ser utilizadas das mais diversas discussões filosóficas, desde temas comumente mais abordados, como sistemas éticos, tais como os de Aristóteles ou Kant, até conceitos mais abertos, como felicidade, sofrimento, liberdade, o belo, entre outros. Contudo, a ideia central do projeto vigente, que servirá como tema a ser julgado no tribunal, versa em torno da proposta contratualista filosófica, a partir da seguinte questão: 'O ser humano é uma criatura boa ou má?'.

Diante deste tema, espera-se que os alunos discutam sobre a constituição humana e suas possíveis inclinações, sobre o conceito de maldade e bondade e, se o ser humano for julgado como mau, discutir se esta possibilidade advém de uma característica inerente *a priori* ou se algo o levou a ter tais inclinações, evidenciando como esta teria acontecido e quais elementos poderiam ser citados como indispensáveis nesse processo. Esta proposta foi estruturada levando em consideração a facilidade de acesso a trabalhos que envolvam essa temática, incluindo o próprio livro escolar, além da gama de assuntos que são trabalhados durante o ensino básico onde se espera que, amparados pelas aulas de sociologia, história e geografia, os alunos consigam ter êxito em seus argumentos e reflexões.

Como supracitado, o tribunal será feito de modo 100% remoto, por meio da plataforma do *Discord*, que foi selecionada, como dito anteriormente, por conta de suas características únicas e facilidade de utilização. Dessa forma, será criado um servidor dentro do aplicativo, onde serão incluídos todos os participantes e a eles serão atribuídos os seguintes cargos: juízes; partes (defesa e acusação); júri; e ouvintes, da forma disposta preteritamente e em ordem de hierarquia.

Dentro do servidor, haverá salas (tanto de voz/vídeo quanto de texto) que só poderão ser acessadas por determinados cargos, como: a sala de decisão do júri, onde estes podem conversar e decidir seus votos; a sala da acusação e a sala da defesa, onde as partes podem combinar decisões, estratégias argumentativas, trocar documentos, etc; a sala dos juízes, onde poderão conversar entre eles formas de organizar o tribunal, tomar decisões em conjunto, etc; e para os alunos ouvintes, aliados ao estagiário monitor, seriam feitas salas de até um máximo de duas pessoas (a dupla), para poderem organizar seus pensamentos, opiniões e anotações, além de um grande salão para que todos os ouvintes possam conversar entre si, discutindo ideias e formando opiniões, tudo sob a coordenação do monitor, que também poderá utilizar

a sala para tirar dúvidas dos alunos. Por fim, além das salas privativas, evidentemente, terá a sala de audiência (apenas de voz/vídeo), na qual poderão participar todos os integrantes do tribunal, onde este de fato ocorrerá.

A audiência em si dar-se-á do mesmo modo que uma audiência comum de direito, onde primeiro o caso é apresentado, depois as partes defendem seus pontos e, por fim, o júri vota e toma sua decisão, que deverá ser acatada e sancionada pelo juiz.

7 Conclusão

Este trabalho enseja apontar novos processos de educacionais que valorizem o ensino da Filosofia, que tanto sofreu ataques durante toda a história brasileira. Desse modo, a partir das necessidades que se mostraram presentes durante a pandemia de Covid-19 e, consequentemente, durante o período de ensino remoto. Assim, foi demonstrada a urgência de se aprender e se utilizar novas tecnologias, como as supracitadas TDICs.

Com base nisso, fica evidente que a utilização de uma plataforma como o *Discord*, que além de gratuita já é conhecida entre uma grande parcela dos jovens, detentora de uma vasta gama de recursos próprios e notadamente úteis para um

ambiente educacional, é demasiadamente oportuna e promissora, pois permite uma interação e dinamização das atividades pedagógicas de uma forma mais exequível.

Desse modo, cabe ressaltar que a proposta trazida pelo presente trabalho, de um Tribunal Filosófico virtual, busca, claramente, o cumprimento da primeira competência específica da BNCC na área das ciências humanas e sociais aplicadas no ensino médio, esperando que os alunos, a partir do tribunal proposto, possam ser capazes de analisar diferentes áreas do saber filosófico e social, tais como no campo político e cultural, com a autonomia suficiente para que o posicionamento crítico seja possível e para que se desenvolva a reflexão referente à interação entre os conteúdos e a elaboração de argumentos sólidos capazes de expressar os valores e crenças dispostas na estrutura social do tema abordado, viabilizando a construção de hipóteses para a solução efetiva do problema apontado para o tribunal em questão.

Tendo a posse do instrumento digital e de um acervo bibliográfico de fontes confiáveis, espera-se que o aluno desenvolva as habilidades de construir e comparar narrativas, criticar e questionar pensamentos e argumentos filosóficos e processos históricos discutindo sua importância

na construção das evidências que serão dispostas pelos então 'advogados' de defesa e acusação nas disposições de seus diálogos, respeitando a contraposição de ideias e a prática de sua sistematização.

Referências

BITTENCOURT, L. H. Z. **O uso das TIC pelos professores da Rede Pública de Ensino e os entraves em sua aplicação pedagógica**. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022;

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 061**, de 03 de setembro de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1355-recomendac-a-o-n-061-de-03-de-setembro-de-2020#:~:text=Recomenda%20que%20a%20retomada%20das,gestores%20e%20a%20sociedade%20civil. Acesso em: 10 nov. 2022;

CRUZ, B. D. M da; MONTEIRO, E. M; XAVIER, F. C. **A plataforma DISCORD como ambiente virtual de aprendizagem**: uma proposta de formação continuada. 2022;

DISCORD. **Nossa História**. [20--]. Disponível em: https://discord.com/company. Acesso em: 10 nov. 2022;

FAZENDA, I. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GONTIJO, P; VALADÃO, E. B. Ensino de filosofia no ensino médio nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção. **Cadernos CEDES [online]**. 2004, v. 24, n. 64 [Acessado 19 Outubro 2022], pp. 285-303. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000300003>. Epub 01 Fev 2005. ISSN 1678-7110. https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000300003;

GRASS, T. S. V. As TICs na escola: desafios para a ação e formação docente. **Revista Científica CognitionI5. Logos University International.** Disponível em: https://unilogos. org/revista/wp-content/uploads/2020/04/AS-TICS-NA-ESCOLADESAFIOS--PARA-AA% C3, v. 87, p. C3;

LINDBERG, C. O ensino de Filosofia e a reforma educacional: o que fazer. **Coluna ANPOF**, v. 5, 2020;

MAZAI, N; RIBAS, M. A. C. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2001;

PEREIRA, B. T; FREITAS, M. do C. D. O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola. **Curitiba: Secretaria da Educação**, p. 1381-8, 2010.

OS IMPACTOS DA DEPRESSÃO E ANSIEDADE NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO

Alexandre Alves de Andrade[37]
Ângela Karina Carlos Lima[38]
Jemima Kézia da Costa[39]

1 Introdução

Mais de 10 milhões de jovens e adolescentes brasileiros foram impactados pelo isolamento social imposto pela crise sanitária mundial em decorrência da pandemia de Covid-19. São números que preocupam e que requerem uma atenção especial das instituições competentes.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou em 2013 um percentual de 7,6% de pessoas acima de 18 anos com depressão diagnosticada, dado coletado pela Pesquisa Nacio-

37 Docente da UERN. E-mail: alexandreandrade@uern.br.

38 Discente do curso de Letras da UERN. E-mail: angelakclima@alu.uern.br.

39 Discente do curso de Letras da UERN. E-mail: jemimacosta@alu.uern.br.

nal de Saúde (PNS). Em 2019, um novo levantamento pelo mesmo órgão apontou 10,2% da população com o quadro clínico, o que equivale a 16,3 milhões de pessoas. Isso tudo desenha uma situação preocupante.

Quanto ao adolescente, a depressão atinge entre 10% e 20% deles no mundo todo, de acordo com a Organização Mundial da Saúde. Além disso, muitos jovens não recebem o tratamento adequado; é importante diferenciar a tristeza comum que acontece normalmente quando se passa por problemas. Já no caso da depressão na adolescência, o sentimento de tristeza profunda é persistente e não se trata de falta de vontade ou preguiça, mas, sim, de uma doença sobre a qual a pessoa não tem controle.

Diante da gravidade desse panorama, foi realizado um levantamento de dados por meio de um questionário aplicado em duas turmas do terceiro ano do Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa, situado à Rua Pedro Valamira Fernandes, Alto de São Manoel, na cidade de Mossoró/RN. A visita à instituição de ensino integral ocorreu após ser feito um estudo prévio acerca da bibliografia já produzida sobre a temática para embasamento e elaboração dessa pesquisa. A metodologia empregada neste

trabalho ampara-se na pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e escopo empírico, com o propósito de discutir a respeito dos efeitos causados por psicopatologias, em destaque a ansiedade e depressão em adolescentes no contexto pós-pandêmico. O interesse pelo assunto surgiu durante a disciplina de Psicologia da Educação, quando durante os estudos foi visível a necessidade de produzir pesquisas que abordassem os impactos da pandemia na vida cotidiana dos estudantes.

2 Referencial teórico

A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) afigurou-se como uma das principais fontes de dados para a conceituação geral e dos diversos tipos em que se ramifica a depressão. Sua proposta como documento didático é ajudar no estabelecimento de diagnósticos seguros para as doenças da mente; no quesito de depressão ele dá a seguinte descrição sucinta: "A característica comum desses transtornos é a presença de humor triste, vazio ou irritável, acompanhado de alterações somáticas e cognitivas que afetam significativamente a capacidade de funcionamento do indivíduo" (MANUAL, 2014, p. 155), e posteriormente divide em oito transtornos

diferentes: transtorno depressivo maior; transtorno depressivo persistente; transtorno disruptivo da desregulação do humor; transtorno disfórico pré-menstrual; transtorno depressivo induzido por substâncias/medicamentos; transtorno depressivo devido à outra condição médica; transtorno depressivo especificado e não especificado. Dentro dessa vasta gama serão postos à análise os dois primeiros a serem citados.

O Transtorno Depressivo Maior é um quadro do espectro depressivo de acentuadas manifestações sintomáticas. Entre os fatores de manifestação fisiológica se enquadram a fadiga, hipersonia, insônia, perda de peso e ganho de peso; de aspecto neurológico se fazem presentes a agitação, retardo psicomotor, sentimentos de inutilidade ou culpa, potência cognitiva reduzida, pensamentos recorrentes de morte, humor deprimido e decréscimo pungente de interesse ou prazer. Ao menos cinco dos aspectos supracitados devem atuar no indivíduo no espaço de duas semanas para classificar-se como pertencente seu estado clínico nessa categoria, valendo destacar a predisposição suicida como exclusiva do distúrbio depressivo maior e produto de pungente desesperança.

Na adolescência, o transtorno apresenta esparsas características discrepantes com as outras

idades, o jovem “pode desenvolver-se um humor irritável ou rabugento, em vez de um humor triste ou abatido.” Constando isso no DSM-5 (2014, p. 163), outrossim, o aparecimento da depressão maior ganha aumento esporádico na puberdade e essa probabilidade cresce constantemente até os 20 anos de idade, além disso, quando surge precocemente, pode evoluir com mais facilidade para um transtorno bipolar posteriormente.

O Transtorno Depressivo Persistente ou Distimia é outro quadro do espectro depressivo que é expresso por manifestações sintomáticas num período extenso de tempo. Um transtorno depressivo se enquadra como persistente se sintomas forem expressos no decorrer de dois anos e com baixa recorrência de remissão. Semelhantes, mas atenuados são os sintomas deste distúrbio em detrimento daquele, pode-se destacar o pensamento recorrente em morte que é reduzido a uma desesperança constante. Retardo psicomotor, sentimentos de inutilidade ou culpa e decréscimo do interesse ou prazer não se manifestam neste caso clínico. Mesmo aparentando mais leveza sintomática, a distimia impacta mais negativamente as relações, o estudo e trabalho dos afetados do que o transtorno depressivo maior.

Na adolescência, o transtorno é enquadra-

do após menos tempo do que nas outras idades, sendo um ano o tempo de permanência da doença para diagnosticá-la. Há também uma resistência inconsciente para relato sintomático por parte do enfermo jovem, isso, pois tão cedo na vida foi fustigado pela mazela que mantém a ideia de que "sempre fui assim", confundindo personalidade com desvio psíquico.

Sabe o que é ansiedade?

Os transtornos de ansiedade costumam apresentar características de medo e ansiedade em excesso, além de perturbações comportamentais relacionadas. Essa é a classificação oficial segundo o texto do DSM-V.

Em agosto de 2021, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) emitiu, pela primeira vez, uma 'Nota de Alerta' para a inclusão de temas ligados à saúde mental no Tratado de Pediatria, pois antes mesmo da quarentena já estavam tomando proporções assustadoras, conforme relatório 'Situação Mundial da Infância 2021. Na minha mente: 'promovendo, protegendo e cuidando da saúde mental das crianças' do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em parceria com o Instituto Gallup, e pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública, da

Fiocruz – 'Violência autoprovocada na infância e na adolescência'.

No relatório, constatou-se que uma a cada sete crianças e jovens de 10 a 19 anos convive com algum transtorno mental diagnosticado, e cerca de 46 adolescentes morrem por suicídio a cada ano. Na pesquisa, foram identificadas 15,7 mil notificações de atendimento ao comportamento suicida nos serviços de saúde no período de 2011 a 2014. É preciso intensificar meios de mitigar esses dados. Para isso, é necessário conhecer de perto os fatores desencadeadores e que são verdadeiros gatilhos para essa faixa etária.

O perfil predominante desse comportamento suicida, de acordo com a pesquisa da Fiocruz, se refere ao sexo feminino, de 15 a 19 anos, de pele branca, com maior incidência na região Sudeste do país. Os fatores desencadeadores são: predisposição hereditária, contexto familiar, exposição às violências doméstica, verbal e sexual, maus-tratos, falta de diálogo, dentre outros. Por ser uma geração mais introspectiva, perceber alguma patologia não é tarefa fácil.

A desinformação sobre a Covid-19 causou medo e o pânico foi disseminado. Provocou a privação do convívio não só familiar, mas também do ambiente escolar e social como um todo. Escolas

ficaram fechadas por vários meses, provocando uma confusão mental em muitos de nós que, de uma hora para outra, teve que se adaptar às aulas remotas em detrimento das presenciais, às telas frias em detrimento do calor humano. Com o *lockdow*, a insegurança alimentar se agravou e hoje afeta mais de 33 milhões brasileiros, já que para muitos a merenda escolar era a única alimentação do dia, mas também porque muitos negócios faliram nesse período. Pessoas próximas e muitas outras que não conhecíamos viraram estatísticas de morte num placar totalmente favorável ao vírus. Como não adoecer com toda essa catástrofe?

Com essa quebra abrupta da rotina as crises de ansiedade e depressão dobraram nesse período. Insônia, anorexia são apenas algumas das consequências desses quadros. Outro aspecto levantado sobre a incidência de casos se refere à questão geracional. Nascidos após 1995 e identificados como 'Geração Z' ou como 'natos digitais' são mais susceptíveis aos efeitos do estresse e apresentam maiores taxas de ansiedade, depressão, automutilação e suicídio.

Essa geração não sabe lidar com frustrações e adversidades. A exposição intensa às telas já é um problema e tanto, e o pior é que por meio delas é estimulada ao consumo, porém quando fatores

sociais, como o perfil socioeconômico familiar, não permitem *upgrade* constante das tecnologias do momento, a angústia, tristeza, melancolia passam a fazer parte do cotidiano desses jovens e acabam por desenvolver quadros mentais preocupantes. Em função disso, passam a evitar a interação social e se isolam no seu 'mundo particular', muitas vezes restrito apenas ao seu quarto. Mergulham em séries de *streaming* ou jogos *on-line* e se desconectam da realidade. Prova disso são os resultados obtidos por meio desta pesquisa-ação sobre os impactos causados pela depressão e ansiedade no desenvolvimento e aprendizagem dos adolescentes dentro de um contexto pós-pandêmico, ou seja, vão ao encontro das discussões aqui abordadas.

3 Resultados e discussões

O espaço escolar, por ser um lugar de construção e desconstrução no processo formativo do ser humano, é um ambiente privilegiado de observação e detecção de comportamento anormal, sendo um grande aliado no apoio à saúde mental do seu corpo discente. Escutas e rodas de conversa são algumas das ferramentas que possibilitam esse olhar mais criterioso, pelas quais seja possível promover socialização e com isso uma maior inclu-

são. É evidente que para alcançar melhores resultados dentro dessa missão social, faz-se necessária uma preparação estrutural desse espaço para lidar com essa temática e agir como um intermediário entre redes de apoio à saúde mental, de forma intersetorial.

Dispor de equipes multidisciplinares com psicólogos, psicopedagogos é fundamental no reforço ao acolhimento a crianças e adolescentes, inclusive a lei Nº 13.935/2019 determina que o poder público assegure o atendimento psicológico e socioassistencial aos alunos da rede pública de educação básica.

Os resultados produzidos nesta pesquisa devem provocar ações imediatas por parte dos órgãos ligados à educação, por comprovar um cenário aterrorizante no que concerne à saúde mental dos adolescentes de modo geral, agravado sobremaneira com a pandemia da Covid-19. Vejamos:

Foram aplicados 29 questionários com alunos de duas turmas do 3º ano do Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa, situado à Rua Pedro Valamira Fernandes, Alto de São Manoel, na cidade de Mossoró/RN, sendo que desse contingente 13 era do sexo masculino e 16 do sexo feminino, distribuídos na faixa etária de 16 a 19 anos (um com 16, 20 com 17,

sete com 18 e um com 19 anos). Desse universo, 23 alunos são filhos de pais casados e apenas 6 de pais separados.

Com relação ao aspecto socioeconômico, foi feita a seguinte pergunta: Seus pais trabalham? cujas respostas foram dois alunos responderam que os pais não trabalham; dez responderam que apenas um deles trabalha; e 17 disseram que os dois (pai e mãe) trabalham.

A segunda questão dizia respeito a vida familiar dos alunos sobre a quantidade de irmãos que eles possuíam, onde vinte e cinco alunos responderam que sim e quatro responderam que não. Uma média de dois irmãos por aluno.

Em relação às questões mentais foi questionado: Você se considera ansioso(a)? O grande índice de alunos que respondeu sim acende um alerta e vai ao encontro do tema desse artigo, revelando a necessidade urgente de ações que envolvam maior diálogo com os pais e meios de minimizar as causas e efeitos produzidos pelo adoecimento mental desses jovens adolescentes. Vinte e quatro alunos responderam que sim e cinco responderam que não. E aos que responderam sim, foi questionado o porquê se consideram ansiosos. Quando algo importante estar para acontecer (6); Estresse com a escola/ Enem (4); pensar demais sobre o futuro (4); questões

pessoais (3); excesso de autocobrança (2); por ter crises de ansiedade frequentemente (2); tem TAG (1); procrastinação (1). Apenas quatro alunos não manifestaram as razões pelas quais se considerem ansiosos.

Com relação à depressão, foi feita a seguinte pergunta: Você se considera depressivo(a)? O cenário se mostrou bem preocupante e requer bastante atenção, pois nove alunos responderam que sim e 20 responderam que não. E aos que responderam sim, foi questionado o porquê se consideram depressivos. Motivos pessoais; exaustão mental; tristeza; transtornos depressivos; por recorrentes episódios de apatia, isolamento, autodepreciação, automutilação e passadas tentativas de suicídio; quatro deles não explicitaram porque se consideram depressivos.

Aos que responderam sim para as duas perguntas acima, foi perguntado também se faziam algum acompanhamento médico. As respostas apontaram que a maioria dos alunos que se consideram apenas ansiosos (14 no total) não fazem acompanhamento em partes por acharem que não há necessidade; um deixou de ir às sessões de terapia por contenção de gastos; e dois fazem terapia.

Já nos casos em que os alunos se consideram ansiosos e depressivos, dois disseram fazer

acompanhamento médico, mas não detalharam como; dois disseram não fazer acompanhamento por falta de tempo e por não querer; e três disseram que faziam acompanhamento, mas pararam e vão retornar em breve.

Houve dois casos em que os alunos se consideram apenas depressivos, mas não fazem nenhum acompanhamento médico, inclusive um deles requer urgentemente de um acompanhamento psiquiátrico, por relatar muitas violações físicas e até tentativas de suicídio.

Somente três alunos de um universo de 29 não se consideram nem ansiosos nem depressivos, o que denota que a saúde mental desses adolescentes carece de maior atenção e cuidado.

Dentro do questionamento feito: Quais os impactos na vida escolar e nas relações sociais por quem desenvolve depressão e/ou ansiedade? Vários alunos listaram mais de um impacto, o que dá a dimensão do quanto realmente a vida por quem sofre desses transtornos é sobremaneira impactada. Dificuldade de concentração (12); dificuldade de socializar (9); baixo desempenho escolar (9); sobrecarga emocional (6); desmotivação (3); dificuldades de realizar tarefas simples que se tornam extremamente pesadas (3); cansaço (2); falta de tempo (1); estudar muito (1).

Para corroborar com a tese de que a ansiedade e depressão impactam negativamente a vida de quem as desenvolve, foi feita a pergunta: Na sua opinião, essas psicopatologias podem gerar transtornos na aquisição de aprendizagens? Se sim, de que forma? A maioria respondeu que sim e alguns alunos expressaram mais de um transtorno causado. Sim, na falta de concentração (12); Sim, falta de ânimo (5); Sim, no desempenho escolar/aprendizado (9); Sim, mas não especificou como (5); não soube opinar (1) não quis opinar (3) Não, não especificou o porquê (1).

Na indagação: Você acha que a pandemia de Covid-19, no período mais drástico de isolamento social, inclusive com escolas e diversos setores da economia fechados, contribuiu para o desenvolvimento de quadros de ansiedade e depressão? Se sim, de que forma? Também nessa questão foram apontados mais de um motivo para o desencadeamento desses quadros e, por unanimidade, os alunos responderam SIM às implicações negativas da pandemia de Covid-19. Sim; solidão por não ter como socializar (22); por medo (7); pessoas prejudicadas (4); por ócio (2); perda de familiares por Covid (1).

Já na questão: Você tem ou conhece algum(a) amigo(a) que sofre de ansiedade e/ou depressão?

De que forma você acha que pode ajudá-lo(a) a superar? Infelizmente, a maioria (22) respondeu que tem ou conhece alguém que sofre de ansiedade e/ou depressão, mas que busca ajudá-lo(a). Sim, conversando sobre e estando mais presente (18); Sim, orientando a buscar ajuda médica (5); Seis alunos responderam que não conhecem ninguém.

Na questão: Você o aconselha a procurar ajuda médica e a conversar com os pais ou responsáveis? Vinte e oito alunos responderam que sim e apenas um respondeu que não.

Outra questão que merece atenção é: Você se sente acolhido pela escola em que estuda? Dezoito alunos responderam que sim e 11 responderam que não.

Sobre o questionamento: Você já sofreu *bullying*? Vinte e um alunos responderam que sim e oito responderam que não.

E na última pergunta: Você interage com os amigos fora do ambiente escolar? Vinte e cinco alunos responderam que sim e quatro responderam que não.

Além do questionário com os alunos, também foi conversado com um professor de uma das turmas sobre as questões relacionadas à ansiedade e depressão no ambiente escolar. Por meio de sua fala, foi possível aferir que a modalidade

de ensino em tempo integral contribui de alguma forma para o desenvolvimento dessas psicopatologias, sendo possível deduzir que é necessário um melhor planejamento de como utilizar esse tempo integral a serviço do aprendizado e bem-estar, pois nos moldes como está implantado tem afetado e/ou agravado a sanidade do corpo discente.

4 Considerações finais

As fases da vida têm suas próprias complicações, as descobertas da infância e as dificuldades da vida adulta são ligadas por uma fase de extrema importância: a adolescência. É neste período que os jovens passam por todas as mudanças corporais, descoberta de preferências, se unem com outros que tenham os mesmos interesses, formando grupos e como as demais fases da vida humana terão que enfrentar suas próprias batalhas. Ainda, quando neste mesmo período toda a raça humana é pega de surpresa por um vírus devastador? Resta a todos tentar lidar com essa situação da melhor forma que podem.

Nesta pesquisa foi possível abordar como a pandemia afetou a vida dos jovens e adolescentes, trabalhando temas como a relação com a família, pais e irmãos, amigos, colegas de classe

e consigo mesmo. Também foram investigadas as questões voltadas à saúde mental, diagnósticos de ansiedade, depressão e outras doenças mentais que surgiram como resultado do contexto pandêmico ou que já se faziam presentes antes disso. De acordo com o que foi abordado neste trabalho se pode ter noção do estado atual dos jovens no que tange a saúde mental e relacionamentos com os demais. Foi possível afirmar como a pandemia afetou a mente dos futuros profissionais do Brasil, sendo necessário abordar cada vez mais a temática da saúde mental nas escolas com base nos resultados alcançados no decorrer do estudo.

É fundamental que sejam produzidos novos trabalhos abordando este tema como forma de atualizar a situação dos adolescentes no país, com a finalidade de produzir os melhores caminhos para acolher essa parcela significativa da nação.

Referências

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MOTOMURA, M. Quantos adolescentes sofrem de

depressão no Brasil. **Super Interessante**, 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quantos-adolescentes-sofrem-de-depressao-no-brasil> Acesso em: 20 de ago 2022.

TAVARES, V. Saúde mental: especialistas falam sobre os desafios no cuidado de jovens e adolescentes. **Portal Fiocruz**, 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/saude-mental-especialistas-falam-sobre-os-desafios-no-cuidado-de-jovens-e-adolescentes >. Acesso em: 17 de ago de 2022.

O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES NAS ESCOLAS NO CAMPO MULTISSERIADAS DE CARAÚBAS/RN

Willia Barbosa de Menezes[40]
Simone Maria da Rocha[41]
Bianca Sonale Fonseca da Silva [42]
Ana Karla Medeiros da Silva[43]

1 Introduzindo o estudo

O presente estudo é fruto de um recorte dissertativo intitulado como Práticas de ensino em classes multisseriadas: um estudo com narrativas autobiográficas de docentes do campo (Caraúbas/RN) realizado no período de 2019 a 2021 que tenciona contribuir com a modalidade da educação do campo, sobretudo, no tocante das práticas docentes no contexto das escolas do campo multisse-

40 Mestra em Ensino pelo POSENSINO/UFERSA. E-mail: willia_menezes@hotmail.com.

41 Doutora em Educação pela UFRN. E-mail: simone.rocha@ufersa.edu.br.

42 Mestra em Ensino pelo POSENSINO/UFERSA. E-mail: biancasonally13@gmail.com.

43 Graduada em Letras Libras pela UFERSA. E-mail: anakarla.ms@hotmail.com.

riadas que durante esses últimos anos enfrentou uma crise sanitária em razão do novo coronavírus, causador da Covid-19, impactando fortemente os sistemas educacionais em todo o mundo.

Diante disso, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou ações preventivas para conter o vírus, entre elas o isolamento e o distanciamento social levando-os a repensar os espaços educativos e as práticas de ensino para atender à aprendizagem das crianças diante das novas relações afetivas que foram ressignificadas. Quanto aos profissionais educacionais, especificamente, os docentes, precisaram reinventar a sua prática pedagógica, e as famílias passaram a conviver com o isolamento, afastando-se dos entes queridos para proteger a si e ao outro.

Perante o exposto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer n° 5/2020, aprovado em 28 de abril, que dispõe da organização do calendário escolar a partir de atividades pedagógicas não presenciais em todos os níveis, etapas e modalidades, incluindo a educação do campo, com atividades didático-pedagógicas por meio das tecnologias digitais, suspendendo as aulas presenciais enquanto durar a pandemia (BRASIL, 2020). Essa medida impôs novas dinâmicas no trabalho docen-

te nas escolas multisseriadas e grandes desafios tanto para os professores, quanto para os educandos, em especial os sujeitos que vivem nas zonas rurais (SOUZA; RAMOS, 2020).

Diante dessa conjuntura, consideramos necessário compreender como foram desenvolvidas as aulas de modo não presencial, seja pelo Ensino Remoto Emergencial, seja através da entrega de atividades didáticas e/ou outros mecanismos que os professores que lecionam nas escolas multisseriadas localizada na zona rural do munícipio de Caraúbas, estado do Rio Grande do Norte, encontraram para alcançar os alunos que vivem nos espaços campesinos durante o período de isolamento social em função da pandemia.

Para introduzirmos esse diálogo é primordial compreender que as escolas no campo multisseriadas são "[...] forma de organização que passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne num único espaço um conjunto de séries do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2009, p. 23) com o propósito de oportunizar o acesso, permanência e a formação integral das crianças no espaço de origem. Assim, os professores que atuam nessas instituições vêm desenvolvendo um papel significativo na aprendizagem desses seres, reconhecendo a escola multis-

seriada no campo como um espaço que fortalece a identidade local.

Quanto aos aspectos metodológico, trata-se de um estudo com abordagem qualitativa embasada nos princípios de Richardson (1999) e Bogdan e Biklen (1994), uma vez que esse tipo de abordagem enfatiza mais o processo de produção e compreensão dos fenômenos do que os aspectos quantitativos. Por conseguinte, nossa investigação tem o cunho autobiográfico uma vez que permite os sujeitos do estudo refletirem a respeito das suas práticas docentes (BUENO, 2002) possibilitando a estes expressarem seus sentimentos e experiências no período do Ensino Remoto Emergencial.

Como técnica para construção dos dados adotamos a entrevista narrativa com quatro docentes (três professoras e um professor) que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano) distribuídos em quatro unidades escolares multisseriadas no munícipio de Caraúbas/RN. No que diz respeita ao processo de análises, após a transcrição em áudio das narrativas, organizamos em categorias temáticas com o propósito de otimizar as categorias mais recorrentes ou não mediante os relatos de experiências daqueles/as docentes participantes da pesquisa.

Em relação à estrutura do texto, vale frisar

que se encontra organizado do seguinte modo: conceituamos, no primeiro tópico, as escolas no campo multisseriadas brasileiras como uma forma de organização que fortalece a formação integral dos campesinos, conforme os pressupostos de Hage (2006, 2014), Amiguinho (2008) e Souza (2012). No segundo tópico, intitulado como O Ensino Remoto em tempos de pandemia nas escolas campesinas, discutimos a respeito do contexto pandêmico no país, a partir da visão dos autores Souza e Ramos (2020). Em seguida pontuamos o percurso metodológico do estudo, bem como, tecemos um diálogo entre os pressupostos teóricos e os relatos de experiências dos/as colaboradores/as no tópico seguinte alcunhado Tecendo Diálogo: relatos de experiências docentes em tempos de pandemia enfatizando os seguintes pontos O (re) inventar a prática docente: desafios, superações e alcances e a Relação família-escola no Ensino Emergencial Remoto. E, posteriormente, apresentamos as considerações finais do estudo.

2 Contextualizando as escolas multisseriadas no Brasil

As escolas no campo multisseriadas brasileiras efetuaram-se através de diversas lutas assu-

midas pelos grupos e movimentos sociais campesinos pelo direito de uma educação para os povos situados, não somente nas comunidades rurais, mas também quilombolas, indígenas e assentados com o intuito de fortalecer os saberes culturais, vivências e suas experiências conforme está estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9394/96, nos artigos 23, 26 e 28 o compromisso com educação do campo reafirmando o respeito à singularidade dos sujeitos e a construção de uma proposta pedagógica para as escolas no campo que reconheça a diversidade sociocultural.

Contudo, podemos pontuar que as escolas multisseriadas também conhecida como unidocentes "[...] são organizadas, mantendo em uma mesma sala de aula, várias séries (anos) sob a regência de um só professor, sendo, por isso, também denominada de escolas unidocentes" (CARDOSO, 2013, p. 33). Com a mesma visão, Hage (2006, 2014a, 2014b), Souza (2016) e Amiguinho (2008), notam-na como um espaço educacional heterogêneo que reúne em uma única sala um conjunto de séries/anos do ensino fundamental sob a responsabilidade de um único docente caracterizando uma configuração diferente das escolas regulares urbanas. Ademais, exige dos docentes habilidades, meto-

dologias e práticas de ensino específicas para contemplar esse espaço, proporcionando aos sujeitos campesinos o direito de estudar no lugar que vive.

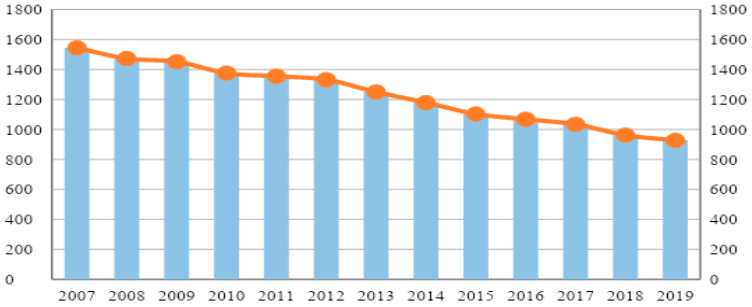
No Brasil essa forma de organização apresenta um grande número de escolas multisseriadas, principalmente, nas regiões norte e nordeste, onde a multisseriação se intensificam mais uma vez que o baixo número de alunos nas áreas rurais inviabiliza a criação de turmas voltadas ao atendimento de anos ou séries específicas. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2011 o país contava com 95.402 escolas multisseriadas e a região Nordeste totalizava 55.212 (CARDOSO, 2013). Dados mais recentes coletados no Laboratório de Dados Educacionais (LDE), a partir do Censo Escolar/INEP de 2019, o Rio Grande do Norte (RN) contempla 1.060 instituições multisseriadas.

No período (2007-2019), diversas escolas multisseriadas no RN (Gráfico 1), bem como na região Nordeste, foram desativadas nos últimos anos (SOUZA, *et al.*, 2016) em decorrência da "nucleação escolar"[44] e a ampliação do transporte escolar, que

44 Configura-se o fechamento de escolas em comunidades que apresentam número reduzido de alunos a fim de viabilizar mediante transportes escolares o deslocamento de alunos para escolas núcleos com a maior. Quantidade de educandos no campo ou cidade, os quais são reunidos em

garante o deslocamento diário de alunos tanto para os núcleos escolares rurais quanto para os centros urbanos, revelando uma visão economicista dos governantes impregnada pelo gerenciamento do sistema e pela redução de custos. Contudo, essa prática é considerada pelos autores como excludentes, porque "[...] à medida que desvincula o estudante do seu local de origem, não oportuniza situações que valorizem sua cultura e identidade de sujeito do campo" (SOUZA *et al.*, 2016, p. 222).

Gráfico 1- Nº de Escolas Multisseriadas Rurais do Rio Grande do Norte de 2007 a 2019



Fonte: (MENEZES; ROCHA, 2020).

No gráfico, percebemos que o número de instituições multisseriadas reduziu gradativamente nos últimos 13 anos. Essa atenuação decorre devi-

classes seriadas conforme faixa etária. Logo, estes são transferidos para as instituições de ensino maiores.

do a nucleação, contrariando a dimensão política em torno do direito de uma escola no/do campo conforme disposto na Resolução de nº 2, de 28 de abril de 2008, art. 3º, que trata: "a Educação Infantil e os anos do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e deslocamentos das crianças" (BRASIL, 2008, p. 295).

Essa nucleação contribui para o desenraizamento cultural dos alunos do campo, que se desloca para longe da comunidade de origem. Sobre isso, Hage (2014b) aponta que indiscriminadamente as escolas multisseriadas estão à mercê de uma política de nucleação institucional vinculada ao mercado do transporte, fechando as portas de diversas escolas sem haver o diálogo com os sujeitos do campo, resultando em conflitos intra e entre as comunidades rurais, pois nem sempre está expresso à ação do poder público e os impactos acerca da vida dos camponeses e a construção da identidade escolar.

Historicamente, o ensino nas escolas rurais brasileiras, em especial, nos estados da região nordeste em meados de 1950 enfrentaram inúmeros desafios quanto às condições pedagógicas, pois não havia recursos materiais e a infraestrutura era insatisfatória. Segundo Medeiros (2010), o ensino

nas escolas rurais do RN era ministrado por alguém que a comunidade rural considerasse capaz de instruir o ensino das primeiras letras e as aulas aconteciam na casa dos próprios moradores, em armazéns, "latadas" e até debaixo de árvores.

Diante dessa breve contextualização das escolas multisseriadas brasileiras em que conceituamos a organização de ensino multisseriada destacando os números de escolas no RN, bem como, o processo de nucleação/extinção dessas instituições localizadas no campo. No próximo tópico enfatizaremos através do referencial teórico o contexto geral da pandemia no Brasil e as implicações do Ensino Remoto nas escolas no campo.

3 O ensino remoto em tempos de pandemia nas escolas campesinas

O mundo enfrentou nos últimos anos uma crise sanitária causada pelo agente patogênico nomeado como SARS-CoV-2 ocasionando a doença chamada Covid-19 detectado pela primeira vez na cidade de Wahan, província de Hubei na China, no final de 2019 apresentando um quadro clínico com várias infecções no sistema respiratório grave.

No Brasil o primeiro caso foi registrado pelo Ministério da Saúde em 25 de fevereiro de 2020 e

em março do mesmo ano a OMS declarou como pandemia e para contê-la foram recomendadas ações preventivas, entre elas, o isolamento e distanciamento social emergindo a necessidade de se repensar medidas de enfrentamento como a suspensão das aulas presenciais da educação básica e superior em todo o país reorganizando os espaços educativos, bem como, as práticas docentes como medida sanitária para conter a disseminação do vírus por meio de pareceres e resoluções emitidas pelo Conselho Nacional e Educação (CNE) (BRASIL, 2020).

Diante dessa conjuntura, o CNE publicou o Parecer n° 5/2020 aprovado em 28 de abril que reorganiza o calendário escolar a partir de atividades pedagógicas não presenciais em todos os níveis, etapas e modalidades incluindo a educação do campo com atividades didático-pedagógicas por meio de aparelhos digitais (BRASIL, 2020).

> A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020, p. 6).

Dentro desse universo, destacam-se as escolas campesinas, especificamente, a organização multisseriada em que a comunidade escolar se de-

pararam com o Ensino Remoto Emergencial encarando-se algumas adversidades, pois, os docentes não estavam preparados para lidar com os aparatos tecnológicos nem havia condições básicas para realiza-los convergindo com a concepção de Souza e Ramos (2020) ao afirmar que a pandemia enfatizou a desigualdade social no país em particular nas áreas rurais revelada pela a falta de recursos tecnológicos, ausência de formação docente, a falta de recursos tecnológicos e a dificuldade de manuseá-los.

Diante de todas as adversidades que os professores enfrentaram no período de pandemia, as famílias também começaram a lidar com os aparelhos digitais mesmo enfrentando alguns desafios nessa mediação colaborando no processo de aprendizagem das crianças que segundo Crepaldi (2017) a participação da família na vida escolar da criança é fundamental para o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos na relação dialógica (escola-família-comunidade) visando a construção do aprendizado dos alunos.

Isto posto, é com esse olhar mais sensível para/com os sujeitos da pesquisa que a seguir trilharemos pelos procedimentos metodológicos do estudo, percorrendo os principais elementos substanciais que a constituem para que possamos conhecer os passos trilhados até chegar aos achados do estudo.

4 O percurso metodológico

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa apoiando-se na relação dialógica a partir dos relatos das experiências vivenciadas pelos professores das escolas no campo frente ao Ensino Remoto no que concerne as suas práticas para que possamos compreender o contexto investigado. Esse tipo de abordagem "[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" **(**LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Dentro dessa abordagem metodológica, aliamos ao método autobiográfico como uma perspectiva adequada para identificarmos como vem sendo desenvolvidas as práticas docentes dos professores que lecionam nas escolas multisseriadas, considerada por Passeggi (2010), tanto como um método de pesquisa qualitativo como um aparato pedagógico de reflexão crítica formativa proporcionando aos colaboradores do estudo tecer reflexões sobre as suas ações com a intenção de reconhecer as suas vozes.

Ao fazermos menção à experiência dos investigados, reportamo-nos a Bondía (2002), que

compreende experiência como um processo formativo constituído a partir das transformações que nos tocam e nos modificam e dos valores subjetivos atribuídos pelo indivíduo. Assim, vivenciamos, cotidianamente, diversos acontecimentos, mas somente o sujeito da experiência permite transformá-la.

Para aproximarmos dos objetivos delimitados do estudo, adotamos como técnica para construção dos dados a entrevista narrativa com quatro docentes (três professoras e um professor) que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos em quatro unidades escolares multisseriadas de Caraúbas/RN seguindo as orientações de Jovchelavitch e Bauer (2002) na preparação da entrevista, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

No quadro, a seguir, apresentamos de modo geral os perfis dos sujeitos da pesquisa, as escolas multisseriadas, as turmas que os professores lecionam e o tempo e data das entrevistas. Vale frisar que seus nomes foram omitidos e criado pseudônimos (escolhidos por eles) visando respeitar o direito ao anonimato. Ainda, salientamos que cada participante optou por um nome inspirado em pessoas que os incentivaram e os apoiaram na carreira profissional.

Quadro 1- Relação das escolas municipais multisseriadas de Caraúbas/RN

Instituição	**Nome**	**Turma**	**Data/Tempo da Entrevista Narrativa**
Unidade XXVI Sebastião Pinto de Queiroz	Silva	1° ao 5° ano do Ensino Fundamental	02.12.2020 1h48min30s
Unidade XXII Pedro Júlio do Nascimento	Luzia	1° ao 3° ano do Ensino Fundamental	02.12.2020 1h37min55s
Unidade XXV Professora Isabel Dina	Gercina	4° e 5° ano do Ensino Fundamental	08.01.2021 1h30min
Unidade de Ensino Infantil Espaço da Alegria	Chico	4° e 5° ano do Ensino Fundamental	06.03.2021 1h37min49s

Fonte: MENEZES; ROCHA (2020).

Antes de iniciarmos as entrevistas narrativas de modo presencial, foi primordial levarmos em conta o atual cenário da pandemia da Covid-19 em que seguimos todas as recomendações da OMS em manter a distância durante a entrevista com os participantes de pelo menos dois metros, disponibilizar álcool 70% em gel e a utilização da máscara a fim de resguardar a segurança de todos os envolvidos na pesquisa. Em seguida, apresentamos o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo o objetivo da pesquisa,

justificativa, os procedimentos metodológicos que serão utilizados de maneira clara incluindo o pedido de autorização para gravação em áudio das narrativas dos colaboradores assegurando, assim, todos os princípios éticos da pesquisa, bem como, o sigilo dos dados pessoais com o propósito de respeitar os preceitos de integridade física e preservação da imagem dos professores.

Atendendo às orientações de Bertaux (2010) antes de iniciarmos a entrevista narrativa organizamos um roteiro com as principais indagações e pontos relativos ao objeto de estudo. Para o autor a preparação do roteiro não se trata de um questionário com questões fechadas, mas uma lista com os principais pontos referente a temática de estudo que foi consultado no final da entrevista narrativa para retomar as partes que não foram citadas.

Posterior à transcrição das narrativas dos sujeitos da pesquisa, aprofundamo-las, organizando-as em categorias temáticas com foco no objetivo proposto estabelecendo um diálogo entre a teoria e empiria, sobretudo, a partir dos relatos de experiências dos professores das escolas multisseriadas do munícipio de Caraúbas/RN que serão aprofundadas no tópico seguinte.

5 Tecendo diálogo: relatos de experiências docentes em tempos de pandemia

No período pandêmico o Ensino Remoto Emergencial foi um dos mecanismos adotados pelos professores das escolas multisseriadas nos espaços rurais para manter as atividades escolares não presenciais, embora as condições estruturais e as desigualdades sociais existentes nos espaços rurais não permitam que esse processo ocorra satisfatoriamente como foi possível identificarmos mediante as narrativas dos professores nas categorias temáticas seguintes: O (re)inventar a prática docente: desafios, superações e alcances; Relação família-escola no Ensino Emergencial Remoto.

O (re)inventar a prática docente: desafios, superações e alcances

O vocábulo reinventar-se passou a ter um novo sentido durante a crise sanitária enfrentada por todo o mundo em diversos setores (econômico, social e até mesmo educacional). Os sujeitos (re) descobriram novas maneiras de se permitir viver diante de todos esses desafios. Assim, podemos afirmar que o período pandêmico quebrou

paradigmas, desconstruiu concepções e modificou a postura docente no âmbito da educação.

Diante dessa conjuntura, surge a necessidade do docente que leciona nas escolas do campo ressignificar o fazer pedagógico, com o objetivo de reduzir os impactos das medidas de distanciamento social em relação à aprendizagem com a "[...] utilização de recursos tecnológicos pouco comuns nas aulas presenciais, acarretando uma novidade e desafios para a maioria dos docentes" (SOUZA; RAMOS, 2020, p. 814). Esses obstáculos são evidenciados no excerto a seguir:

> A gente tem que ser realista, porque foi um momento que pegou todo mundo de surpresa. Ninguém estava preparado. E eu como professor venho sentindo as dificuldades dos colegas. Às vezes que sentamos para discutir eu pude observar também que eles estão tendo um pouco de dificuldade de trabalhar com essa nova realidade, principalmente, nós da zona rural porque não é todo aluno que tem internet em casa, e nem todo mundo tem internet, mas pega a do vizinho que tem, né? Sem falar que a internet daqui o sinal é muito fraco. A gente está aqui trabalhando e de repente a internet cai e pra recuperar de novo é um problema. Mas nós estamos fazendo o que podemos (CHICO, 2021).

Chico (2021), em sua narrativa, apresenta a dificuldade que os professores têm quanto ao domínio das tecnologias digitais, cujas atividades remotas iniciaram repentinamente. Logo, estes se viram planejando aulas, organizando atividades online, gravando vídeos concomitante aprendendo o funcionamento das ferramentas digitais, encarando diversos desafios que até então não eram vivenciados nas aulas presenciais das escolas multisseriadas e fazendo o impossível para atender às exigências impostas pelo sistema educacional sem as mínimas condições para ministrar aula nesse formato.

Isto posto, notamos o empenho do professor de reinventar-se, mesmo diante das adversidades que o novo contexto prover, surpreendendo todos os profissionais da educação que, repentinamente, se viram forçados em organizar e ministrar as aulas no formato de Ensino Remoto sem nenhuma capacitação específica.

A exemplo de Chico, as professoras Silva, Gercina e Luzia também se deparam com problemas de fatores estruturais em relação à conexão. Muitas vezes, o sinal desconecta durante a aula e alguns alunos da comunidade rural não dispõem de aparelhos celulares, notebook e/ ou tablets para participar das aulas virtuais, emergindo, com isso, as desigualdades sociais nos espaços rurais.

Para as crianças que vivem no campo não ficarem à margem desse processo, Chico, Silva e Gercina, organizavam os materiais com as atividades xerografadas para enviar ou entregar pessoalmente àqueles que moram mais distante e não têm acesso à internet – vale frisar que a entrega desse material sucede seguindo todos os protocolos orientados pelo órgão sanitário (uso de máscara, álcool em gel e distanciamento).

Diante de todas essas adversidades, ressignificar a prática docente não é algo simples, mas possível, principalmente quando há o desejo de aprofundar os conhecimentos, superar os desafios, arriscar a partir do novo e, sobretudo, aprender a aprender para se aproximar de novos saberes como são evidenciados a partir dos relatos dos professores os quais realizaram aquilo que estava ao alcance para viabilizar a escolarização remotamente, considerando as tecnologias digitais como uma ferramenta preponderante para a aprendizagem em todos os contextos, tanto nas escolas urbanas, como nas escolas rurais, apesar da ausência de políticas voltadas para a formação progressiva e a capacitação docente para manusear as ferramentas digitais.

Relação família-escola no ensino emergencial remoto

Com o cenário pandêmico, a escola adentrou nos lares das crianças, modificando a rotina familiar. Os pais ou responsáveis passaram a ser os principais mediadores nesse processo de Ensino Remoto tornando-se importantes incentivadores dos filhos na concretização das tarefas didáticas. Lembramos que o papel docente não está delegado aos pais, mas que a família passa a ser caracterizada como articuladora entre o aluno, a escola e o professor como uma ação didática colaborativa.

Embora os professores das escolas multisseriadas vêm atravessando por múltiplas adversidades frente ao contexto do Ensino Remoto, houve uma urgência de políticas públicas para atender o ensino, em especial nas comunidades rurais, cujos docentes também alcançaram grandes conquistas, entre elas a aproximação com as famílias dos alunos, que até então nas aulas no formato presencial quase não havia esse vínculo considerados pelos sujeitos da pesquisa um aspecto positivo.

> [...] eu considero muito importante foi a questão da presença da família. Do compromisso das mães e do ajudar, sabe? Eu logo no início

> tive uma conversa com elas e expliquei que elas tinham que se responsabilizar pelos filhos. Foi uma parceria. Porque não há aprendizagem se não tiver essa parceria família escola, né? Elas caminham juntas. Aí teve um ponto positivo com relação à aprendizagem e também a aproximação do aluno com a família. Essa interação entre escola e família foi bastante positiva. Nós percebemos que a família valorizou mais o trabalho do professor. Os pais perceberam que o professor tem um papel de suma importância na vida dos filhos (GERCINA, 2021).

O relato de Gercina (2021) traz dois pontos pertinentes para a reflexão. Primeiro, a presença da família na aprendizagem dos filhos (ainda que alguns pais no início das aulas remotas tenham enfrentado inúmeros desafios quanto às orientações dos conteúdos, acesso limitado à internet, aparelhos ineficazes para desempenhar suas funções e manuseio dos aplicativos, os quais procuraram diversas alternativas para que os filhos não ficassem à margem desse processo).

O segundo ponto concerne ao reconhecimento do trabalho docente. Nas palavras constantes do excerto acima, é perceptível o sentimento de gratidão aos professores/as por parte das mães dos alunos, evidenciando a satisfação ao esforço

dedicado pelos docentes para desenvolver as aulas de forma virtual. Também percebemos o mesmo sentimento por parte destes relativos às mães, que foram fundamentais na aprendizagem dos filhos durante o distanciamento social. Se antes o vínculo família-escola representava um elo essencial no processo educacional, sua afetividade nunca foi tão significativa nesse período.

Compreendemos que estabelecer uma relação entre a família e a escola pode ser o um caminho louvável para o processo de ensino-aprendizagem convergindo com a concepção de Crepaldi (2017) ao destacar que a participação da família na vida escolar do estudante é preponderante para o desenvolvimento sociocognitivo.

Desse modo, concordamos com Arroyo, Caldart e Molina (2011), ao assentarem que a integração entre a família, a escola e a comunidade campesina são primordiais para estabelecer um ensino que condiga com a realidade local e preserve a identidade do povo, considerando as escolas do campo como um local de formação de conhecimento, da cultura e de valores. Esse vínculo fortalece tanto a escola quanto à comunidade rural como um lugar do encontro, de ajuda mútua, de valorização da cultura e da construção de saberes.

Embora os pais/responsáveis busquem sub-

sidiar as crianças durante as aulas remotas, muitos se sentem incapazes de ajudá-las pela falta de informação ou conhecimento em relação ao conteúdo escolar e à habilidade para lidar com os recursos digitais. Os professores, contudo, auxiliaram esse percurso, até mesmo aquelas famílias que receberam as atividades impressas em suas residências por falta de acesso à internet. Essa relação de cuidado, carinho e atenção com os alunos e os pais contribui no processo cognitivo, afetivo e social dos estudantes e no avanço do espaço campesino, instituindo, assim, "[...] a escola num recurso comunitário para a animação e o desenvolvimento local" (AMIGUINHO, 2008, p. 20).

6 Considerações finais

Nesse estudo refletimos o contexto histórico pandêmico, com vistas a identificar como foram desenvolvidas as práticas dos professores que atuam nas escolas multisseriadas, localizada na zona rural do munícipio de Caraúbas/RN, frente ao Ensino Remoto Emergencial, cujos docentes reinventaram sua praxe para atender às medidas de distanciamento social mediante o emprego das ferramentas digitais.

Com base nas reflexões discutidas, o Ensino

Remoto no campo apresentou-se como uma possibilidade de manter a continuidade das atividades didáticas pedagógicas embora se distancia do ideal formato para o ensino nas escolas no campo, cuja exclusão tecnológica não se restringe, apenas, às instituições urbanas, mas também ao contexto rural. À vista disso, consideramos pertinente trazer as vozes docentes referente ao momento histórico experienciado, posto que as narrativas estão intrinsecamente relacionadas às situações vivenciadas e significados atribuídos ao contexto em que os indivíduos estão inseridos (PASSEGGI, 2011).

É relevante mencionarmos os esforços dos professores participantes do estudo em manterem o processo de ensino-aprendizagem diante de todos os desafios mencionados a partir dos relatos de experiências docentes. Mesmo sem uma preparação adequada para lidar com os aparelhos digitais, os mesmos buscaram explorar inúmeras maneiras com poucos recursos disponíveis reinventando suas práticas para democratizar o acesso às atividades didáticas no período de isolamento social.

Munidos dessas reflexões, os espaços rurais necessitam de um olhar mais cuidadoso frente à realidade das escolas multisseriadas e às questões atuais, principalmente aos referentes à pandemia,

dado que os sujeitos das comunidades campesinas ainda vivem sob muita desigualdade social e luta para manter o direito da educação no lugar que vive a partir de uma articulação muito forte entre os docentes, a comunidade, os alunos e as famílias.

É necessário também mencionar que as famílias desempenharam uma função relevante durante as aulas no formato remoto quanto à realização das atividades pedagógicas superando as adversidades no que concerne ao acesso à internet, aparelhos celulares ineficazes para desempenhar a função e o manuseio na ferramenta educacional buscando de todas as maneiras possíveis não permitir que suas crianças ficassem excluídos do processo educacional durante a pandemia.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AMIGUINHO, A. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? **Educação Santa Maria**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/16. Acesso em: 29 set. 2021.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jun.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília. DF, 11 abr. de 2008. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 27 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n° 05, 28 de março de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima atual, em razão da pandemia de COVID-19. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 1º jun. 2020, Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09 ago. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcY-VspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com as histórias de vida: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 29 set. 2021.

CARDOSO, M. A. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas:** 1893 a 1932. Orientadora: Mara Regina Martins Jacomeli. 2013. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=142405. Acesso em: 01 jun. 2021.

CREPALDI, E. M. F. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. *In:* XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba–PR. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**. Disponível em: https://educere. bruc. com. br/arquivo/pdf2017/25972_13983. pdf. 2017, p.11733-11744.

HAGE, S. M. A realidade das Escolas Multisseriadas

frente às conquistas na legislação nacional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos.** Caxambu: ANPED, 2006, p. 1-5. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf. Acesso em: 29 set. 2021

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi) sseriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/abstract/?lang=pt. Acesso em: 29 set. 2021

HAGE, S. M. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 27, 2014, Fortaleza. **Anais eletrônicos.** Fortaleza: EdUECE, 2014b, p. 1-12. Disponível em: https://silo.tips/download/escolas-rurais-multisseriadas-desafios-quanto-a-afirmaao-da-escola-publica-do-ca. Acesso em: 29 set. 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2 Ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2002.

LUKDE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MEDEIROS, M. D. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas**: o caso do Seridó norteriograndense. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

PASSEGGI, M. C. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação cientifica. *In*: VASCONCELOS, F.; ATEM, É. (org.). **Alteridade:** o outro como um problema. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p.13-55.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas,1999.

SOUZA, E. C. *et al*. Ritos de passagem de estudantes de classes multisseriadas rurais nas escolas da cidade. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 219-240, jan./abr. 2016.

SOUZA, E. C.; RAMOS, MICHAE D. P. Trabalho docente em escolas rurais: pesquisa e diálogos em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 806-823, set./dez. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 13 maio. 2021.

A INTEGRAÇÃO DA ARTE SOB A PERSPECTIVA DA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA PÚBLICA

Maxsuel Allson de Paiva Galvão[45]
Giann Mendes Ribeiro[46]

1 Introdução

Não obstante as práticas pedagógicas, o currículo e as propostas de trabalho na escola tenham sido tópicos de discussão frequentes na trajetória do ensino no Brasil e avançado de maneira significativa no contexto escolar, buscando sempre a articulação com a realidade e a diversidade sociocultural do aluno, percebe-se que ainda há uma lacuna a ser preenchida no que diz respeito à integração e interação dos conhecimentos disciplinares junto a tal contexto.

Embora a polissemia envolva o termo interdisciplinaridade devido as suas diferentes acepções, nos apropriaremos do termo sob a pers-

45 Mestrando em Ensino pelo POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). E-mail: maxsuelgalvao@gmail.com.

46 Doutor em Educação Musical. Professor Adjunto do Departamento de Artes da UERN. E-mail: giannmendes@uern.br.

pectiva da interdisciplinaridade escolar na qual o conceito encontra-se intimamente atrelado ao conceito de disciplina. Neste sentido, compreendemos a interdisciplinaridade escolar sob a ótica de Ivani Fazenda (2008), Teixeira (2007) e Yared (2008).

Fazenda (2008), concebe a interdisciplinaridade como:

> Interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos chaves da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino relacionando-os (FAZENDA, 2008, p. 94).

A autora ainda esclarece que:

> Falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. A historicidade desses conceitos, entretanto requer igualmente uma profunda pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando (FAZENDA, 2012, p. 37).

A mesma também reforça que “na interdis-

ciplinaridade escolar as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração" (FAZENDA, 2008, p. 97).

Para Teixeira (2007), a interdisciplinaridade acontece quando:

> Duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa (TEIXEIRA, 2007, p. 69).

Yared (2008), por sua vez afirma que:

> Interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e voo; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana (YARED, 2008, p. 165).

O Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana como sendo uma escola integrante da

Rede Estatual de Educação do estado do Rio Grande do Norte ao qual oferta o ensino básico – fundamental e ensino médio – configura-se como um espaço em que se insere a realidade mencionada. Na oportunidade, informamos que a escolha da escola se deu pelo fato de ser uma das escolas de referência da rede pública estadual de ensino no município de Mossoró/RN.

Perante o exposto, levantamos as seguintes questões; de que maneira a disciplina arte se integra as demais disciplinas sob a perspectiva da abordagem interdisciplinar na turma de 3º ano do ensino médio do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana na concepção do professor e dos alunos? de que modo a escola vem considerando a interdisciplinaridade no contexto escolar? de que forma o professor vem laborando o currículo da disciplina nas aulas de arte? como os alunos tem sido contemplados no planejamento da disciplina?

Em vista disso, este trabalho teve como objetivo principal averiguar de que maneira a disciplina arte se integra as demais disciplinas sob a perspectiva da abordagem interdisciplinar na turma de 3º ano do ensino médio do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana na concepção do professor e dos alunos. Já os específicos consistiram

em analisar de que modo a escola vem considerando a interdisciplinaridade no contexto escolar; de que forma o professor vem laborando o currículo da disciplina nas aulas de arte e como os alunos têm sido contemplados no planejamento da disciplina.

Sobre o referencial teórico utilizado, constatou-se que Fazenda (2003, 2008, 2012), Fazenda, Varella e Almeida (2013), Leonir (2006), Japiasu (2006), Yared (2008), Trindade (2008), José (2007), Goodson (1993; 1997), Camilo Costa, Rodrigues e Stribel (2019) e Mozena, Ostermann (2017) formaram o referencial teórico principal deste trabalho, uma vez que, seus respectivos textos abordam de maneira significativa a interdisciplinaridade na escola e possuírem trabalhos relevantes para esta pesquisa.

Para atender os objetivos propostos nesta pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa. Essa abordagem também permitiu ao pesquisador "desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes" (CRESWELL, 2007, p. 186).

Com o intuito de desenvolver uma pesquisa de forma eficiente, a metodologia utilizada configurou-se como pesquisa de campo. A coleta das informações, posteriormente convertidas em dados

foi realizada mediante a análise documental – onde foram analisados o projeto político pedagógico do curso de nível médio da escola, bem como o plano da disciplina de arte – e entrevistas junto ao professor e alunos da turma. Estas realizadas de forma semiestruturada.

Desta forma, no primeiro momento apresentaremos uma breve exposição sobre os documentos analisados (projeto político-pedagógico do curso de nível médio e plano de disciplina), em seguida, exibiremos os dados sobre a entrevista do professor e posteriormente dos alunos da turma. A análise dos dados se dará sob as lentes dos autores ao passo em que os dados forem manifestados. Por fim, traremos as considerações finais.

2 Análise documental

Projeto Político-Pedagógico da escola

Como é sabido o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, nele, são aprofundadas e consolidadas as aprendizagens posteriormente iniciadas no Ensino Fundamental.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola evidenciada, o Ensino Médio possui:

> Uma base nacional comum comple-

> mentada por uma parte diversificada definida na Estrutura Curricular definida na Portaria nº 724/2016 da SEEC/GS. A Estrutura Curricular é constituída pelos conteúdos das áreas de conhecimentos e aspectos da vida cidadã, relacionados com a saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e a linguagem (PPP - CEIPEV, 2020, p. 41).

O mesmo dispõe de 200 dias letivos e está organizado em 03 séries com total de 1,040 hora-aula a cada ano diluídos em 5 aulas de 50 minutos (PPP - CEIPEV, 2020).

Cabe destacar que a Base Nacional Comum Curricular, define as principais diretrizes da educação básica brasileira e por meio da formação integral promove o desenvolvimento global dos alunos para serem capazes de contribuir com a formação de uma sociedade igualitária, ética e sustentável (BNCC, 2017).

Neste sentido, "os componentes curriculares são integrados em áreas que articulam conteúdos e metodologias segundo algumas premissas, propostas na legislação da área (Lei nº 13.415/17)" (PPP - CEIPEV, 2020, p. 35), no entanto, apesar da escola já se encontrar – de forma inicial no ensino fundamental – articulada com a BNCC, a mesma

ainda não foi implementada junto ao ensino médio da escola. O documento ainda ressalta que:

> Cada componente curricular apresenta suas diretrizes básicas e seus quadros curriculares para as séries do Ensino Médio no que se refere à parte comum. Os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, assim como os da área de Ciências da Natureza, são apresentados nos Planejamentos de Ensino de cada professor, anexos deste documento distribuídos pelas três séries do Ensino Médio. Os demais componentes são expostos segundo seus temas, sem a indicação da série em que poderão ocorrer – essa escolha deverá ser uma decisão da rede pública do Rio Grande do Norte. Em todas as áreas, a integração dos conteúdos ou das disciplinas ocorre por meio da definição de objetivos de aprendizagem comuns para todas as séries (PPP - CEIPEV, 2020, p. 35 - 36).

Com base na citação acima, percebe-se que a integração dos conteúdos acontece por meio das definições de objetivos comuns. Diante disso, constatamos que essa integração embora seja válida, ainda é muito debilitada do ponto de vista interdisciplinar. Percebeu-se também que, em diversos momentos no projeto político pedagógico, o termo integração surge mais no sentido de integrar os

alunos e os professores, a escola e a comunidade e pouco se evidencia a integração sob a perspectiva interdisciplinar das disciplinas.

No que se refere ao termo interdisciplinar(idade), este surge no projeto apenas quando se trata da natureza da avaliação ao elucidarem que "na avaliação do aproveitamento escolar, deverão preponderar os aspectos qualitativos da aprendizagem considerados a interdisciplinaridade e a multidisciplinariedade dos conteúdos" (PPP – CEIPEV, 2020, p. 47). Ao invés de ser destacado que a integração pode ser desenvolvida por diferentes formas de organização do currículo, a interdisciplinaridade deveria ser apontada como sendo a única possibilidade de integração para o nível médio de ensino (COSTA; LOPES, 2016).

Apesar de pautarem referenciais teóricos metodológicos como Vygotsky, Piaget, Ausubel, e Paulo Freire, ao qual tratam de concepções referentes ao ensino e aprendizagem na escola, o próprio PPP traz um levantamento feito pela escola junto a comunidade escolar e apontou que:

> 35,7% informaram que além das atividades descritas no nível péssimo, costuma haver com pouca frequên-

> cia a análise do ajuste das ações previstas do Projeto Político-Pedagógico da Escola; a proposição de metas, ações prioritárias e estratégias em consenso com a equipe Escolar; a divulgação de ações de melhoria do aprendizado dos estudantes e de práticas docentes bem sucedidas; a elaboração de planos de ensino articulando os diferentes níveis, etapas, anos e áreas do conhecimento (PPP - CEIPEV, 2020, p. 15).

Diante do exposto, observou-se que há divergências entre o que o Projeto Político Pedagógico da escola orienta (oficial) e o que na prática acontece (real). Apesar da existem de algumas orientações que podem levar a interação das disciplinas em favor da interdisciplinaridade, tais orientações pouco têm sido vivenciadas no cotidiano escolar. Como afirma Costa e Lopes (2016):

> A organização disciplinar do currículo, ao mesmo tempo em que é amplamente aceita, sendo interpretada como a perspectiva de maior êxito na organização do conhecimento (LOPES; MACEDO, 2011), é também muito criticada, normalmente a partir da ideia de que reitera uma visão de mundo fragmentária, parcial e, consequentemente, pouco capaz de dar conta de uma explicação complexa da vida social (COSTA; LOPES, 2016, p. 191).

Plano da disciplina Arte

De acordo com o plano de disciplina, o componente curricular arte possui carga horária de 30 horas por turma, distribuídas em uma aula por semana sobre 200 dias letivos ao ano.

A baixa carga horária da disciplina evidencia que há uma "valorização" maior de outras disciplinas no currículo – como, por exemplo, matemática e língua portuguesa – onde as horas disponibilizadas – conforme Matriz Curricular do Projeto Político Pedagógico – é quatro vezes maior. Segundo Goodson (1999), há uma hierarquização do ponto de vista histórico e social das disciplinas e que, na escola, ela ainda é de menor nível (GOODSON, 1999).

Camilo, Rodrigues e Stribel (2019) ainda complementam que para Goodson, isso acontece por que existe "a influência de um discurso acadêmico na disciplina escolar como uma simples e unidirecional forma de dominação, de exercício de poder" (CAMILO; RODRIGUES; STRIBEL, 2019, p. 93).

O plano disponibilizado pelo professor tem como ementa:

> O ensino da Arte visa promover discussão, reflexão e análise por meio de fundamentos: estéticos, políticos e éticos, a apreciação, a contextua-

> lização e a produção artística são pilares fundamentais para a criação de uma consciência estética da arte, desta forma promovendo e capacitando o aluno transformar e recriar conceitos e vivências e práticas artísticas (PLANO DO PROFESSOR DE ARTE, 2022).

Sobre o objetivo geral da disciplina o referido plano elucida que:

> A disciplina de artes no ensino médio visa a apreciação, contextualização e a produção artística nas linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes visuais). A realização de experiências teórica e práticas tem como meta a reflexão, a apropriação e o questionamento das artes, de modo a ampliar o conhecimento nas linguagens da arte, nesse sentido capacitá-lo a propor e orientar e participar de experiências artísticas (PLANO DO PROFESSOR DE ARTE, 2022).

No que se refere aos objetivos específicos e conteúdos programáticos, foi possível identificar que estes, de certa forma, se encontram alinhados ao objetivo geral incorporando as quatro linguagens artísticas ao passo em que se evidencia um 'professor polivalente'. Também foi percebida a presença de aspectos históricos como norteadores das manifestações artísticas.

O percurso metodológico por sua vez, evidenciou que o professor busca promover o aluno junto a atividades práticas e formação de grupos artísticos haja visto que "o ensino das artes visa apresentar duas vertentes básicas, a teoria e a prática artística" além da "formação de grupos musicais, teatrais e de dança para apresentação em eventos escolares, espaços culturais e na comunidade" (PLANO DO PROFESSOR DE ARTE, 2022).

No tocante aos procedimentos avaliativos, o plano nos informa que esta acontece de forma "contínua através da observação do Arte-Educador, pois, a todo o momento o educando deve ser avaliado" (PLANO DO PROFESSOR DE ARTE, 2022). O plano ainda esclarece que avaliar: "implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos educandos a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessária para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem" (PLANO DO PROFESSOR DE ARTE, 2022).

3 Entrevistas

Entrevista com o professor

Sobre a trajetória e formação do professor de arte investigado, pode-se percebe que estas se

deram em espaços formais e informais, e que a arte na forma da linguagem musical sempre esteve presente no seu cotidiano:

> Venho de família de músicos e minha experiência musical teve início na igreja onde fiz parte de algumas bandas. Posteriormente, ingressei na universidade em busca de uma formação que viesse a me trazer uma fonte de renda e constituir família. Conclui o curso de Licenciatura Plena em Música em 2011 e fui aprovado em concurso para professor de arte em 2012. Desde 2016 atuo na Escola Estadual Prof. Eliseu Viana (PROFESSOR DE ARTE).

Sobre os conhecimentos e saberes relacionados a formação do professor, Fazenda (2008) comenta que:

> Os saberes que referenciaram a formação de determinado professor, cuidados ao relacionar esses saberes ao espaço e tempo vivido pelo professor, cuidados no investigar os conceitos por ele apreendidos que direcionaram suas ações e finalmente cuidado em verificar se existe uma coerência entre o que diz e o que faz (FAZENDA, 2008, p. 96).

Indagado sobre as turmas em que atua o

professor retratou que possui 30 turmas e em todas elas são ministradas uma aula por semana de 50 minutos. Dentre as turmas, 26 são de ensino médio e as outras 4 de nível fundamental.

No tocante a linguagem trabalhada no componente curricular arte o professor elucida que, embora possua formação musical o seu concurso foi para professor de arte. Diante disso, trabalha com todas as linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Plásticas). “Embora eu seja graduado em música, já aceitei a ideia de que na prática sou um professor de arte e assim trabalho com as quatro linguagens”. O mesmo ainda ressaltou que organiza as linguagens por bimestre, “prefiro dividir por bimestre, assim tenho um resultado melhor”.

Percebe-se aqui que, assim como apontado no plano de disciplina, há o perfil de um professor de arte polivalente, que embora tenha uma formação musical, aborda conteúdos específicos de outras linguagens.

No que diz respeito ao material didático, o entrevistado nos informou que o professor tem a autonomia de escolha e que o livro escolhido por ele aborda as quatro linguagens supracitadas. Ainda complementa que, “os conteúdos do livro vem organizados de forma misturada dando uma ideia de integração entre as linguagens, porém é neces-

sário contextualizar para que eles compreendam melhor os assuntos" e que incrementa o material a partir das vivências dos alunos.

Nesta afirmativa, observou-se que o livro didático busca - de certa forma - a integração dos conteúdos, porém, apenas entre as linguagens do componente curricular e não nas demais disciplinas do currículo.

O professor ainda comenta que "se fosse trabalhar de forma integrada com as demais disciplinas, não conseguiria trabalhar de forma satisfatória os conteúdos e isso é um problema". Desta forma, além do tempo em sala de aula, "podemos observar a ausência de tempo dos professores do ensino básico para realizarem pesquisa que possam auxiliá-los no trabalho interdisciplinar diferenciado que pretendem realizar" (SILVA, 2011, p. 601).

Referente ao planejamento, segundo o professor este "acontece apenas de forma individual e que o professor só é cobrado pelo seu planejamento sem observar o que está casando com outras disciplinas" e que "não sabe quais e de forma os conteúdos são abordados pelos demais professores" haja visto que "os demais professores não tem acesso ao planejamento dos demais". Evidencia-se, portanto, que não se busca obter uma prática interdisciplinar junto ao ensino. O investigado

ainda esclarece que, “os conteúdos algumas vezes batiam coincidentemente, mas sem a existência de conexão pedagógica ou de forma planejada, talvez pelas ementas”. Ele ainda considera que este é um problema grave.

Conforme o exposto, devido a inexistência de um planejamento coletivo efetivo (interdisciplinar), o aluno não tem sido considerado como principal ator no planejamento pedagógico da escola por parte dos professores. Segundo Fazenda, Varella e Almeida (2013):

> A Interdisciplinaridade não é finalidade, ela é integração de objetos de estudo e técnicas e cabe ao professor essa tarefa, pois o currículo é integrador e não integrado. Todas as disciplinas têm sua importância. Considera as artes fundamentais para o desenvolvimento do ser (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013, p. 857).

Ainda sobre o planejamento escolar sob a perspectiva da interdisciplinaridade, Mozena e Ostermann (2017) anunciam que:

> A interdisciplinaridade vai muito além do plano metodológico ou conceitual na escola: ela é uma atitude permeada pelo respeito ao próximo e ao mundo, uma ação que extrapo-

> la o ambiente escolar e que envolve as esferas dos saberes, ações e sentimentos (MOZENA; OSTERMANN, 2017, p. 106).

Questionado sobre a discussão do plano de disciplina junto aos alunos, o entrevistado afirma que "o material didático já define quais conteúdos devem ser trabalhados e que isso é um problema haja visto que ele não é contextualizado/regionalizado". Ele explica que, "o material não abre espaço para que o aluno traz" e ainda ressalta que pouco discute o plano de disciplina com os alunos. No entanto, afirma considerar as vivências dos alunos como ponto de partida. Cabe ressaltar que esta é uma premissa básica da ação pedagógica artística dado que a "meta final volta-se para essa mesma vivência, no sentido de amplia-la, desenvolvendo os meios (de percepção, pensamento e expressão) para que o aluno possa aprender as mais diversas manifestações" (PENNA, 2015, p. 162). Para Camilo, Rodrigues e Stribel (2019), "na escola, é necessário reiterar a vida e a experiência cotidiana como sendo aquilo mesmo que dinamiza a educação" (CAMILO; RODRIGUES; STRIBEL, 2019, p. 17).

Em consonância com este pensamento, Fazenda, Varella e Almeida (2013), afirmam que a sala de aula:

> É essa oportunidade de manifestação conjunta, de aprimoramento, é a vida respeitada, as histórias de vida manifestadas. Se cada um puder mostrar seu talento, seu valor, sua expressão, os professores terão em suas salas verdadeiros atores da vida e o palco da Educação nunca estará sem espetáculo. Os espetáculos são a própria construção do conhecimento liberto de amarras, de mesmices, é a liberdade do pensar, do poder se revelar por inteiro (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013, p. 859).

Indagado sobre o que ele considera ser um planejamento interdisciplinar, o professor comenta que:

> Seria um momento em que cada professor iria dar sua opinião, seu ponto de vista, e daquele momento a gente criar um tema gerador, com diálogo entre os professores, considerando a realidade local, entender a necessidade do espaço escolar e características que os nossos alunos tem e, dali, criar um tema de forma bimestral. Cada um na sua visão disciplina partindo de um problema local que se queira solucionar (PROFESSOR DE ARTE).

Perante o exposto, percebe-se claramente que o professor entrevistado possui uma noção

idêntica – embora não em sua totalidade – a concebida por alguns autores desde trabalho.

Sobre como essa perspectiva viria a contribuir para o ensino de arte, o professor profere que, "como o ensino é desarticulado, muitas vezes o aluno esquece o conteúdo da minha disciplina para poder lembrar da disciplina seguinte por que os conteúdos não tem conexão e não fazem sentido para ele". O mesmo ainda alude que:

> Quando o conteúdo coincide, tanto fica melhor para eles compreenderem o assunto quanto me ajuda a abordar tal assunto. "ajuda a fixar os conteúdos da minha disciplina e do outro professor. O ganho é bem maior, principalmente para o aluno. O conhecimento fluir (PROFESSOR DE ARTE).

Sobre os projetos/eventos existentes da escola, o entrevistado participou que existe uma gincana cultural, social e esportiva. Esta é realizada anualmente e "acontece de forma interdisciplinar". Ele enfatiza que na gincana "há reuniões junto aos professores, definições de temas, delegação de funções de cada professor e assuntos que serão abordados". Neste momento acontece as "etapas de junção das disciplinas e atividades".

Neste sentido, hoje mais do que nunca, rea-

firma-se a importância do diálogo, única condição possível de eliminação das barreiras entre as disciplinas. No entanto, as disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto (FAZENDA, 2003).

Concernente aos projetos/eventos e apresentações específicas de arte, o educador informou que o foco não é na performance em si, antes sim, concentra-se na "superação da timidez, melhoraria da autoestima, integração com os alunos, formação de plateias, em proporcionar experiencias artísticas/musicais, atividades significativas e que trazem sentido os alunos". Para o professor, "quando você enxerga o máximo que o aluno pode dar dentro das suas possibilidades, ali está a riqueza do fazer educativo". O mesmo ainda afirma que busca "formar o aluno para o exercício da cidadania" e que seu foco está no "processo e não no resultado final". Por este ângulo, compreende-se que, acima de tudo "a escola serve para formar seres humanos. As disciplinas não ensinam isso, mas de forma integrada ajudam a formar alunos com valores" (LENOIR, 2012, p. 856).

No tocante a abordagem interdisciplinar nas aulas de arte, o professor elucida que "dentro da disciplina arte conseguimos trabalhar de

forma interdisciplinar com as quatro linguagens (Música, Dança, Teatro e Artes Plásticas)". Concernente as demais disciplinas isso pouco acontece devido a "falta de tempo, oportunidade, pela correria e alguns fatores externos que nos impedem de planejar". O professor argumenta que "na escola existem muitas turmas, a carga de trabalho é grande, são muitas obrigações e também o estresse. Na prática não sobra tempo para planejar junto".

Além desses fatores, o professor ainda salienta que existe uma 'zona de conforto' por parte de alguns professores. Alguns tem "turmas ruins, carga excessiva e ambiente ruim de trabalho e assim fazem o mínimo" sem falar que, "boa parte dos professores tem todas as aulas já prontas, organizadas com slides e etc. e provas feitas".

Sobre essas questões, Jupiasu (2006) é ríspido em suas palavras ao afirmar que:

> O professor que não cresce, não estuda, não se questiona e não pesquisa deveria ter a dignidade de aposentar-se, mesmo no início de carreira, pois já é portador de uma paralisia intelectual ou de uma esclerose precoce. Deveria também aposentar-se aquele que prefere as respostas às questões ou ensinar a pesquisar (JUPIASU, 2006, p. 3).

Entrevista com os alunos

Como dito anteriormente foi realizada uma entrevista junto aos alunos da turma de 3º ano da Escola Professor Eliseu Viana. Dos aproximadamente 35 alunos, 08 foram entrevistados de maneira coletiva. É valido ressaltar que metade dos entrevistados são alunos do referido professor de arte desde o ensino fundamental, e a outra metade desde o 1º ano do ensino médio.

Segundo os alunos, o professor oferta uma linguagem por semestre, de forma que as quatro linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro e Artes Plásticas) sejam contemplas. Esta realidade também é indicada no plano de disciplina e mencionada pelo professor. No entanto, para os estudantes há uma 'ênfase maior no ensino de música'. Percebeu-se que isso acontece pelo fato de o professor ter uma formação especifica em música.

Para os entrevistados, "existe integração entre as linguagens" sendo esta evidenciada "através de interações, contextos e apresentações artísticas". Ou seja, conforme citado anteriormente pelo professor, o próprio material didático "contempla" essa integração entre as linguagens dentro do componente curricular arte.

Questionados sobre o plano da disciplina,

os estudantes mencionaram que existe, porém o mesmo "não é apresentado em sua totalidade e sim apresentado de forma gradual, por bimestre". Destacam ainda que "o plano é apresentado, mas não discutido" com a turma. O discurso dos alunos condiz com as palavras do professor, haja visto que, quando questionado sobre a discussão do plano com os alunos, o mesmo informou que pouco discute junto aos alunos o que reforça a necessidade de ouvir os alunos e criar um 'espaço intermediário' e neste espaço, articularmos e compartilharmos nossa experiencia de mundo sobre o que nos é apresentado (SWANWICK, 2003). Daí a necessidade de discutir o plano com a turma.

No que se refere a integração da arte com as demais disciplinas, os alunos relataram que "poucas vezes acontece, quando acontece, é mais no contexto histórico". No entanto frisaram que "as vezes os assuntos de arte estão associados aos acontecimentos históricos e isso nos faz compreender por que surgiram e o seu propósito". Um dos alunos ainda reforçou que:

> Quando o professor de português abordava sobre as escolas literárias da semana de arte moderna, conseguíamos interligar com os assuntos abordados em arte sob o modo artístico, uma coisa se interligava a ou-

> tra fazendo essa ajuda, essa complementação (ALUNO DO 3º ANO).

Outra relação disciplinar importante, segundo os alunos, com a disciplina de língua portuguesa, está ligada a "ajuda na leitura e desenvoltura nas apresentações dos trabalhos". Sobre a integração das outras disciplinas com a arte, os discentes elucidaram que "apenas a disciplina de língua espanhola faz relações com ela".

Indagado se o professor tem buscado interagir com as demais disciplinas, os entrevistados afirmaram que "isso pouco acontece" e que, quando acontece, "normalmente essa integração é uma coincidência e não algo pensado pelo professor". Ainda reiteram que "normalmente todos os professores passam o conteúdo limpo e seco, se você quiser fazer alguma relação tem que imaginar na sua cabeça" e que "se houvesse essa interação nos conseguiríamos aprender bem mais". Como podemos perceber, embora estejamos apontando uma realidade enfrentada no ensino de arte, não se trata apenas de um problema especifico da área, antes sim, de uma realidade enfrentada por ambos os componentes do currículo.

A integração, nas poucas vezes em que acontece, tanto o professor quanto os alunos ma-

nifestaram que é coincidentemente e não de forma articulada. Embora a integração ocorra de forma "precária" sob a ótica da interdisciplinaridade, quando esta acontece é de tamanha relevância para os alunos uma vez que o conhecimento passa a ter mais sentido e significado.

Apesar da pouca integração da arte com as demais disciplinas sob o ponto de vista dos alunos, nota-se que o professor é querido por eles e isso nos faz lembrar dos cinco princípios que subsidiam uma "prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego" (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013, p. 853). No entanto, "alguns atributos são próprios, determinam ou identificam esses princípios. São eles a afetividade e a ousadia que impelem às trocas intersubjetivas, parcerias" (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013, p. 853).

Sobre os projetos/eventos integradores promovidos pela escola, a exemplo da gincana, os estudantes revelaram que "nem todos os professores gostam de participar, mas todos tem que dar uma nota, a gente percebe que muitos professores não se dedicam nela e não ajudam pelo fato de não gostarem". Também é confirmado por ambos o fato da indisposição dos professores nas atividades que promovem a interação entre as disciplinas,

mesmo de forma eventual, se distanciando do 'perfil' do professor que integra sua respectiva disciplina com o foco interdisciplinar. Sobre esse perfil, Trindade (2008) deslinda que:

> O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o "eu" convive com o "outro" sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento (TRINDADE, 2008, p. 82).

Respectivo aos projetos/eventos realizados pelo professor de arte, estes são de fazeres mais específicos de música e os ensaios são realizados durante as aulas.

No que diz respeito a perspectiva dos estudantes sobre o que eles consideram como sendo uma aula com abordagem interdisciplinar, estes explicaram que:

> Seria o professor abordar um determinado assunto e a gente conseguir compreender de forma abrangente em cada disciplina, por que como acontece hoje, a gente vai juntando pedacinho por pedacinho em cada disciplina até conseguir entender melhor (ALUNOS DO 3º ANO).

Observa-se que este entendimento sobre a abordagem interdisciplinar (não fragmentada) expressada pelos alunos não está afastado do entendimento do professor bem como dos autores aqui relacionados.

Interrogados sobre o que poderia ser feito para melhorar a integração entre as disciplinas, sob a perspectiva dos alunos, os mesmos enunciaram que a escola deveria "refazer o planejamento". No início do ano sempre tem o planejamento dos professores, e ali eles interagem, então seria o momento para as mudanças e interligação das matérias". Os alunos ainda acrescentam que "o material de apoio deveria ser mais adequado" a realidade da escola.

Em relação as aulas de arte, os estudantes relataram que "poderia ter menos uso de slides e mais uso de instrumentos disponíveis para praticar", que "o professor poderia buscar mais coisas em comum com as outras disciplinas". Para os alunos:

> Quanto mais interação nas aulas melhor, por que, por exemplo, a matemática pura é muito choca de aprender, que nem geografia, que nem história, que nem tantas outras, mas quando há um contexto junto as demais disciplinas, faz mais sentido de aprendê-la (ALUNO DO 3º ANO).

O discurso acima reforça a compreensão de que é preciso fazer sentido para uma melhor e maior compreensão. Em outras palavras, "nada tem significado isoladamente; tudo depende do todo" (TRINDADE, 2008, p. 68).

Concernente as principais contribuições da disciplina arte, os discentes foram enfáticos ao afirmarem que as aulas e participações nos projetos/eventos ajudaram na "superação da timidez, postura no palco, desinibição, desenvoltura na apresentação dos trabalhos e o comportamento frente ao mercado de trabalho". Desta forma, verificou-se que as contribuições elencadas pelos alunos são impressas tanto no plano de disciplina quanto na fala do professor.

4 Considerações Finais

Esta escrita teve como objetivo geral averiguar de que maneira a disciplina arte se integra as demais disciplinas sob a perspectiva da abordagem interdisciplinar na turma de 3º ano do ensino médio do Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana na concepção do professor e dos alunos.

Face do exposto foi possível vislumbrar que, apesar do Projeto Político Pedagógico apontarem que a integração entre as disciplinas aconteça –

inclusive a arte -, pouco se tem evidenciado como esta acontece sob a perspectiva da abordagem interdisciplinar. O Projeto Político Pedagógico como sendo um documento norteador de todas as ações da escola, prevê tão somente a integração dos conteúdos por meio das definições de objetivos comuns e de projetos/eventos integradores (como a gincana). Embora essa integração se configure como debilitada, seria um movimento positivo em direção a interdisciplinaridade.

Concernente ao plano de disciplina, percebeu-se que este também pouco demonstra a integração da disciplina sob a perspectiva interdisciplinar apontando que os conteúdos só interagem por coincidência e não por planejamento (fato também noticiado pelo professor e confirmado pelos alunos). Isso tem tornando as disciplinas cada vez mais isoladas e fragmentadas "pois as escolas estão mais preocupadas com a distribuição de suas fatias de saber, de uma ração intelectual a alunos que nem mesmo parecem ter fome" (JUPIASU, 2006, p. 2). Vale ressaltar que esta integração se consolida quando o professor aborda aspectos e acontecimentos históricos junto as manifestações artísticas. Também é pertinente destacar que a abordagem interdisciplinar se faz presente na integração entre as quatro linguagens (música, dança,

teatro e artes visuais) trabalhadas pelo professor dentro do componente curricular arte.

Embora as entrevistas tenham revelado que a abordagem interdisciplinar se encontre escassa na prática do professor em sala de aula, esta não é uma realidade exclusiva da disciplina arte, antes sim, de todas as outras. Para os entrevistados alguns fatores podem ser responsáveis por essa escassez, como a falta de tempo e a indisposição por parte dos professores. Porém, salienta-se que o professor possui uma das características mais inatas da interdisciplinaridade: a afetividade. Esta tem servido como bússola na busca de propiciar aos alunos uma formação integral que valoriza o desenvolvimento dos mesmos.

Neste sentido, ao fazermos uso das lentes de Leonir (2006), compreendemos de forma mais abrangente que, quando se trata de interdisciplinaridade escolar, os três planos de aprendizagem devem estar alinhados (LENOIR, 2006); "a disciplina no nível curricular, a interdisciplinaridade no nível didático e a transdisciplinaridade no nível pedagógico" (JOSÉ, 2007, p. 2). Por fim, José (2007) elucida que:

> Quando a escola se abre em um novo olhar para a Educação que ministra, a possibilidade de elaborar

> um Projeto Interdisciplinar começa a tomar forma, tornando-se mais concreta. A Interdisciplinaridade passa, então, a não ser mais vista como a negação da disciplina. Ao contrário, é justamente na disciplina que ela nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, a Interdisciplinaridade propõe sua superação (JOSÉ, 2007, p. 8).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC). Brasília, 2017.

CAMILO, H.H.; RODRIGUES, P.F.; STRIBEL, G.P. Teoria curricular e geografia: convite a reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas v.9, n. 17, p. 86 – 108, 2019.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA PROFESSOR ELISEU VIANA. **Projeto Político Pedagógico**. Mossoró/RN: CEIPEV, 2020.

COSTA, H. H. C. LOPES, A. R. C. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 179-195, 2016.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). O Que é interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade - Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. Interdisciplinaridade, São Paulo, v.1, n. 2, 2012.

FAZENDA, I. C. A.; VARELLA, A. M. R. S.; ALMEIDA, T. T. O. Interdisciplinaridade: Tempos, Espaços, Proposições. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013, ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

GOODSON, I. A Construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.

JOSÉ, M. A. M.. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. Acervo Planeta e Educação, São Paulo, 2007.

JUPIASU, H. O espírito interdisciplinar. Cadernos EBAPE.BR – Volume IV – Número 3 – outubro, 2006.

LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.1, n.1, dez-jul.2005-2006.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaridade da PUC-SP

(GEPI). Edição n. 10 (2017): INTERDISCIPLINARIDADE, 2017.

PENNA, M. Música(s) e seu ensino. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2015. P. 247.

SILVA, W. R. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. Cadernos de pesquisa. V.41 N.143 MAIO/AGO. 2011.

SWANWICK, K. Ensinando Música Musicalmente. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, E. F. B. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). Inovação e interdisciplinaridade na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-80.

TRINDADE, D. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. O Que é interdisciplinaridade? / Ivani Fazenda (org.). — São Paulo: Cortez, p. 65 – 83, 2008.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade? O Que é interdisciplinaridade? / Ivani Fazenda (org.). — São Paulo: Cortez, p. 161 – 166, 2008.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS: CONHECER PARA SE PROTEGER

Andreza Gama de Menezes Cardoso[47]
Jordan Carlos Coutinho da Silva[48]
Karoline Lessa Ramos Gonçalves Sousa[49]
Matheus Magalhães de Almeida Rodrigues[50]

1 Introdução

Refletindo sobre a realidade na qual se encontra o ensino de Biologia hoje, sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem alinhado com a demanda de recursos dos espaços da escola, como também a desmotivação por parte dos discentes, tem sido uma das grandes preocupações dos pro-

47 Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO), na UERN. E-mail: andrezagama@hotmail.com

48 Mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO) na UERN. E-mail: jordancoutinho1@gmail.com

49 Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO), na UERN. E-mail: karoline.lessa@outlook.com

50 Mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO) na UERN. E-mail: magalhaesbiorodrigues94@hotmail.com

fissionais que lecionam biologia no ensino médio. De acordo com Cabrera (2006), a compreensão dos mecanismos de aprendizagem e os aspectos desse processo são passos importantes para o planejamento e a implantação de práticas que devem ser exploradas por meio de estratégias metodológicas, de forma a propiciar elementos para uma aprendizagem significativa e um ensino de boa qualidade.

A autonomia e o protagonismo do aluno tornaram-se grandes pautas no âmbito acadêmico e na área da Educação, sendo estas impactadas através de metodologias tradicionais durante o processo de ensino. Sabemos que o papel de protagonista acontece quando o aluno é o sujeito principal do seu processo de conhecimento, criando mecanismos que permitirão ao discente chegar ao resultado final de uma aprendizagem significativa. Para Ausubel (1968), esse recurso consiste em relacionar as ideias expressas simbolicamente ao conhecimento prévio já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. Para Ferreira *et al.* (2003), atividades que promovam a participação ativa dos alunos e que os envolvam em situações problemáticas e motivadoras certamente representarão contribuições no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Para isso, faz-se necessário à adoção de metodologias ativas no processo edu-

cacional, o ensino por investigação se torna assim uma abordagem didática que agrega diversas estratégias, desde que seja um ensino onde o aluno não apenas copie e escute o que o Professor expõe e sim questione e formule hipóteses. A abordagem do ensino de Biologia através de um método investigativo requer atenção em diferentes momentos pedagógicos, principalmente por parte do(a) Professor(a), onde o(a) mesmo(a) irá se portar como um promotor de oportunidades, estreitando assim a relação do aluno com os novos conhecimentos adquiridos.

Uma dessas estratégias didáticas que visa o protagonismo do aluno é a utilização de Estudos de Caso durante as aulas de Biologia, um recurso baseado em situações de contexto real e que se assemelha à técnica *Problem Based Learning* (PBL) onde, conforme Mamede (2001), o método da Aprendizagem Baseada em Problemas se configura como uma estratégia educacional e uma filosofia curricular em que os discentes constroem o conhecimento de forma ativa e colaborativa e aprendem de forma contextualizada. É uma estratégia que se caracteriza pelo protagonismo e autonomia do aluno na resolução de questões relacionadas ao caso, podendo ser de maneira individual ou coletiva.

Para se ter uma efetiva utilização do ensino por estudos de caso, o professor precisa se aten-

tar a alguns pontos, como: identificar conceitos que deverão ser trabalhados pelos alunos, propor materiais de apoio, utilização de recursos além do livro didático e a interferência na solução do problema, colocando novas questões e problemáticas que redirecionem o pensamento e a busca por novas soluções entre eles.

Como alicerce da eficácia do ensino por investigação, o uso de Tecnologias Integradas ao Conhecimento (TIC) permite uma abordagem mais interativa e dinâmica das aulas de Biologia. Para o Ministério da Educação, Brasil (1999), a tecnologia é uma grande aliada ao ensino de Biologia, já que existem assuntos de difícil compreensão e podem ser vistos, por exemplo, com ajuda de vídeos em alta resolução, uso de *Qr Codes* e esquemas que podem tornar o assunto menos abstrato e de melhor entendimento, tornando-se, dessa forma, bastante motivador para o aluno.

Se utilizadas adequadamente pelo Professor, a união dos Estudos de caso com as Tecnologias Integradas ao Conhecimento (TIC) e o Ensino por Investigação tem tudo para tornar as aulas de Biologia mais atrativas, principalmente quando se trata de assuntos mais complexos e abstratos, como agentes etiológicos de possíveis Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).

A abordagem sobre as Infecções Sexualmente Transmissíveis e a Sexualidade em geral tem sido um grande desafio a ser trabalhado no contexto escolar, às vezes, por entraves entre a gestão escolar, pais ou os próprios alunos. Acredita-se que trabalhando este tema de uma maneira mais natural, dinâmica, interativa, colocando o aluno como protagonista da situação e sujeito conhecedor do seu próprio corpo, este assunto deixe de ser uma espécie de 'tabu' em diversas escolas e famílias.

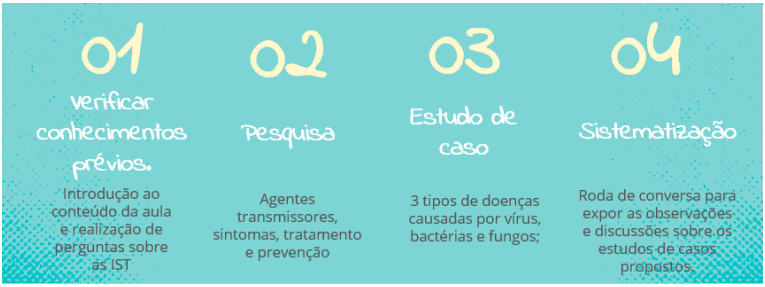
Considerando a relevância do conhecimento da sexualidade e de possíveis infecções sexualmente transmissíveis, o presente estudo tem como objetivo geral não apenas apresentar uma sequência pedagógica idealizada por um grupo de alunos do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (ProfBio/UERN), como também propor mudanças na abordagem didática no ensino de Biologia durante a apresentação de conteúdos relacionados à Educação Sexual. Para isso, foi necessário atingir os seguintes objetivos específicos: estimular o trabalho em grupo; apresentar estudos de caso sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST); promover debates e rodas de discussão.

2 Metodologia

A sequência didática foi aplicada na Escola Estadual Diran Ramos do Amaral, situada na cidade de Mossoró/RN; tendo como público-alvo os discentes da turma da 1ª série do ensino médio regular, 25 alunos ao todo. O tempo utilizado foram três horas aulas de 50 minutos cada uma.

As estratégias pedagógicas foram aplicadas em 4 etapas de acordo com a figura a seguir:

Figura 1 – Etapas da sequência didática



Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

Durante a primeira aula houve uma apresentação do tema através da realização de questionamentos, cujo objetivo era identificar os conhecimentos prévios dos alunos por meio de perguntas norteadoras como: Já ouviram falar sobre as IST? Quais os agentes etiológicos das IST? Quais IST vocês conhecem? Quais as formas de transmissão das

IST? Como prevenir? As IST têm cura?, promovendo assim a discussão inicial da temática e a verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes.

> Dessa forma, o papel do professor ganha relevância e importância, ao contribuir para que o estudante desenvolva seus conhecimentos prévios em direção ao científico despertando o senso crítico. Desse modo, cabe ao professor colocar-se como ponte entre estudante e conhecimento e cabe ao estudante participar ativamente desse processo (PIVATTO; SILVA, 2014, p. 56).

Em seguida, os alunos receberam uma tabela informativa para preencherem com informações referentes a 7 tipos de IST, de maneira individual e manuscrita, com auxílio de uma pesquisa na internet.

Tabela 1 - Informações básicas sobre as IST

TABELA DE DADOS SOBRE IST				
	AGENTE CAUSADOR	**SINTOMAS**	**TRATAMENTO**	**PREVENÇÃO**
SÍFILIS				
TRICOMONÍASE				
HERPES GENITAL				
GONORREIA				

HPV				
AIDS				
CANDIDÍASE				

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

Figura 2 - Preenchimento da tabela informativa sobre IST pelos alunos

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

Durante a segunda e terceira aula, o professor fez a explanação e sistematização por meio de slides com figuras das IST, para retomar as doenças mencionadas na tabela, além de encaminhar os alunos para a etapa de estudo de caso, no qual eles simularam ser médicos por um dia. A turma foi dividida em cinco grupos, com cinco componen-

tes. Cada equipe recebeu três estudos de caso impressos para serem analisados e investigados, identificando tipos de IST, formas de prevenção e tratamento mais adequado a cada um dos exemplos.

Figura 3 - 1ª Situação problema

Estudo de caso 1:

João, 19 anos, branco, solteiro. Após poucos dias de uma relação sexual desprotegida, João percebeu o aparecimento de pequenas feridas em seu pênis e também a presença de uma íngua em sua virilha. Esse problema não progrediu e depois de uns 10 dias esses sintomas desapareceram. Passada algumas semanas ele começou a notar algumas manchas em seu corpo, coceira e ínguas no pescoço e nas axilas e uma rápida perda de peso. Outra vez os sintomas desapareceram. Após 6 meses dos primeiros sintomas aparecerem, João começou a apresentar febre persistente, suores noturnos e inchaço dos gânglios linfáticos.

a) O que esses sintomas pode significar e como essa pessoa deve proceder?

b) Que procedimentos devem ser tomados para evitar esse tipo de infecção?

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

Figura 4 - 2ª Situação problema

Estudo de caso 2:

Maria, 25 anos, sexo feminino, negra, solteira, secretária, procura o ambulatório de ginecologia devido a múltiplas manchas avermelhadas na genitália há 1 semana, além de manhas nas palmas das mãos e planta dos pés. Além disso, relatou que essas lesões vieram acompanhadas de febre aferida (37,4°C) não acompanhada de calafrios. Apresentou também mal-estar e cefaleia. Referiu ainda que há 11 semanas notou aparecimento de uma única úlcera na vulva, com formato arredondado. Afirma que a lesão tinha bordas elevadas, que era indolor e firme ao toque. Nega prurido, pústulas e outras lesões bolhosas.

a) O que esses sintomas pode significar e como essa pessoa deve proceder?

b) Que procedimentos devem ser tomados para evitar esse tipo de infecção?

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

Figura 5 - 3ª Situação problema

Estudo de caso 3:

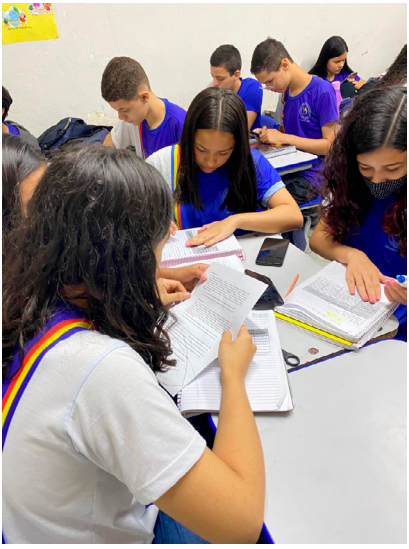
Joana, sexo feminino, 23 anos, estudante, procurou atendimento médico na unidade básica da saúde. Relata que há cerca de 10 dias cursa com prurido intenso na vulva, ardor e corrimento esbranquiçado. Associado ao quadro, nega odor característico e febre. Relata que mantem relações sexuais com parceiro fixo há cerca de 2 meses, com uso de preservativo de maneira irregular. Relata uso de protetores diários. Em uso de contraceptivo oral combinado há 5 anos.

a) O que esses sintomas pode significar e como essa pessoa deve proceder?

b) Que procedimentos devem ser tomados para evitar esse tipo de infecção?

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

Figura 6 - Análise dos estudos de caso pelos alunos

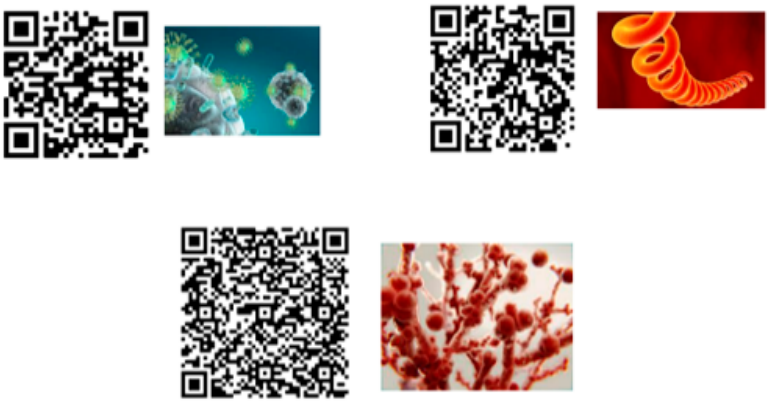


Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

Posteriormente, foi disponibilizado três *Qr Codes* em uma folha impressa, contendo apenas a

imagem de cada um dos três agentes causadores das doenças em questão (Aids, Sífilis e Candidíase). Munidos com a câmera do celular, fizeram a leitura dos códigos e foram direcionados a três sites para que pudessem analisar a estrutura do organismo e obterem informações sobre os sintomas de cada infecção, possibilitando assim chegarem a uma conclusão sobre o agente causador correspondente de cada doença.

Figura 7 - *Qr Codes* disponibilizados para os estudantes



Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

Figura 8 - Leitura dos *Qr Codes* pelos alunos

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

Ao final, o professor promoveu a sistematização através de uma roda de conversa para o compartilhamento dos diagnósticos de cada grupo, gerando discussões acerca da atividade desenvolvida e dos conhecimentos construídos nessa aula, além de articular com as perguntas norteadoras feitas para abordagem dos conhecimentos prévios dos alunos, reelaborando e fortalecendo os principais conceitos aprendidos. Segundo Cortez (2019), o *QR Code* é um excelente recurso pedagógico que poderá trazer melhorias significativas em sala de aula. Com critério e planejamento, esse recurso possibilita fomentar e incrementar novas atividades que

despertem o interesse, motivação e o sentimento de desafio em nossos alunos.

Figura 9 - Roda de conversa com os alunos

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

3 Resultados e discussão

A primeira etapa a ser realizada na Sequência Didática (SD) foi a exposição das perguntas norteadoras sobre o tema, com a finalidade de coletar dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos e diagnosticando-os para, assim, compreender melhor sobre o conhecimento individual e coletivo destes, buscando a melhor forma de trabalhar a temática no decorrer de cada etapa.

Os alunos demonstraram estar mais familiarizados à AIDS/HIV como uma IST, sendo que mais da metade também citaram a Herpes e o HPV. Percebeu-se que o conhecimento a respeito das informações específicas de cada doença, dos sintomas, das formas de transmissão, de prevenção, dos riscos e das consequências, mostrou-se inicialmente mais superficial e confuso. Inclusive, relataram a imunização contra o HPV, já que a faixa etária dos estudantes da 1ª série do ensino m**édio está entre 15 e 17 anos de idade, o que mostra uma grande adesão e conscientização sobre a importância da vacina contra o HPV entre os jovens.**

Diante da realização da pesquisa e o preenchimento da tabela informativa sobre as IST, fora possível a investigação do conteúdo através do auxílio da internet, não foi utilizado o livro didático, pois foi observado que n**ão existiam dados sobre as IST** no mesmo, o que mostra uma deficiência de informações sobre o tema.

Uma das perguntas norteadoras foi qual seria a principal forma de prevenção das infecções sexualmente transmissíveis, os alunos rapidamente responderam o uso do preservativo. Já era esperado que a camisinha fosse amplamente conhecida por parte dos alunos ou por todos, por ser o método mais acessível e popular. Porém, isso não

assegura que, por conhecer o método, o aluno vá utilizá-lo ao praticar o ato sexual. Mesmo sendo algo simples, o manuseio adequado do preservativo masculino ou feminino da forma correta requer orientações específicas.

De acordo com a Pesquisa de Conhecimentos, Atitudes e Práticas (PCAP), mais de 90% dos brasileiros sabem que a camisinha é a melhor forma de prevenção contra a AIDS/HIV e demais IST, porém, somente cerca de 55% da população sexualmente ativa utilizou camisinha nas relações sexuais casuais nos últimos 12 meses (BRASIL, 2015a).

Em seus estudos, Oliveira *et al.* (2017) observou que, mesmo com os adolescentes e jovens tendo acesso à internet, às mídias, aos amigos e à família, não costumam se aprofundar e nem apresentar informações consolidadas sobre as IST.

Após a realização da pesquisa sobre as IST, o professor, por meio da distribuição de três casos clínicos a cada grupo de estudantes, objetivou que os alunos identificassem a IST causadora de determinados sintomas apresentados em cada caso e como proceder diante daquele paciente. Assim, constatou-se a significância dessa atividade investigativa quando os alunos se viram incumbidos de mostrar ao grande grupo uma resolução para o seu problema, onde cada um se encontrava na função

de buscar uma solução viável e justificável.

Nesse momento, os alunos foram os protagonistas do processo de ensino – aprendizagem, o professor, por sua vez, atuou como mediador, incentivando a investigação, a discussão e a formulação de hipóteses sobre casos clínicos apresentados. Ao mesmo tempo em que os alunos podiam utilizar os *Qr codes* para pesquisarem sobre os tipos de agentes etiológicos de cada doença, conheceram os sintomas, transmissão, prevenção e tratamento de cada doença abordada, o que de certa forma ajudou os alunos a chegarem às suas conclusões.

O *Qr code* é uma Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) e, segundo Cortez (2019), apresenta-se como uma possibilidade no ambiente educacional, gerando maior envolvimento e despertando o interesse dos alunos. Durante a aplicação da sequência didática, somente um aluno por grupo conseguiu fazer a leitura dos códigos, devido ao fato de que alguns não dispunham do aparelho celular e, em outros casos, a internet da escola não foi suficiente para fazer o carregamento das páginas da pesquisa.

As aulas de caráter investigativo auxiliam os professores a tornarem a sala de aula um ambiente mais ativo, incentivando os alunos a buscarem

por respostas (ZAGO *et al.*, 2007). Contudo, no que diz respeito ao uso das TDIC, ainda existem muitos obstáculos estruturais que precisam ser sanados para uma efetiva aplicação desse tipo de metodologia ativa.

Na roda de conversa, os alunos levantaram hipóteses e argumentos com o objetivo de expor seus diagnósticos até chegarem à descoberta da IST dos pacientes dos casos clínicos. Por exemplo, no primeiro estudo de caso, que se tratava da AIDS, alguns grupos acreditavam que se tratava de Herpes. Nesse momento, um dos grupos argumentou destacando uma parte do estudo de caso que falava da perda de peso e dos suores noturnos do paciente, o que levava a crer realmente que a doença em questão era a AIDS. Para Ew (2017), a utilização de uma roda de conversa proporciona aos jovens a exposição de ideias e percepções que podem promover reflexões quanto a sua perspectiva conceitual, possibilitando a tolerância sexual.

Na prática, observou-se que a maior parte dos alunos se sentiu confortável ao ter que conversar sobre as IST. Durante a roda de conversa conduzida pela professora na sala de aula, eles discutiram com certa naturalidade, levantando vários questionamentos sobre o tema. Inicialmente, alguns poucos alunos se mostraram tímidos

para realizar perguntas ou sugerir respostas, mas ao longo do período proposto para essa atividade percebeu-se um maior interesse deles em participarem de forma mais ativa. Berbel (2011) ressalta o entendimento de que as metodologias ativas se baseiam no aprendizado, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos. Podemos entender que as sequências didáticas focadas na aprendizagem ativa e significativa requerem o aprender fazendo em ambientes ricos em oportunidades. Portanto, deve-se levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes para ligá-los aos novos conhecimentos.

Uma forma que facilita o diálogo e a compreensão é trabalhar a IST em agrupamentos, de acordo com os agentes etiológicos e/ou similaridade nos sintomas. Desta forma, acaba contribuindo para um melhor aproveitamento do uso do tempo da aula, já considerando a carga horária limitada da mesma. Um ponto que foi observado e que pode ser modificado é em relação à quantidade de aulas utilizadas, com o intuito de que o conteúdo seja fixado e aprendido pelos alunos.

4 Considerações finais

Em virtude do que foi exposto, o trabalho mostra sua relevância ao evidenciar uma possibilidade de se trabalhar as IST de forma mais lúdica e interativa, contextualizando o assunto e colocando o aluno como protagonista, participando de forma investigativa da atividade. Isso facilita o processo de construção do conhecimento, ou seja, além de auxiliar na prática docente, o uso de metodologias ativas, como as citadas em nosso trabalho, contribui para o protagonismo do aluno, atuando assim na construção de um discente mais crítico, reflexivo e participativo. Salvo que, a utilização de TDIC contextualiza e insere o processo de aprendizagem no cotidiano tecnológico do aluno, sendo um momento muito mais atrativo para o mesmo.

A escola então se apresenta como um ambiente adequado para a realização de aulas e atividades relacionadas às IST, para auxiliar no controle da disseminação entre os jovens que podem, além de adquirir conhecimentos, compartilhá-los, pois a escola é capaz de oportunizar ao aluno o acesso a informações atualizadas e de cunho científico, tornando-o um ser crítico, capaz de atuar de forma ativa na sociedade.

Referências

AINSCOW, M.; FERREIRA, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), **Perspectivas sobre inclusão**: da educação à sociedade (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

AUSUBEL, D.P. **Educational psychology**: a cognitive view. New York, Holt, Rinehart and Winston. 1968

BERBEL, N. A. Na. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: **Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25- 40, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)**. 2015. Rio de Janeiro: IBGE; 2015.

CABRERA, W. B. **A Ludicidade para o ensino médio na disciplina de biologia**: Contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/

arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Biologia/Dissertacao/ludicidade.pdf >. Acesso em: 15 mai.2022.

CORTEZ, L. C. S. **Uso pedagógico do Qr code em sala de aula**. 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – Conpef 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física, Uel - Londrina, v. 4, n. 9, p. 1-14, maio 2019. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%202019%20-%20ARTIGOS%20COMUNICACAO%20ORAL%20E%20CARTAZ/USO%20PEDAGOGICO%20DO%20QR%20CODE.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

EW, R. A. S. et al. Diálogos sobre sexualidade na escola: uma intervenção possível. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 51-60, dez. 2017.

MAMEDE, S. Aprendizagem baseada em problemas: características, processos e racionalidade. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas**: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 25-48.

OLIVEIRA, P. C. et al. Conhecimento em saúde sexual e reprodutiva: estudo transversal com adolescentes. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 19, n.1, p. 1- 11, 2017.

PIVATTO, B.; SILVA, S. C. R. da. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de matemá-

tica: análise de uma atividade para o estudo de geometria esférica. **Revemat: revista eletrônica de educação matemática**, v. 9, n. 1, p. 43-57, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Karoline%20Lessa/Downloads/30622-Texto%20do%20Artigo-116474-1-10-20140818.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

ZAGO, L. M. et al. A. Fotossíntese: uma proposta de aula investigativa. **Revista Brasileira de Biociências**, Porto Alegre, v. 5, n. S1, p. 759-761, jul. 2007.

RECOMENDAÇÕES MULTILATERAIS PARA CONCRETIZAÇÃO DA AGENDA GLOBAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Jociene Araújo Lima[51]
Lívian de Almeida Queiros[52]
Emanuela Rútila Monteiro Chaves[53]

1 Introdução

De acordo com Lopes, Nogueira e da Silva Santiago (2021), a pandemia tem causado inúmeras modificações no cenário mundial, trazendo consequências em diversas áreas, destacando-se nelas o setor escolar. Com a instalação da crise sanitária provocada pela Covid-19, organismos multilaterais, já inconformados pelo rumo seguido pela Agenda Global nos países, tomaram iniciativa referente às ações educacionais, elaborando recomendações para sua concretização em todo o globo,

51 Mestranda em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intemcampi (MAIE/UECE). E-mail: jociene.araujo@aluno.uece.br

52 Graduanda em Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (UERN). E-mail: livianqueiroz@alu.uern.br

53 Professora da Faculdade de Educação (FE/UERN). E-mail: emanuelarutila@uern.br

traçando ações, estratégias e diretrizes para que o ensino continuasse a formação escolar mercantil e capitalista a qual a Declaração de Incheon propõe.

Organizado por várias agências multilaterais, como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ONU Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o Fórum Mundial de Educação 2015 deu origem ao Marco de Ação de Educação 2030, responsável por organizar, no final do mesmo ano, a 38ª Reunião da UNESCO, estabelecendo uma relação com as definições já estipuladas em torno da educação 2030, resultando na criação da Agenda Global de Educação 2030, cuja principal função é adequar as políticas educacionais mundiais às orientações capitalistas de desenvolvimento sustentável propostas pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Nesse sentido, o plano de metas atua como vetor que têm contribuído para disseminação da conformação de um regime público centrado no mercado e no capital humano. Em 2019, pesquisas já enfatizavam que a Agenda não estava sendo efe-

tivada da forma esperada em razão, dentre outros fatores, da falta de financiamento da educação, descontinuidade de projetos e reformas neoliberais. Com a proliferação do coronavírus, vivemos mudanças cruciais na sociedade, em todas os âmbitos, causando, além das mortes, perdas financeiras irreparáveis, segundo o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI, 2021), que apontam que a economia reduziu 3,5% em 2020, impactando os setores gerais, especialmente a educação.

Antes mesmo da crise sanitária, a Agenda Global de Educação já mantinha um elo com o processo de globalização defendido pelos organismos multinacionais, ainda mais forte mediante a crise de mercado provocada pelo cenário pandêmico. Além disso, tais diretrizes sempre foram coordenadas pelos chamados *think tanks*[54], empresários, bancários, ONGs e representantes da sociedade civil.

Sendo assim, o vigente trabalho possui o objetivo geral de analisar quais são as recomendações propostas pelos organismos internacionais para a concretização dos planos da Agenda Global de Educação 2015-2030, atentando-se ao contexto

54 São instituições empresariais neoliberais que desempenham um papel de advocacy para políticas públicas, buscando articular essas políticas com os atores empresariais em prol de seus objetivos mercadológicos.

pandêmico. Para tanto, essa análise levará em consideração a forma como a orientação é disseminada, ressaltando categorias como: globalização, economia e o neoliberalismo em todos os pontos abordados, o que contribui para a conexão entre as políticas mundiais, a subserviência própria das relações internacionais de poder e a lógica empresarial.

Diante disso, a metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e documental, sobre a base da crítica marxista, em que serão apresentados os escritos de Shiroma (2020), Chaves (2019), Leher (1998), Pereira e Pronko (2014) de um lado e, do outro, o relatório publicado pela OCDE, intitulado O impacto do COVID-19 na educação: informações do panorama da educación (educação em um relance) (2020b), bem como os lançados pelo Banco Mundial no ano de 2020: *The Human Capital Index 2020 UPDATE Human Capital in the Time of COVID-19 (ICH)* (2020a); Proteger pessoas e economias, respostas de políticas integradas à Covid-19, (2020b) e *Pandémie de Covid-19: chocs pour l'éducation et réponses*, cuja escolha se deu pela abrangência do tema.

Para melhor compreensão, num primeiro momento, iremos apresentar o papel das Organizações Multilaterais no rumo das políticas de

educação a nível internacional e, principalmente, pós-pandemia do Covid-19. Já no segundo tópico, faremos uma análise nos documentos elaborados por algumas instituições multilaterais, perscrutando quais orientações estão sendo direcionadas à educação escolar durante a crise sanitária na busca da concretização da Agenda Global de Educação.

2 Contexto histórico: a Agenda Global de Educação como guia de uma política educacional neoliberal e insustentável

Dentre as transformações que o capitalismo tem realizado, a educação recebe um papel primordial no campo estratégico- ideológico, reconfigurada aos 'novos' interesses da reestruturação produtiva, promovendo o capitalismo como único modelo social possível (MÉSZAROS, 2008). Uma das primeiras teorias que expressa essa ideia, de promover o capitalismo e categoriza a educação como esfera totalmente interligada ao setor financeiro, é a Teoria do Capital Humano (TCH), apontando o ensino no centro da solução das mazelas econômicas capitalistas (SCHULTZ, 1967). Enquanto ideologia, ela responsabiliza a educação por conceder uma saída para o trabalhador da crise econômica que o planeta enfrenta. Todavia, oculta a realidade

da exploração do proletário através das dimensões intelectuais, usadas como investimento.

Assim, o surgimento da Agenda Global de Educação tem relação com a retomada de tal conceito mediante as diversas investidas das instituições multilaterais na determinação de uma política universal voltada à disseminação das prescrições neoliberais.

Ademais, a globalização, como já assegurado, é um dos principais aspectos destacados visto que, através da defesa da globalização econômica, os organismos têm usado o neoliberalismo para permitir a flexibilização do Estado a fim de efetivar a expansão da acumulação financeira internacional. Assim, é constituída a base da Agenda, cuja primeira essência, embora com algumas descontinuidades em relação a esta (CHAVES, 2019), foi defendida em 1990, através do Movimento de Educação Para Todos (EPT), crucial para compreender a tática que a classe dominante e as entidades multinacionais têm montado para operar na política educacional na periferia do capitalismo.

Como proposta, esse movimento assume a universalização do ensino, priorizando o nível básico, o que irá incluir, também, a disseminação e realização de várias conferências, como as de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993), Dakar (2000), além de

acordos diplomáticos e multilaterais que incluem a liberação de empréstimos e reformas estruturais nesta área, atreladas aos interesses do capital. (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015).

Desse modo, o firmamento do compromisso contém um arcabouço político, econômico e ideológico que busca encaixar a aprendizagem como categoria responsável por instruir os indivíduos para a esteira da produtividade e da expansão capitalista. Criado em 1990, esse movimento apresentava como organizadores e formuladores as agências multinacionais, que enfatizavam o esforço dos países periféricos em moldar o trabalhador para responder às demandas produtivas e os anseios de acumulação capitalista.

Neste contexto, é importante enfatizar que, mesmo a estratégia de colocar a educação a serviço do capital seja algo anterior ao movimento de 1990. Esse ideário foi reforçado após tal período e tem servido como base para a construção das políticas públicas de educação desde então, mantendo um elo de continuidade desde a primeira conferência em Jomtien até os dias atuais com a Agenda Global de Educação (CHAVES, 2019).

Os organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), têm colaborado com a manutenção da visão da educação como uma categoria subserviente ao capital. A conferência Mundial de Educação (1990), ocorrida em Jomtien, na Tailândia, comprova em suas entrelinhas, apesar de ressaltar um discurso sedutor de universalização da educação, os ganhos do capitalismo com essa manutenção, pois

> Constata-se, que as oportunidades ampliadas de educação e de desenvolvimento efetivo do indivíduo dependerá do alcance de alguns requisitos básicos: de que as pessoas aprendem conhecimentos úteis, de habilidades de raciocínio, de aptidões e de valores (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 17).

Assim, as habilidades desenvolvidas pelo indivíduo através das propostas educacionais do documento de Jomtien (1990), vêm favorecendo o contexto neoliberal. A reestruturação da educação em curso, vista neste documento, está "[...] no bojo das reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial" (LEHER, 1999, p. 1). A justificativa assumida para reformas educacionais pelo Movimento de EPT, é pautada em um viés ideológico que associa educação ao alívio da pobreza, resgatando cer-

tas bandeiras sociais, como a pobreza, a fome, o analfabetismo, a universalização da educação. Todavia, é colocado totalmente desvinculado do eixo das atribuições do modo de produção capitalista e inserido em uma dimensão de responsabilização, conclamando governos, políticos, organizações e, claro, também os indivíduos. Através do poder que o Banco Mundial contém nestas formulações, a política educacional tem se moldado, em larga medida e com o auxílio de entidades privadas e governos nacionais, às demandas do capital.

Com o término do prazo de Jomtien, os organismos multilaterais dão continuidade ao seu controle sobre as políticas educacionais de educação no marco de Dakar, realizado em Senegal, no início dos anos (2000), dando centralidade ao nível básico, acrescentando uma nova preocupação com a aprendizagem primária elementar.

Essa conferência foi responsável pelo estabelecimento da primeira agenda educativa atrelada aos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), vinculando seus esforços na luta pela redução da pobreza com a interferência da educação neste processo. A partir do evento de Dakar e de sua concepção de educação, foram traçados 8 objetivos que previam o desenvolvimento do novo milênio que iniciava, assegurado pela Cú-

pula do Milênio, expresso por meio de oito ODM (também chamados de Os oito jeitos de mudar o mundo). O ODM 2 tratava sobre a Educação básica de qualidade para todos, cuja finalidade era erradicar a pobreza e a fome, os principais problemas globais do novo milênio, principalmente em países subdesenvolvidos ou ditos em desenvolvimento.

Assim, ao mesmo tempo que ocorria a discussão sobre os ODM, acontecia o Fórum Mundial de Educação, em Dakar. Se observamos o ODM 2, podemos destacar que as metas e estratégias traçadas dentro do recorte deste objetivo estão em conformidade com àquelas estabelecidas na conferência de Dakar para a educação, sustentando a relação entre ambos e contando com a participação de vários organismos multilaterais e os agentes do terceiro setor no estabelecimento dos objetivos. De acordo com Evangelista e Shiroma (2006), a Declaração de Dakar e a Agenda ODM buscaram traçar uma ideia de união e participação de todos, para o alcance das metas, dando suporte ao surgimento de várias organizações e movimentos voltados para intervir na educação pública, dentre eles os Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais, como é o caso do grupo Todos Pela Educação, no Brasil.

Todavia, é importante salientar que a interferência das parcerias empresariais, dos organismos

multilaterais, com o discurso de ajudar, pode ser encontrada em todos os documentos do movimento de EPT. De acordo com Jimenez, Mendes e Segundo (2007), não apenas a conferência de Dakar, como também a declaração de Incheon, que deriva da atual agenda 2030, contou com participação de várias ONG e um número amplo de entidades do setor privado, que defendem seus interesses privatistas no âmbito da educação. Através de parcerias público-privadas, essas organizações teriam espaço para adentrar o debate e impor seus interesses no campo das políticas de educação, adequando-as à lógica mercantil.

A Declaração de Incheon, mostra exatamente isso, com o término do prazo em 2015, das metas de Dakar e do ODM, os organismos multilaterais, entidades empresariais e membros do setor privado se reuniram e impuseram a continuidade da agenda educativa. A Declaração de Incheon (2015), tinha como finalidade principal o estabelecimento da educação como instrumento chave na promoção do desenvolvimento sustentável.

O desenvolvimento sustentável, tem sido um termo apropriado pelo capital nos últimos anos para dar continuidade a sua expansão por meio da falácia de preocupação com a natureza. Além disso, tem sido uma preocupação dos organismos multi-

laterais e do capital nas últimas décadas, e a conferência de Incheon delimitou uma preocupação com essa questão. Dentre as responsabilidades da política educativa destacada no documento temos o discurso da educação como fenômeno primordial para o desenvolvimento pleno do ser humano, o desenvolvimento sustentável, entrelaçado aos interesses de expansão do mundo dito globalizado.

Neste contexto, a vinculação que ocorreu entre Dakar e os ODM, se repete na nova agenda, que deriva dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que tem uma íntima relação com a declaração de Incheon. De acordo com Chaves (2019) as discussões para o início do processo de aprovação da conferência, que viesse a agregar as metas de EPT, atreladas aos ODM, iniciaram em 2013 e tiveram uma decisão em 2015. A partir do que já vinha sendo discutido em um cenário internacional, o compromisso de Incheon trouxe como premissa o foco principal na promoção da sustentabilidade e erradicação da pobreza através da educação. Esse novo compromisso é um desdobramento do ODS 4, que visa "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2015, p. 6).

Essa concepção de 'aprendizagem ao longo

da vida', enfatiza a educação como uma esfera que pode ocorrer em diversos espaços, disseminando um discurso alienado que polariza a educação a todo ato, retirando da escola a premissa de lugar primordial para o estabelecimento da educação, uma vez que agora a escola é apenas mais um espaço onde a educação pode ocorrer (CHAVES, 2019). Além disso, a premissa da educação ao longo da vida, da abertura para o privado interferir em diversos momentos com suas ações educacionais que em nada visa uma educação libertadora.

De acordo com Leher (2009), o Banco e a Unesco, já traziam essa premissa da educação polarizada para as políticas educacionais em publicações anteriores a agenda. Essa defesa prevê a adequação das pessoas à nova era do mercado, além dessa agenda representar uma produção da classe dominante para a educação da classe trabalhadora, propagando a ideia que os países que priorizassem a educação conseguiriam desenvolver suas economias e consequentemente a lucratividade.

Na Agenda Global 2030, a educação é enfatizada assim, como uma esfera social que precisa propiciar aos indivíduos o pleno exercício do aprendizado. Assim, a educação é vista apenas como um campo que deve promover saberes mínimos para a promoção da falaciosa empregabilidade. Além

disso, a agenda assim como todos os documentos lançados nos últimos anos no movimento de EPT, são uma expressão da classe burguesa, que não suprem os anseios e necessidades de educação da classe trabalhadora, uma vez que "a educação entregue ao trabalhador no capitalismo é uma espécie de 'misericórdia compensatória'" (SILVA; SANTOS; AMARAL, 2020, p. 283).

Tonet (2012), defende que o capital precisa falsificar a realidade, não basta ser forçado a trabalhar, é preciso que este trabalho seja conformado pela educação, com vistas a evitar uma possível revolução social, garantindo assim a continuidade à exploração do trabalho. Assim, a ideia de uma educação para produzir conhecimento de base intelectual e cultural, não é abrangido pela escola, uma vez que as agências do capital associadas às suas personificações no âmbito político e a segmentos burgueses, têm operacionalizado um controle das políticas de educação com o intuito de moldar essa atividade social aos imperativos do mercado.

Dessa forma, é notável que do ponto de vista da Agenda Global 2030, o desenvolvimento da esfera econômica é colocado como auxiliar na concretude das outras esferas, exercendo a educação o papel de unir o cumprimento das metas ao desenvolvimento econômico. A Agenda Global 2030,

carrega o conceito de sustentabilidade entrelaçado ao desenvolvimento econômico tirando de cena a desigualdade social que este sistema gera. Para Tonet (2012), o capital não está preocupado com o desenvolvimento sustentável e a natureza, uma vez que enxerga a natureza como uma mercadoria. Para o capital o ser humano não é um ser que tem objetivo, ele é uma mercadoria, que dá concretude e continuidade ao processo de expansão do capital.

Assim, a Agenda Global de Educação, é prioridade das Organizações Internacionais como o BM, a OCDE e a Unesco. Com a crise sanitária da Covid-19, essas organizações produziram pesquisas, análises e documentos que contém diretrizes e estratégias de ações para orientar os países nas ações educacionais que foram afetadas pela pandemia. No segundo tópico iremos analisar as ações desenvolvidas por esses organismos multilaterais para dar continuidade a execução da Agenda Global da Educação durante e depois da Covid-19.

As orientações destinadas ao cumprimento da Agenda neoliberal de educação 2030

Como já enfatizado no tópico anterior, a Agenda Global de Educação é um documento que

atua enquanto guia de orientação para as políticas educacionais de todos os países do globo, em especial dos países periféricos. Para Medeiros (2021), as organizações da sociedade civil se aliam, executando o papel de organizações locais que buscam acompanhar o cumprimento das metas e estratégias, uma vez que a Agenda prevê a mobilização e recomenda ações para o cumprimento da mesma, mas não garante a sua concretização, prevendo que cada país é responsável pelo compromisso estabelecido. Assim, em muitos países têm sido feitos levantamentos e monitoramentos das possibilidades de concretização das metas estabelecidas na agenda, assim como as dificuldades encontradas no cenário mundial para a sua efetivação. Contamos atualmente com diversas organizações que vêm promovendo debates, mesas redondas, publicações de relatórios em esfera regional, local e internacional sobre o monitoramento da Agenda 2030 em diversos países (MEDEIROS, 2021).

A ONU declara que este monitoramento é muito importante para que os governos de cada país tenham conhecimento de como está a implantação da Agenda e quais os desafios que ela encontra em cada. Além disso, a UNESCO declara que essas dificuldades podem ser superadas por meio de ações locais, sendo a sociedade civil muito im-

portante no processo de busca pela efetivação da Agenda (UNESCO, 2015).

No Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018: Aprendizagem para Realizar a Promessa da Educação, publicado em 2018, pelo Banco Mundial, é enfatizado que o mundo inteiro passa por uma grave crise na aprendizagem. O Banco Mundial, destaca essa crise da aprendizagem como um dos efeitos do lento processo de concretização da Agenda Global de Educação, destacando que depois de três anos da publicação da agenda os países ainda não estão sintonizados com sua concretização. Assim, podemos declarar que antes da pandemia, essa agenda já possuía diversos problemas estruturais de concretização.

Com a eclosão da pandemia do Covid-19, ocorrida quatro anos depois do estabelecimento da Agenda Global de Educação, os organismos multilaterais, perceberam que precisavam tomar uma atitude para se cumprir a agenda, uma vez que este cenário apresentava um cenário favorável para novas formas de educação condizentes com as aspirações do mercado.

Logo no início da pandemia, por volta de março de 2020, o Banco Mundial publicou um documento intitulado: *The Human Capital Index 2020 UPDATE Human Capital in the Time of COVID-19* (2020a).

Este documento trazia um balanço dos resultados dos últimos anos, de cerca de 170 países, em relação ao desenvolvimento econômico e social que viveram através da educação. Além desses dados que deixa claro a importância da educação no desenvolvimento econômico, o documento também apresentava o resultado de uma simulação realizada pelo Banco, que refletia que o fechamento de escolas, em conjunto com dificuldades familiares de dar continuidade ao ensino em casa, afetaria a acumulação do capital humano da geração atual de estudantes, que não seriam inseridos no mercado de trabalho como os outros.

Através desses dados hipotéticos do Banco Mundial, ele começa a chamar atenção para o fato que a pandemia pode ameaçar os avanços referentes ao capital humano, e da futura geração de empregos, sendo necessárias medidas urgentes para reverter a situação. No mesmo ano o Banco Mundial publicou um outro documento, intitulado: Proteger pessoas e economias, respostas de políticas integradas à Covid-19, (2020b), que trazia um alerta internacional destacando que essa pandemia se tornou uma crise econômica internacional, sendo responsável por alargar as desigualdades econômicas e sociais dos últimos anos. Para o Banco, a pandemia poderia levar a uma recessão econômi-

ca, trazendo rebatimentos sobre o capital humano e a empregabilidade. Segundo o citado documento "os resultados da aprendizagem dos alunos serão provavelmente afetados negativamente, com potenciais consequências ao longo prazo para sua realização, empregabilidade, produtividade e bem-estar" (BANCO MUNDIAL, 2020b, p. 34).

Percebemos que o discurso do Banco, com a preocupação da continuidade da agenda, se justifica por ela relacionar em suas metas a expansão capitalista por meio do viés educacional. Assim, com essa preocupação de manter a expansão capitalista e preparar as pessoas para o trabalho explorado, este relatório também detalha as primeiras orientações propostas por esse organismo para a concretização da agenda no período pandêmico. O capítulo três traz orientações de como dar continuidade a aprendizagem dos alunos, por meio da criação de mecanismo de entrega de conteúdo aos alunos.

O Banco Mundial recomendava neste documento que os governos e dirigentes de países agissem da seguinte forma: que não mudassem o foco e dessem continuidade às metas estabelecidas na agenda, que previam metas que poderiam nos tirar dessa crise da aprendizagem; que criassem três tipos de políticas: a primeira que priorizasse a

proteção dos alunos durante o período de epidemia, não permitindo que o fechamentos das escolas afastasse os alunos das aprendizagem mínima, propiciando uma "aprendizagem equitativa"; a segunda relacionada a reabertura das escolas "com a menor perda de aprendizagem possível"; e "políticas de melhoramento e aceleração, para que a educação não se limite a voltar aos padrões problemáticos pré-Covid" (BANCO MUNDIAL, 2020b, p. 34).

Se analisarmos criticamente essa orientação apresentada pelo Banco Mundial nestes dois documentos, percebemos que a prioridade sempre foi o cumprimento da agenda e a continuação da preservação do capital humano, base do seu projeto de globalização e expansão capitalista. Além disso, não vemos em nenhum momento de forma explícita, uma marcação do Banco Mundial a ações relativas à preservação das vidas. Assim, está explicitado nos dois documentos, que a visão de educação desse organismo está ajustada com a concepção de educação como forma de investimento para o crescimento econômico.

Ainda em 2020 o Banco publicou mais um relatório, que enfatiza (2020c, p. 7) que se deve "aproveitar as oportunidades para tornar a educação mais inclusiva, eficaz e resiliente do que era an-

tes da crise". Ou seja, essa agência multilateral viu nesse cenário uma oportunidade de implementar algumas ações que já eram recomendadas, porém, não haviam encontrado um cenário favorável. Assim, o Banco Mundial declara que é preciso enxergar na pandemia uma "janela de oportunidades" evitando a perda da aprendizagem por meio do ensino remoto e alavancando a educação terciária.

De acordo com Souza e Evangelista (2020), o Banco Mundial enxergou na pandemia a oportunidade perfeita de inserir o capital educador enquanto milhares de vidas foram perdidas, através do seu apoio ao ensino remoto e ao ensino híbrido. As sugestões oferecidas por essa organização favorecem o processo de privatização da educação por meio da utilização de plataformas digitais e disseminação maciça do uso das TIC (SOUZA; EVANGELISTA, 2020).

Além disso, o ensino remoto também foi uma forma de fortalecer a meta da agenda que se beneficiava com as parcerias privadas. A plataforma *Google Classroom*, teve um grande número de usuários mundiais no último ano, em decorrência da Covid-19 (SOUZA; EVANGELISTA, 2020). Incentivando vários países que se beneficiaram com o ensino remoto a não dar prioridade ao ensino presencial, um exemplo foi o Ministro da Educação da

Itália que solicitou ao gerente do Google a continuidade das aulas por sua plataforma mesmo após o término da pandemia (VYNCK; BERGEN, 2020).

Assim, se analisarmos criticamente tais prescrições do Banco Mundial, percebemos um projeto de privatização da educação, em meio ao caos gerado pela pandemia. De acordo como Santos e Oliveira (2021), o resultado da desigualdade educacional, agravado nesse cenário, pode ser analisado através do ensino remoto, já que muitos estudantes não tiveram acesso às tecnologias e ficaram fora da escola. Assim, projeto do ensino híbrido é apenas mais um esforço para beneficiar uma classe social exclusiva e levar a cabo o projeto de privatização da educação.

Esta estratégia global de privatização e rendição à educação a um projeto burguês neoliberal não se encontra marcado apenas pelo Banco Mundial. Outra organização internacional vem favorecendo este debate. Integrante da OCDE-GEI, Fernando Reimers, da *Global Education Innovation Initiative*, *Harvard Graduate School of Education (GEI)* e Andreas Schleicher, da *Directorate of Education and Skills*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), elaboraram um documento em 2020, intitulado o Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da Co-

vid-19, que expressa uma lista atividades que deveriam ser desenvolvidas pelas políticas educacionais, no período de pandemia, principalmente com intuito de contemplar a agenda Global de Educação.

Foram propostas 25 recomendações, dentre elas temos: o incentivo a criação de um comitê, com definição de princípios norteadores. Um outro grupo de recomendações foca mais especificamente nas questões pedagógicas, incentivando a todos que fazem parte das ações pedagógicas a buscarem formas de o ensino online ter sucesso, ampliando o uso de tecnologias nas aulas, incluindo a televisão, podcasts, programas de rádio, pacotes de ensino digital ou em papel.

As ideias e recomendações apresentadas neste documento foram bem aceitas pela maioria dos países, que adotaram o ensino remoto e conseguiram através dele dar outro rumo para a educação na pandemia. Em maio de 2020, Reimers e Schleicher (2020b) publicam um novo documento, trazendo novidade frente a pesquisa anterior. O documento foi intitulado: Educação interrompida, Educação repensada: como a pandemia da Covid-19 está mudando a educação, sendo resultado de uma segunda pesquisa realizada pelas mesmas organizações, OCDE e GEI, com 59 países.

O documento (REIMERS; SCHLEICHER, 2020b) apresenta duas aprendizagens que as políticas educacionais devem adotar diante do cenário de fechamentos de escolas. A primeira delas é a necessidade de os países analisarem a desigualdade educacional tecnológica, já que muitas crianças ficaram fora da escola por não terem acesso a tecnologias digitais essenciais no novo mundo dito pós-pandêmico. A segunda questão é a qualificação dos profissionais de educação, para efetivar essa tecnologia, uma vez que a pesquisa demonstra que metade dos professores nunca havia utilizado as tecnologias em sala de aula.

Outro ponto que o documento chama a atenção é o item 7: entre algumas maneiras de superar a crise da aprendizagem no período pandêmico, este item específico destaca o ensino híbrido como o dito "novo normal". Apesar de só aparecer como recomendação neste segundo documento, o primeiro, ainda de um modo discreto, já introduziu essa nova modalidade como a melhor saída para concretização das metas educacionais durante e após a pandemia, destacando ser "provável que uma porção importante do tempo de aprendizado permaneça online" (REIMERS; SCHLEICHER, 2020b, p. 12). A partir disso, percebemos, claramente, mais uma vez em que uma defesa supervalorizada

do ensino híbrido, que hoje se destaca por ser uma das principais estratégias neoliberais de esquivar o Estado do seu dever de garantir uma educação de qualidade a todos os indivíduos.

É importante destacar que não apenas os representantes da OCDE favorecem a supervalorização do ensino híbrido e a defesa da concretização da Agenda, como também a própria instituição segue os mesmos rumos. O documento *Regards sur l'éducation 2020 Les Indicateurs de l'OCDE15* (OCDE, 2020a), publicação anual desse organismo, apresentava um apêndice intitulado *El impacto del COVID-19 en la educacion. Información del Panorama de la Educación* 2020 (OCDE, 2020b). Dentre muitos pontos destacados para a educação, há a importância de se fazer cumprir a Agenda Global de Educação 2030 mesmo diante da pandemia e a necessidade de rever a questão do financiamento da educação. Segundo o documento, a crise sanitária atingiu a economia de diversas formas e a educação foi um campo social muito afetado. Uma das discussões elencadas pelo escrito, é quanto o modelo remoto colaborou com o financiamento do ensino, demarcando-se que essa modalidade digital oferece muito mais do que uma solução emergencial e que seria uma forma de melhorar o grande déficit monetário que acompanha a escola e,

como tal, deve continuar sendo utilizada para além do período pandêmico.

O documento esclarece que um dos principais problemas da concretização da Agenda Global de Educação 2030, antes do período pandêmico, era o financiamento da educação, concebendo o ensino remoto como uma modalidade eficaz e econômica, visto que as aulas podem ser reaproveitadas e o material é utilizado de forma mais dinâmica. Mesmo apresentando este posicionamento, é alertado que não será possível dar continuidade ao modelo se não houver um preparo docente na utilização da tecnologia de informação.

De acordo com Santos e Oliveira (2021), para além dessa análise de dados, é preciso refletirmos a que custo esse ensino remoto foi compensatório para economia e para a educação. É necessário problematizar as implicações dessa modalidade no aprofundamento da desigualdade educacional.

Outra organização internacional que também vem produzindo conteúdos com orientações relacionadas à concretização da Agenda Global de Educação no período da pandemia é a Unesco que, logo no início dessa crise, já se posicionou mostrando como esse momento iria exigir mais esforços das nações para cumprir a Agenda e melhorar a educação. Essa agência sempre demonstrou ex-

trema preocupação com a perda da qualidade da educação que surtiria efeito direto nos ODS, apontando a Covid-19 como uma ameaça real à Agenda (UNESCO, 2020a).

Diferente da OCDE que defendeu o ensino remoto como uma modalidade economicamente favorável, a Unesco aponta o oposto, indicando que o déficit orçamentário em relação à política pública educacional foi aprofundado na pandemia, havendo uma diminuição nas receitas econômicas dos países e trazendo menos recursos para a educação.

Apesar do posicionamento contrário da Unesco à OCDE, com relação ao financiamento, a instituição concorda com o Banco Mundial e a OCDE na defesa do ensino híbrido para além do período pandêmico. Segundo Maues (2021, p. 2017), "o hibridismo defendido pela Unesco é amplo, tendo em vista que inclui estruturas educativas formais e não formais". Foi neste contexto de defesa do ensino híbrido como forma de educação moderna, que mais organizações multilaterais passaram a conceber o chamado ensino híbrido como alternativa viável para a concretização da Agenda Global 2030, além de uma ótima ideia para a retomada das aulas nas escolas.

Assim, o ensino híbrido tem sido visto como

uma solução para as mazelas sociais educacionais que têm aparecido no período pandêmico e no próprio sistema econômico capitalista que, frente ao grande número de crianças fora da escola, se baseou em dados privados para denominar a metodologia como favorável, quando outras fontes mostram que, enquanto um grande número de alunos da escola privada está dando continuidade aos estudos de forma híbrida, milhares de aluno da escola pública se evadiram da escola por não possuírem condições de participar. Dessa forma, o ensino híbrido representa mais uma cartada do capital contra a educação da classe trabalhadora, mais um projeto do setor empresarial na intenção de privatizar a educação escolar pública.

Diante deste contexto analisado até aqui, percebemos que, mesmo no período pandêmico, as organizações multilaterais não deixaram de interferir na educação, além de enxerga-la como uma mercadoria, esfera favorável à expansão capitalista. Através do discurso de cumprir a Agenda, os organismos internacionais reorganizam seu projeto propondo uma nova forma de levar a cabo seus objetivos privatistas da educação sem dispensar a Agenda Global de Educação,

3 Conclusões

Para título de constatação desse estudo, podemos argumentar que a mundialização do capital[55] (CHESNAIS, 2001) e as novas tecnologias digitais fortalecem o capitalismo, ajudando a alargar suas possibilidades de lucro e de acumulação. No período pandêmico, percebemos a intensificação da presença dos organismos internacionais na educação, tornando-se grandes responsáveis por propor diretrizes, estratégias e orientações para o setor educacional, intentando manter o projeto capitalista educacional que haviam traçado para essa esfera. Guiadas pela Agenda Global 2030, essas instituições publicaram diversos documentos e propuseram discussões às ações a fim de manter a agenda em cumprimento. Desse modo, podemos inferir que os organismos multilaterais citados nessa pesquisa (BM, OCDE e Unesco) seguem uma linha comum dentro da Agenda: atuam de forma interligada na defesa de um projeto privatista comum de possível reordenação das políticas de edu-

55 Mundialização do capital, pode ser usado como uma denominação precisa para o fenômeno da 'globalização', ele também pode ser definido como uma reestruturação do capitalismo em novas bases econômicas, como meio de recuperar as taxas de acumulação das décadas anteriores (FERRER, 2017).

cação, em consonância com o aprofundamento da financeirização da educação.

Assim, uma das principais orientações sugeridas por tais organizações para a realização das metas da Agenda Global de Educação 2015-2030, durante a pandemia, é o estabelecimento do ensino remoto e, posterior à crise sanitária, o ensino híbrido, pois a educação passa por conflitos muito graves e a modalidade híbrida, na visão delas, pode ajudar a educação a vencer esses desafios. O ensino híbrido, quando analisado criticamente, ameaça a defesa de uma educação de qualidade social, gratuita e laica, visto que representa um projeto capitalista.

De imediato, esse modelo traz milhares de novos consumidores, abrindo novos mercados de softwares e de plataformas digitais, gerando lucro para grandes corporações também com a venda de equipamentos tecnológicos, principalmente porque o Estado seria responsável por sua compra, desviando parte importante do fundo público para o grande capital. Ademais, outro ponto que pode ser destacado é a negação da obrigatoriedade do atendimento 'universal' na modalidade presencial, dado que reduziria custo com aulas, pois seriam gravadas pelos professores e reaproveitadas.

Portanto, concluímos que as recomendações

impostas para efetivar a Agenda Global não apenas beneficiam as metas advindas do capital, como ampliam o processo de privatização e precarização da educação, constituindo-se como apêndices de um projeto maior de sustentabilidade do capital.

Referências

BANCO MUNDIAL. **The human capital index 2020 update**: human capital in the time of COVID-19. [Washington]: BANCO MUNDIAL, 2020a. Disponível em:https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/152967.pdf. Acesso em: 04 jan. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Proteger as pessoas e as economias**: respostas políticas integradas à COVID- 19. [Washington]: BANCO MUNDIAL,2020b. Disponível em: https://olc.worldbank.org/system/files/%28Portugu%C3%AAs%29%20Protecting--People-andEconomies-Integrated-Policy-Responses-to-COVID-19.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Face aux conséquences de la COVID-19 sur l'éducation, il faut agir vite et efficacement.** [Washington]: BANCO MUNDIAL, 2021a. Disponível em: https://www.banquemondiale.org/fr/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effectiveaction-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide. Acesso em: 10 mar. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Pandémie de Covid-19**: chocs pour l'éducation et reponses strategiques.

[Washington]: BANCO MUNDIAL, 2020c. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198FR.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 04 fev. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças**: os custos e a resposta ao impacto da pandemia de COVID-19 no setor de educação na América Latina e Caribe. [Washington]: BANCO MUNDIAL,2021b. Disponível em: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Acting%20now-sumPT.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

CHAVES, E. R. M. **Crise estrutural, imperialismo e destrutividade do sistema**: Projeto Educativo de (In)Sustentabilidade do Capital na Agenda 2015-2030. 2019. 219f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**, v. 5, n. 2, 2001.

EVANGELISTA, O; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC** – Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FERRER, W; MARTINEZ H. A origem do processo de mundialização do capital financeiro. **Revista Argumentum-Argumentum Journal of Law**, v. 1, p. 19-26, 2017.

FRERES, H; RABELO, J; MENDES, M. D. **Governo e empresariado**: A grande aliança em prol do mercado da educação para todos. In: JIMENEZ, S.; RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. (org.).

FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL - FMI. **Mise a jour des perspectives de l'économie mondiale**. [Washington]: FMI, jan./2021. Disponível em: https://www.imf.org/fr/Publications/WEO/Issues/2021/01/26/2021-world-economic-outlookupdate. Acesso em: 01 mar. 2021.

JIMENEZ, S; RABELO, J; SEGUNDO, M. D. As Diretrizes da política de Educação Para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: **O movimento de educação para todos e a crítica marxista** / JIMENEZ, S.; RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. (Org.) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. ISBN: 978-85-7485-236-2.

JIMENEZ, S; SEGUNDO, M. D; RABELO, J. Universalização da educação básica e reprodução do capital: ensaio crítico sobre as diretrizes da política de Educação para Todos. **Cadernos de Educação**. UFPel. Pelotas- RS. 2007.

LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista outubro**, 1999. ISSN 1516-6333 Disponível em: http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacionaldo-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/.

LEHER, R. Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil. Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto, Roberto Leher y Florencia Stubrin (comps.), Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina, Rosario, CLACSO/ **Homosapiens Ediciones**, 2009.

LOPES, A. O. B; NOGUEIRA, E. G; SILVA , M. INEFICIÊNCIAS DE LEITURA E AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA NO ANO (PANDÊMICO) DE 2021. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 26, 2022.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. – 2. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. – (Mundo do Trabalho). Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideo-politicos – Fortaleza: EdUECE, 2010. ISBN: 978-85-7826-075-0

MAUES, O. C. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021.

MEDEIROS, J. C. Possibilidades da educação em tempos de Covid-19. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, *[S. l.]*, v. 3, n. 3, p. e335198, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i3.5198. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5198. Acesso em: 11 out. 2022.

OCDE. **Regards sur l'éducation 2020**: les Indicateurs de l'OCDE. Paris: OCDE, 2020a. Disponível em: https://www.oecd.org/fr/education/regards-sureducation/EAG2020_synthese_FR.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

OCDE. **El impacto del COVID-19 en la educación**: información del panorama de la educación (education at a Glance). Paris: OCDE, 2020b. Disponível em: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdfAcesso em: 04 mar. 2021.

RABELO, J; JIMENEZ, S; SEGUNDO, M. D. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. 2015.

REIMERS, F; SCHLEICHER, A. **Um Roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da Covid-19**. Paris: OECD, 2020a. Disponível em: http://s.oab.org.br/arquivos/2020/06/5c547620-3e7f-4ace-b7f4-51db3c2f2fad.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.

SANTOS, J. C. dos; OLIVEIRA, L. A. de. Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia. **Educ. Form.**, *[S. l.]*, v. 6, n. 3, p. e5412, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i3.5412. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/5412. Acesso em: 11 out. 2022.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Trad. de P.S. Werneck. Rev. Técnica de C.A. Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SILVA, A. N; SANTOS, D; AMARAL, G. EDUCAÇÃO NA CRÍTICA AO PROGRAMA DE GOTHA: UMA SÍNTESE. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 35, p. 272-287, 2020.

TONET, I. Para além dos direitos humanos. **Revista Novos Rumos**, n. 37, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundialsobre-educacao--para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 01 mar. 2019.

UNESCO. **Educação um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 1998

UNESCO. **Declaração de Dakar**. Educação para Todos. Fórum Mundial da Educação, Dakar, 2000. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-aEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html. Acesso em: 02 mar. 2021.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Educação 2030. Fórum Mundial da Educação, Incheon, 2015. Disponível em: https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/education-2030- brazil. Acesso em: 01 abr. 2021.

UNESCO. **Action immédiate**: atténuer l'incidence

de la COVID-19 sur la réalisation de l'ODD 4. 2020a. Disponível em: file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/374163fre%20(2).pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

VYNCK, G; BERGEN, M. Google Classroom users doubled as quarantines spread. **Retrieved May**, v. 9, p. 2021, 2020.

RASTROS INSURGENTES PROTAGONIZADOS POR MULHERES NEGRAS NO PROGRAMA EJA EM AÇÃO: REFLEXÕES DESCOLONIAIS NO ÂMBITO DO GEPEJA

Fabíola Maria Dantas[56]
Francisco Canindé da Silva[57]

1 Introdução

Nos últimos anos temos aprendido a partir de discussões, como a fomentada por Santos, Araújo e Baumgarten (2016), sobre as Epistemologias do Sul e como a produção de abissalidades, invisibilidades e hierarquizações são promovidas pelos princípios do projeto de modernidade (SANTOS, 2009). A realidade ocidental construída sob a égide do mercado, aliado ao patriarcado e ao colonialismo, tem produzido exclusões e aprofundado desigualdades de maneira a esvaziar humanidades e esperanças de vida digna, ao mesmo tempo em

56 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da UERN. E-mail: fabiolamariadantas@gmail.com

57 Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da UERN. E-mail: caninprof@hotmail.com

que vem exigindo de grupos socialmente afetados por esses princípios, maneiras outras de resistência, transgressão e superação – na percepção de Santos (2019) maneiras de descolonizar, desfazer o projeto de epistemicídio, reconhecendo e valorizando experiências até então, desperdiçadas.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (GEPEJA/UERN) tem se ocupado em investigar o universo educacional da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no intuito de fortalecer e dilatar reflexões, reconhecendo resistências e fomentando a análise crítica de políticas e fazeres pedagógicos cotidianos. Situando-se nessa perspectiva, tem sido interesse do referido grupo, produzir e articular reflexões em torno do pensamento moderno colonial, no sentido de perceber o que escapa a essa lógica – patriarcal, capitalista e colonizadora (SANTOS, 2019), que se revela enquanto ações transgressoras – de resistência criativa enredada nos cotidianos escolares.

O trabalho decorre dos encontros e discussões acerca de educação descolonial no contexto do GEPEJA, a partir do desenvolvimento do projeto Diversidade, diferença e justiça social na produção de currículos da EJA: uma análise em larga escala

de propostas e práticas educativas em municípios do estado do RN, considerando a diversidade dos sujeitos que marca essa modalidade de ensino, invisibilizada pela força monocultural escolar que nega seus direitos e saberes da experiência feita (FREIRE, 2002).

As questões raciais e de gênero, muito presentes na EJA, requerem visões interseccionais para análise, sendo inviável o olhar categórico monocultural, o que impele a reflexões mais ampliadas e a construções curriculares descoloniais. Nesse universo de preocupações, as peculiaridades das mulheres negras ganham destaque em um programa radioeducativo criado no período de pandemia da Covid-19: EJA em Ação. O programa em questão foi idealizado no âmbito da 10ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (10ª DIREC), com a participação direta dos sujeitos das escolas de EJA e outros atores sociais, como profissionais autônomos, Institutos de Ensino Superior (IES), realizado em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte (SEECD) e a Rádio de Educação Rural de Caicó/RN.

Com o tema 'Visualize a história de mulheres negras e empodere as meninas', o programa discutiu a historicidade da negritude feminina, relacionando-a às histórias de vida das estudantes e

à Lei 10.639/03 que alterou a Lei nº 9.394/96 que estabelece a obrigatoriedade no currículo oficial da escola a temática 'História e Cultura afro-brasileira'. Na ocasião, emergiram questões importantes que marcaram as opressões sofridas por essas mulheres e, concomitante, foi possível capturar rastros insurgentes na educação escolar, expressas nas falas e posicionamentos assumidos por essas mulheres, registradas nesta análise enquanto processo de descolonização, ou seja, como a capacidade de reconhecer processos de exclusão em função de sua raça e gênero, comportamento de inconformismo, próprio de quem tem um passado e uma trajetória de colonização.

A análise do referido programa de rádio, dialoga com o pensamento de Santos (2010, 2019, 2022), Quijano (2005) e Mignolo (2008, 2017), textos estudados no GEPEJA que subsidiam a compreensão das perversidades e epistemicídios coloniais e nos convocam a reflexão e construção de resistências como forma de luta por uma educação e uma sociedade em que todas as pessoas tenham direitos garantidos, saberes reconhecidos e práticas sociais e culturais legitimadas sem criar classificações, hierarquizações, desigualdades e injustiças.

Uma conversa puxa outra: sobre metodologias emergentes na pesquisa com os cotidianos

A conversa (SERPA, 2018) e os Círculos de Cultura (FREIRE, 2019) enquanto procedimentos teórico-metodológicos são compreendidos sob o mesmo viés da dialogicidade, pois para acontecer envolve disponibilidade de escuta, capacidade de interação e posições horizontais que conduzam a dilatação de saberes-fazeres-poderes. Em uma conversa, como procedimento metodológico de pesquisa, se compartilham trajetórias, experiências e compreensões entre os envolvidos, em que cada pessoa torna-se narradora, parceira na pronúncia do mundo em que vive. A conversa "[...] se produz com os sujeitos e suas vozes em um movimento dinâmico, rizomático, imprevisível" (SERPA, 2018, p. 95).

Os estudos cotidianos e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (OLIVEIRA, 2012) veem procedendo com a conversa, enquanto recurso de pesquisa, amparados pela concepção histórico-cultural certeuniana, para a qual a conversa é uma arte criada e praticada em lugares comuns, por sujeitos ordinários, com o intuito de driblar as estratégias impostas por lógicas e poderes hegemônicos. "A conversa é um efeito provisório e coletivo de com-

petências na arte de manipular 'lugares-comuns'" e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torna-los 'habitáveis' (CERTEAU, 2011, p. 49).

Os círculos de cultura, amplamente experienciado e difundido por Paulo Freire, de Recife a Angicos nos anos de 1960 tem a conversa como fio condutor entre a leitura de mundo e a leitura da palavra. Primeiro, era realizado o recenseamento do universo vocabular a partir da cultura dos estudantes, seguido pela preparação das fichas de cultura, material posteriormente exposto no círculo de cultura, gerador de conversas, discussões e (re)elaborações. De acordo com Brandão (2018, p. 81), no círculo de cultura, o dialogo horizontal ocorre porque "cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha social".

Assim, percebe-se que a conversa e o círculos de cultura se interseccionam e se autoproduzem enquanto processo metodológico abrangente e coerente com os propósitos da pesquisa com a Educação de Jovens e Adultos, especificamente nas circunstâncias do programa EJA em Ação.

Descolonizar para reconhecer e potencializar práticas sociais e educacionais desperdiçadas

A sociedade moderna tem se pautado em práticas e princípios patriarcais, capitalistas e colonizadores que mais tem gerado violências, guerras e hierarquizações, do que propriamente processos de socialização, solidariedade e relações de interdependência como previa seu projeto de regulação e emancipação humana (SANTOS, 2019).

O fenômeno denominado colonialismo produziu o sentimento de superioridade daqueles que conquistavam sobre os conquistados, sem operar, necessariamente, relações de raça. No entanto, a colonialidade, fenômeno derivado do colonialismo e mais duradouro, como afirma Quijano (2005), produziu hierarquizações entre os povos também pela categoria fenotípica que, segundo o estudioso, resultou na produção de subalternidades e na "[...] classificação social universal da população mundial" (QUIJANO, 2005, p. 118). Ainda nessa perspectiva, o sociólogo peruano afirma que o conceito de raça é uma invenção, desvinculando-se da ideia de processos biológicos, mas que essa concepção foi fundamental para expansão do projeto capitalista.

Nesse sentido, a produção e acumulação de riquezas próprias do capitalismo gerou a divisão

do trabalho estreitamente ligada à raça: o trabalho escravo e servil foi destinado aos povos conquistados, enquanto os trabalhos administrativos e os altos postos sociais eram ocupados pelos homens brancos, os conquistadores. Essa relação trabalho/raça naturalizou-se, como assevera Quijano (2005), acarretando menores remunerações e posições sociais às raças consideradas não brancas/subalternizadas. É preciso lembrar que as relações de estratificação social também abarcavam o sexismo e questões de gênero, nos quais a mulher negra sofria violências e esteriotipações de seus corpos, segundo a inferioridade de sua raça, operando-se maior opressão, portanto, o racismo vivenciado hoje no mundo, não é mera coincidência, mas um projeto cruel que vem se mantendo por séculos.

Nessa linha de raciocínio, Mignolo (2017) sublinha que o próprio ser humano passou a ser mercadoria, portanto, descartável, destacando que a colonialidade é o lado mais escuro da modernidade. O jogo de poder e controle insinuava perversidades em que povos indígenas e africanos eram sequestrados e forçados ao trabalho para produção e acúmulo de riquezas, interligando a cor da pele à condição de inferioridade, na produção do racismo. A matriz colonial foi sustentada

pela hegemonia da epistemologia ocidental, cujos saberes tecidos na e pela experiência dos colonizados foram, simultaneamente, invisibilizados, inferiorizados e deslegitimado, exigindo-se ações de descolonização, nem sempre fácil de efetivar-se.

> [...] por isso, o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão de vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais (MIGNOLO, 2017, p. 06).

A desobediência epistêmica surge enquanto movimento transgressor ao poder hegemônico de conhecimentos eurocêntricos modernos em prol da diversidade e visibilização dos saberes e culturas outras[58], (co)existentes, porém, marginalizadas. Na contramão do modelo centralizador, Mignolo (2007) propõe a construção de uma identidade política como essencial para o processo descolonial no que tange a participação

58 O termo se refere ao 'rigor outro' da pesquisa qualitativa discutida por Macedo, Galeffi e Pimentel. Os autores defendem que os aspectos quantitativos não são os mais potentes para garantirem a qualidade da pesquisa, por isso a importância das subjetividades, considerando que o rigor se implica com a própria vida em sua abundância.

ativa dos sujeitos subalternizados, na construção da desnaturalização do modelo identitário hegemônico.

Nesse aspecto, compreendemos que muito ainda se tem a aprender com os movimentos sociais das feministas negras, dos povos indígenas e outros que potencializam a luta decolonial contrapondo-se a lógica capitalista, moderna ocidental. Uma prática empreendida nesse sentido, ancora-se no trabalho da sociologia das ausências, que de acordo com Santos (2018) propõe a desinvisibilização de experiências sociais cotidianas, valorizando-as e potencializando-as como possíveis, visto que o real não é suficiente para se pensar as transformações.

Na Educação de Jovens e Adultos, essa perspectiva pode ser pensada a partir de movimentos que se contrapõe à monocultura escolar (do planejamento, do currículo e das formas de avaliação), nas ações educacionais que visam a propagação democrática e promoção intercultural, como se configurou o Programa EJA em Ação transmitido pela Rádio Rural de Caicó/RN no período da pandemia do Covid-19.

O que revelam as conversas sobre as experiências de mulheres negras no Programa EJA em Ação

Os tempos pandêmicos também foram tempos produtivos no que se refere a capacidade de reinvenção dos sujeitos sociais em suas diferentes práticas e grupos. As angústias, medos e perdas, possibilitaram oportunidades de criação e reinvenção nas/das escolas como meio de garantirem o direito à educação de crianças, adolescentes, jovens a adultos, especificamente no tange ao uso de recursos de comunicação a distância, já que a pandemia da Covid-19 impôs o distanciamento físico das pessoas como medida preventiva de contaminação pelo vírus.

Na região do Seridó Potiguar, na cidade de Caicó/RN, foi criado o programa radiofônico EJA em Ação como alternativa possível e viável à educação dos estudantes da EJA, privados em sua maioria das tecnologias digitais, em meio a interditos sociais, culturais e econômicos, que se agravaram com a crise epidemiológica. O rádio renasce com força de esperança e mudança de um quadro epidemiológico mortífero que assombrava a todas as pessoas, ao mesmo tempo em que as interditavam do processo de formação escolar.

Com a participação efetiva de professores da rede estadual de ensino, estudantes da EJA e outros atores sociais, como professores das IES, o programa EJA em Ação discutiu, entre outros assuntos, as questões da negritude com uma série de cinco programas. Utiliza-se, nesse trabalho, trechos do círculo de cultura acontecido no dia 01 de junho de 2020, transmitido pela Rádio de Educação Rural de Caicó/RN, no horário das 18h50min às 19h40min, intitulado de Visualize a história de mulheres negras e empodere as meninas, debatendo sobre raça e gênero relacionadas à Lei 10.639/03.

De maneira transgressora à lógica moderna branca, o programa visibilizou práticas escolares decoloniais, como a expressa no depoimento de Leonice (2020), egressa da EJA.

> [...] sou mulher negra e a partir da escola Paulo Freire[59], por meio de um projeto chamado um diálogo entre a história e a literatura, escritoras negras que os livros não mostram, pude me ver, me sentir representada e enxergar todo o meu potencial de mulher negra. Ao longo da história, percebi que não fomos apenas escravizadas, mas participamos de lutas, escrevemos livros e isso para mim foi muito importante [...], mas

59 As identidades da escola e das participantes do programa foram preservadas por meio de pseudônimos.

> só percebi isso quando enxerguei na escola esse lugar de força e representatividade.

A partir desse relato, percebe-se que a escola buscou trabalhar sob um viés outro, além daquele propagado pelo livro didático, dando visibilidade ao papel social, político e cultural dos negros/as na construção da sociedade brasileira, o que para isso, oportunizou a escuta da voz dos estudantes, a participação e o reconhecimento de suas trajetórias e identidades, em um movimento intercultural epistemologicamente desobediente. Nesse cenário, é importante refletir sobre questões curriculares que expressam os fazeres nas escolas pois, segundo a professora Joana (2020), até a promulgação da Lei 10.639/03,

> [...] não se tinha praticamente nada e tudo o que nós recebíamos, todos da minha geração e muitas outras gerações receberam, foram aprendizagens decorrentes desses ensinos voltados a uma subalternização dos negros e negras [...]. O currículo ainda traz esse viés colonizador [...] porque ele é hereditário do modelo francês de educação, então ele vem impregnado do modelo eurocêntrico de educação que chega até as nossas crianças brasileiras, das nossas crianças negras, as nossas crianças periféricas [...]. É o currículo europeu que chega até elas.

O excerto destacado retrata a importância da discussão curricular no âmbito pedagógico e a urgência de políticas afirmativas que traduzam a equidade na sociedade brasileira, traduzindo a educação como espaço profícuo de reflexão, inclusão e democratização social e racial, como proposto nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2001), na qual a concepção reparadora recomenda o reconhecimento e a obrigatoriedade do direito as pessoas jovens, adultas e idosas a escolarização, atualizando-as em relação as exigências contemporâneas.

No Brasil, o racismo não aconteceu de maneira tão explícita, mas com a mesma perversidade e força no apagamento de protagonismos negros, em que o fatalismo histórico (FREIRE, 2019) se reforça nas estruturas sociais cotidianas. Esse cenário pode ser percebido no relato da história de vida da professora Fernanda (2020):

> [...] Existe uma diferença entre você ser uma menina pobre, periférica e você ser uma menina pobre, periférica e negra. [...] Eu cresci em um ambiente familiar muito saudável. Meus pais, um casal de negros, foram muito conscientes do seu papel e conhecedores de que não queriam um destino que já estava predestinado para as suas filhas. [...] Então...

> minha mãe e meu pai já sabiam, [...] que para aquela história de vida não fosse repetida, só tinha um caminho que era o de incentivar seus filhos, o máximo que pudessem, ao estudo, a uma educação de qualidade. [...] Naquele tempo as crianças pobres, iam para escola apenas para aprender as primeiras operações, o nome e depois eles se destinavam ao trabalho, e a minha mãe não quis isso pra gente. [...] Mas a gente sabia e tinha consciência [...] por todos os olhares e as palavras que nos eram destinadas que aquilo ali (a escola) não nos pertencia, ali não era um ambiente pra gente e ninguém facilitava a nossa vida.

A ideia do mundo pré-concebido, difundido pela racionalidade moderna, infere o sentimento de fatalismo histórico que, segundo Freire (2019), está ligado ao ideário de conformismo, docilidade, aceitação dos 'desígnios de Deus', do silenciamento, naturalizado na relação de opressão. O mestre pernambucano, ao afirmar que "o mundo não é, está sendo", corrobora com Capra (2006) quanto ao mito do mundo pré-dado, pois o ato cognitivo, segundo o físico austríaco, está em constante construção e movimento.

As compreensões de mundo se constroem nas interações, subjetividades, experiências e interpretações com/do mundo que cada sujeito cria,

envolvendo redes de conhecimentos e representações mentais. É possível capturar na fala da professora uma subversão de um sistema naturalizado, na busca e garantia do direito à educação de qualidade como resistência e quebra de ciclos de violência.

Essas reflexões implicam a perceber que cabe a escola, empreender outras formas de pensar os currículos para além do prescrito, regulado, mas enredado no cotidiano, nas ações de resistência e emancipação, intolerante às descriminações. Desafios que na EJA se ampliam e podem traduzir na 'virada de chave' para mulheres jovens, adultas e idosas que buscam na escola a possibilidade de alcançar o sonho de uma vida mais digna e feliz, de promoção, profissionalização e realização pessoal. Inserir nos currículos perspectivas antirraciais e feministas, possivelmente ampliará práticas anticonformistas e solidárias a todas as mulheres excluídas de serem quem realmente são, suscitando possibilidades do exercício emancipatório e cidadão.

No contexto mais amplo, no qual está localizada essa discussão, Gomes (2017) ao produzir uma larga e potencial reflexão acerca do movimento negro educador, identificando saberes construídos nas lutas por emancipação humana e social,

recomenda um trabalho de imaginação pedagógica, perguntando: A educação entendida como processo de humanização, tem sido sempre uma experiência edificante? (GOMES, 2017, p. 43). Nesse sentido, é relevante reafirmar que uma educação cuja característica principal seja a humanização, continue a excluir pessoas pretas, indígenas, mulheres de suas políticas e práticas.

Os currículos pensados/praticados (OLIVEIRA, 2012), neste caso, se constituem em "lugares institucionais nos quais as mulheres negras constroem autodefinições independentes [e] refletem a natureza dialética da opressão e do ativismo" (COLLINS, 2019, p. 277). São, portanto, lugares em que a imaginação pedagógica se concretiza, quando estas mulheres problematizam sua existência humana e social em busca de sua libertação/emancipação.

A consciência dos epistemicídios orientados pelo projeto de modernidade pode subsidiar outras práticas e promover a quebra de ciclos de violência e negação de direitos pelos quais muitos sujeitos são inferiorizados e expulsos dos bancos escolares, culpabilizados por seus fracassos, situação comum entre os estudantes da EJA e, de certa maneira, naturalizada.

Considerações finais

O trabalho tecido, inacabado em suas discussões e reflexões, reverbera os avanços e desafios que o futuro nos reserva na luta por igualdade, cidadania e inclusão social de todas as pessoas. A interdição dos direitos essenciais dos estudantes da EJA, causados pelas perversidades neoliberais e da política de extermínio dos mais vulneráveis, se intensificaram em tempos pandêmicos ao negar o direito às condições dignas de se viver.

Esse estudo preliminar evidencia importantes reflexões de como vem se mantendo o projeto moderno até os dias atuais e de como é possível subverter a lógica colonial a partir de desobediências epistêmicas, essenciais ao pensamento descolonial. Resistir, fomentar consciências, desnaturalizar o instituído, desaprender o aprendido em nossa experiência moderna, tudo isso corrobora com a edificação de uma sociedade *outra*, que visibiliza, potencializa vozes e respeita as culturas dos povos que historicamente sofrem opressões e explorações, num movimento intercultural, democrático e emancipatório, já percebido na cotidianidade de algumas práticas escolares.

Os debates em múltiplos espaços-tempos, como no GEPEJA e no programa EJA em Ação, via-

bilizam e dilatam o tema, no intuito de promover mudanças de mentalidades e novas políticas, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que marcam significativamente o processo de descolonização epistêmica e lutam pelo reconhecimento da pluralidade enquanto povo.

A pesquisa oportunizou o aprofundamento e maior conhecimento sobre as perversidades produzidas pelo racismo, possibilitando outras reflexões que convergiram no pensar a essencialidade dos currículos na luta antirracista, que valorizem os sujeitos, suas histórias, saberes e identidades.

Independente de cor, crença, orientação sexual, classe, ou qualquer categoria que discrimine e segregue, é necessário que seja garantido o direito ao sonho, à liberdade sem medo, à voz que questiona as estruturas sociais com a finalidade de descoloniza-las, lutando por uma educação inclusiva, horizontal, dialógica, democratizante que fabrique (no dizer certeuniano) a emancipação humana.

Referências

BRANDÃO, C. R. Círculo de cultura. In: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. D.O.U. de 10 de março de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Trad. Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CERTEAU, M de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COLLINS, P. H. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. In: HOLLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 11 de maio de 2022.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Introdução de The darker side of western modernity: global futures, decolonial options (Mignolo, 2011). **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2017, v. 32, n. 94. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Epub 22 Jun 2017. ISSN 1806-9053. https://doi.org/10.17666/329402/2017. Acesso em: 02 de maio de 2022.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2022.

OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidia-**

na. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

SANTOS, B. S. **Na oficina do sociólogo artesão (aulas 2011-2016)**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. S; ARAÚJO, S; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, [S. l.], v. 18, n. 43, 2016. DOI: 10.1590/15174522-018004301. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/68312. Acesso em: 28 de abril 2022.

SANTOS, B. S. **Descolonizar**: abrindo a história do presente. Trad. Luis Reyes Gil. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, São Paulo, SP: Boitempo, 2022.

SERPA, A. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

PARTE 2

NARRATIVAS, GESTÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

IDENTIDADE E MEMÓRIA: UM PERCURSO DE FORMAÇÃO ENTRE VIVÊNCIAS E PRÁTICAS FORMATIVAS NA PARTILHA COM A ESCOLA

Sara Cristina do Couto e Silva[60]

1 Introdução

> Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. Por isso o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 1983).

No dia a dia sofremos transformações em nosso jeito de ser e de pensar, amadurecemos e crescemos na medida em que vivenciamos novas experiências, independentemente de termos consciência dos aprendizados ao longo da vida. Propulsores ao desenvolvimento pessoal, os desafios estão na esteira do cotidiano do mundo da vida, inaugurado a partir de uma realidade individual, os quais, ao serem colocados em diálogo se unem aos saberes populares, sempre na compreensão de que a ciência deve estar em favor da humanidade, trazendo-lhe novas compreensões, oportunidades

60 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). E-mail: saracouto@uern.br

e melhorias da qualidade de vida, principalmente por meio da educação.

Para obtermos este bem-estar, comumente a educação é elencada como um dos meios possíveis para este ganho coletivo. Na educação formal são depositadas as esperanças relacionadas à melhoria do poder aquisitivo, à conquista de melhores empregos, de acesso à moradia, saúde, lazer, bem como, de forma geral, para o crescimento e desenvolvimento do nosso país. Porém, estas conquistas por meio dos estudos não envolvem um percurso comum para todos: é importante considerar as diversas dificuldades que milhões de filhos de trabalhadores enfrentam quando se trata do acesso e permanência nos estudos, visto que direitos básicos garantidos na Constituição Federal nem sempre são cumpridos pelo poder público. Falhas, deficiências estruturais, pedagógicas e de acesso, negam o direito à educação a muitas crianças e jovens, que também precisam enfrentar diversos desafios de cunho subjetivo, econômico e social para persistir na escola.

Este artigo implica compreender um percurso de formação, vivências e práticas de uma professora em diálogo entre a escola e seu cotidiano. A dialética necessária entre a ciência e o cotidiano dos seres humanos também é abordada quando

apresentamos as memórias desta professora, a sua compreensão atual das experiências vividas, entrelaçadas à literatura científica e reflexões realizadas durante a pesquisa. Lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas é uma necessidade humana cada vez mais buscada e implica em autoformação.

O caminhar está permeado de reflexões e aprendizados na construção de uma ótica, uma oportunidade para novas percepções possíveis com aproximações entre ideias de Paulo Freire sobre diálogo, problematização, transformação da realidade e contribuições da (auto) biografia para a formação que se desenvolve por meio das reflexões sobre as histórias de vida, dando especial atenção aos estudos sobre a contribuição da resiliência para a formação humana. A formação humana implica estar consciente do inacabamento humano, de aceitar que ninguém sabe tudo, que desde o saber mais elementar ao mais complexo todos estamos em déficit diante do conhecimento, que envolve saberes de diferentes tipos: partilhados na escola, na família, no trabalho, na vida em comunidade, contudo todos de igual importância para compor nossa formação humana.

Em busca de melhorias para a educação e respostas para a nossa sociedade que precisamos voltar nossos olhos para experiências reais que nela acontecem com um conectar esta realidade a observações realizadas em meu cotidiano laboral enquanto secretária da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A despeito, em oito anos de instituição, pude aproximar-me de alunos e alunas do curso de Pedagogia, que, em diálogos informais, constantemente partilham relatos de dificuldades para permanência nos estudos, superações e frustrações diante de tantas negações e empecilhos impostos pela vida. Foi possível ouvir também relatos de professores, ex-alunos desta e de outras instituições públicas de ensino superior sobre dificuldades semelhantes enfrentadas e superadas com persistência, a fim de alcançar o propósito almejado. Importa destacar que desafios permeiam a vida de qualquer ser humano, porém aprofundam-se no caminho daqueles que enfrentam diariamente barreiras sociais e econômicas e que escolhem os estudos como via de transformação para suas histórias e de suas famílias.

O conhecimento da história de vida de uma professora universitária originária da zona rural nos conduz a algumas reflexões sobre nós mesmos

e sobre o mundo ao nosso redor. Coopera para que possamos nos perceber e ao mundo como lugar de possibilidades, de impedir a 'coisificação' humana, desmistifica o mito da inexorabilidade diante de uma situação-limite, contribui para tornar o ser humano ciente da sua força transformadora. O percurso vivencial da professora teve um caráter hibrido, intercalando entre rural e urbano, no sentido de aproveitar as oportunidades oferecidas com vistas a desenvolver sua formação e profissionalização.

Os relatos mencionados sempre despertaram em mim profunda admiração, pois se trata de pessoas que, mesmo diante de todos os obstáculos impostos, permanecem firmes na busca por suas metas, contornando e ultrapassando desafios de forma flexível e resistente. A partir dessa 'admiração de mundo', como nos ensina Paulo Freire nasceu o interesse pela resiliência humana, compreendida como resistência humana frente aos problemas, e sua relação com a educação. Rupturas, estresses diante de um mundo competitivo, exigem cada vez mais dos seres humanos e reclamam o desenvolvimento de uma capacidade de superação dos obstáculos, amadurecimento com as experiências, capacidade de reerguer-se e reinventar-se, por meio de reflexões sobre o 'eu'

e sobre o mundo. Por este motivo, é importante que busquemos compreender como se dá o processo da construção da resiliência, para que cada um de nós possa se (auto) formar, além de colaborar para que outros indivíduos sejam conhecedores deste processo de formação.

Este artigo acolhe esse caminho de reflexão sobre a vida, a partir deste mote inicial traduzido pela observação da realidade e do desejo de colaborar com a discussão sobre longevidade escolar e desenvolvimento profissional; busca compreender os elementos individuais e coletivos que permearam a trajetória de uma professora e de sua família, que colaboraram para a construção da resiliência, como também para a superação de limitações relativas ao acesso e permanência na escola e no trabalho; e, aprofunda a compreensão de possíveis aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e as contribuições da (auto) biografia pontos, fundamentais delineados entre o saber fazer, o saber conviver, o saber ser por entre lições da memória individual e coletiva colaboradores para a construção da resiliência e superação de limitações relativas ao acesso e permanência de uma professora de origem rural na escola e no trabalho.

2 Um percurso formativo com lições de resiliência

Para enfrentar as dificuldades que o mundo impõe, os sujeitos precisam ter a capacidade de reagir com flexibilidade, aprender com os erros sem se deixar abalar por estes. A formação educacional precisa estar voltada também para a construção de uma postura resiliente, que prepare os indivíduos para reagir de maneira responsiva, com abertura para novos caminhos, novas estratégias, compreendendo que contornar obstáculos também pode ser uma alternativa para alcançar o objetivo.

A resiliência ainda não tem sido alvo de muitos estudos e produções acadêmicas no Brasil, sendo mais vista e aprofundada nos Estados Unidos e na Europa. Este é um termo relativamente novo para a educação e psicologia, com aproximadamente 20 anos de uso, tendo sua utilização original começado nas Ciências Exatas (PLACCO, 2001). O uso desta palavra em seu sentido histórico inicial aponta para a ideia de elasticidade, flexibilidade, reflexividade, presente em disciplinas curriculares como física, química e biologia. Mais recentemente, utilizado no sentido conotativo, o conceito está contido em textos que versam sobre a estrutura

psicológica e sócio cultural do ser humano (TAVARES, 2014).

No dicionário de língua portuguesa, o termo resiliência refere-se à resistência de materiais, segundo Oliveira (2011, p. 432), "propriedade que um material tem de sofrer deformação e posteriormente retornar à sua forma inicial; elasticidade". O autor complementa a informação e apresenta o sentido figurado da palavra, relacionando-a a "flexibilidade" e "adaptabilidade", porém nada especificamente ligado ao ser humano.

Assim como diferentes matérias têm diferentes estruturas físicas, portanto, distintas capacidades de resistir às pressões externas, o ser humano pode se comportar da mesma maneira. Sujeitos de uma mesma família e submetidos às mesmas orientações, regras, suporte econômico e condições emocionais têm constituições diferentes, portanto, formas de enfrentamentos individuais. Segundo Yunes e Szymanski (2001, p. 17), "a resiliência ou resistência ao estresse é relativa, cujas bases são tanto constitucionais como ambientais e que o grau de resistência não tem quantidade fixa, e sim, varia de acordo com as circunstâncias". Além de ser um construto individual, a resiliência pode variar frente ao contexto a ser enfrentado. Um mesmo jovem resiliente quanto aos estudos

pode não apresentar a mesma força para o enfrentamento de uma doença. O que leva a crer que um indivíduo que é considerado resiliente dificilmente será em todas as áreas de sua vida, mas apresentará um equilíbrio diante de dificuldades diversas. Neste estudo, acreditamos que a resiliência é um construto individual perpassado por uma rede de interações e colaborações do coletivo, como: simples ajudas pontuais, o apoio de 'tutores de resiliência' e o acesso a oportunidades.

A resiliência presente na vida dos seres humanos desde os primórdios, porém desconhecida na materialização da palavra, passa a ser na atualidade uma característica importante a ser desenvolvida pelos indivíduos, seja nas relações de trabalho, familiares, amorosas; no cotidiano dos estudos; enfrentamento de dificuldades financeiras, sociais e de doenças graves. O desenvolvimento da resiliência não garante, necessariamente, a superação de todas as adversidades, mas contribui para o enfrentamento de cada um dos desafios impostos pela vida pessoal e social. Tavares e Albuquerque (1998, p. 146 *apud* CASTRO, 2005, p. 119) compreendem que:

> O desenvolvimento, porém, nos sujeitos de uma tal qualidade, que lhe possibilite uma certa invulnerabili-

> dade, não deverá fazer-se a custa de carapaças, de escudos de aço, de grades e mecanismos de defesa que a tornem insensíveis, passiva, conformada. [...] pelo contrário, tudo deve encaminhar-se no sentido de a tornar mais forte, mais desenvolvida técnica, pessoal e socialmente, ou seja, mais equipada para poder intervir, de modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade.

Traços resilientes de personalidade ajudam a reduzir a amargura e a vitimização, o cultivo de rancores e a atribuição das contendas da vida a outrem. Permitem a tomada de responsabilidades sobre a trajetória individual e social. É a característica da flexibilidade – assim como nos materiais resilientes, de acordo com a física – que permite o contorno e a superação de obstáculos sem que esses enfrentamentos resultem no enrijecimento sentimental e na 'retirada da cor do mundo, dos olhos'. A resiliência permite a força sem que seja necessário abrir mão da doçura e do gosto pela vida, pois as experiências podem contribuir para trazer a compreensão de que 'tudo passa'.

Logo, entende-se que "uma pessoa 'resiliente' é aquela bem-sucedida em alguns aspectos da vida, e o 'não resiliente' seria aquele que

não é bem-sucedido, sem considerar outras esferas da vida em que este mesmo indivíduo é capaz de superar as suas dificuldades" (SAKOTANI, 2016, p. 16). Portanto, os trabalhos vêm discutindo a resiliência para sujeitos que demonstram capacidade de enfrentamento de forma positiva das adversidades e estigmatizam como não resilientes sujeitos que enfrentam os mesmos riscos e não alcançam os mesmos resultados. Porém, o que é sucesso? O que é adversidade? São fatores que variam de sujeito para sujeito, de cultura para cultura, e precisam ser tratados de forma dinâmica, pois cada situação apresenta um contexto diferente.

A resiliência é apreendida e aprimorada com as vivências, característica que passa a compor a identidade do sujeito mesmo sem este perceber. A edificação de caminhos alternativos diante das dificuldades pode ser uma característica de um sujeito que teve uma educação pautada no diálogo e no incentivo a buscar mais, mas pode estar presente na vida de outro, que, enquanto órfão, nunca teve a proteção e o amor para fortalecer-se na permanência em uma situação adversa, como forma de sobrevivência.

3 Práticas formativas na partilha com a escola – tornar-se professora

A colaboradora do estudo autorizou o uso do seu nome verdadeiro na pesquisa e vamos identificá-la por Cleonice. O percurso vivencial da professora do estudo teve um caráter hibrido, intercalando entre rural e urbano, no sentido de aproveitar as oportunidades oferecidas com vistas a desenvolver sua formação e profissionalização. No período de 1995 a 1998, cursou da 1ª até a 4ª série do ensino fundamental (equivalentes ao 2º e 5º anos, atualmente) na Escola Isolada do Espinheirinho, comunidade localizada na zona rural de Mossoró. Diante da ausência de oferta das séries finais do ensino fundamental na comunidade, e da ausência de transporte escolar, cursou na zona urbana da cidade de Mossoró/RN, nos anos de 1999 e 2000, a 5ª e a 6ª séries (equivalentes ao 6º e 7º anos, atualmente) na Escola Municipal de 1º grau Senador Duarte Filho, quando residiu na casa de uma tia.

No ano 2001, a Escola Municipal Evilásio Leão de Moura, localizada a 10 km da residência da Professora Cleonice, situada na Comunidade Baixa Verde, implantou a oferta das séries finais do Ensino Fundamental, oportunidade em que voltou

a morar na casa dos pais e cursou a 7ª série (equivalente ao 8º ano, atualmente). Em 2002, sua irmã deveria ingressar no Ensino Médio, cuja oferta também não estava disponível na zona rural e, como forma de companhia e apoio, seus pais decidiram que, apesar de haver a oferta da 8ª série (equivalente ao 9º ano atualmente) na comunidade, as duas meninas deveriam diariamente pegar o transporte escolar para estudar na zona urbana de Mossoró.

Professora Cleonice concluiu o ensino fundamental na Escola Municipal de 1º grau Senador Duarte Filho para, em seguida, ingressar e concluir o ensino médio na Escola Estadual Aída Ramalho Cortez Pereira, no ano de 2005. Ao concluir o ensino médio, realizou três vestibulares até conseguir ingressar no Curso de Pedagogia da Faculdade de educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no ano de 2008. Ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), no ano de 2013, e foi efetivada em concurso público no Ensino Superior da UERN, em dezembro de 2016. Neste percurso histórico, foram muitas as barreiras, enfrentamentos, histórias de resistência e resiliência que perpassaram a sua história e de sua família.

A leitura do relato inicial sobre sua história de vida familiar e escolar revelou momentos e si-

tuações que habitavam sua memória sobre a vida rural, escolar, relações familiares, que, em conjunto, apresentaram a realidade vivenciada. Relatos que, aparentemente, em uma sociedade capitalista, exprimiriam apenas dificuldades de cunho econômico e social. Porém, para percebermos qual a visão da Professora diante das experiências que vivenciou, foi necessária, além da exposição de memórias, sua problematização, a fim de possibilitar a compreensão, junto a ela, se aquelas eram 'situações-limite' ou desafios comuns do dia a dia.

A privação de recursos financeiros, em minha leitura, como sujeito do mundo, pode ser identificada como uma situação extrema quando a Professora Cleonice diz: "tínhamos muitas restrições, pois o dinheiro só dava para sobrevivência". A renda da família privilegiava somente aquilo que fosse estritamente necessário à subsistência. Nas suas palavras, a escassez do dinheiro apresentava um limite que ela e os irmãos conheciam bem, os recursos financeiros da família estavam destinados a comprar alimentos, energia elétrica e água potável. A família colaborava na roça e nas atividades domésticas. As atribuições mais duras eram desenvolvidas da mesma forma, independentemente da presença ou não dos pais. Lembrando disto, a Professora diz que a sua mãe: "colocava o burro

na carroça e nós [ela e seus irmãos] íamos buscar água para beber [...] a água dessa cacimba era salobra". Lembra também que "Era sofrido, trabalhar no sol, plantávamos milho e feijão". Essas atividades não substituíam a obrigação de ir à escola, pois os pais que "aprenderam a fazer somente o nome" diziam que "tínhamos que estudar muito, pois só tinham aquilo para dar". Os pais valorizavam o ato de ir à escola mesmo sem a terem frequentado, ao mesmo tempo em que percebiam nela uma saída possível para transformar a realidade vivida por seus filhos. É interessante perceber o investimento nos estudos, mesmo não sendo imediata a sua recompensa. Sobre esta capacidade de transformar dificuldades em possibilidades, diz Tavares (2001, p. 46):

> Do ponto de vista da psicologia e da sociologia, trata-se também de uma qualidade, de uma capacidade de as pessoas pessoalmente ou em grupo resistirem a situações adversas sem perderem o seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodarem e reequilibrarem constantemente.

A qualidade de contornar dificuldades de forma permanente e o cultivo do equilíbrio das atitudes pessoais tinha o sustento em uma teia

de solidariedade existente no seio familiar. Todos trabalhavam unidos e enfrentavam os desafios do mesmo modo. A escola era desejada como um bálsamo para sanar todas as contrariedades que a vida impunha, porém, o seu acesso se constituía em mais uma dificuldade. Estradas de acesso às comunidades eram [a maioria ainda é] carroçáveis, cujo trânsito de automóveis, motocicletas e carroças provocava intensa poeira nos dias quentes, ao passo que nos dias chuvosos também havia transtornos, devido à formação de buracos com acúmulo de água, muitas vezes impedindo o deslocamento. A Professora Cleonice relata que ao ingressar no Ensino Médio, tinha que se deslocar ao centro urbano mais próximo: "Saíamos de casa as 4:30 da tarde e chegávamos [em casa] de 00:30 da noite".

Está presente neste relato a persistência frente às dificuldades econômicas e sociais de uma vida no campo. O pai, que possuía pequenas terras e era agricultor, "em épocas mais críticas [...] fazia trabalhos para outras pessoas [...] além disso, vendia ovos de galinhas, e vendia carne de carneiro"; ela conta também que "Ser pedreiro era um trabalho informal em épocas de muita seca", ao passo que sua mãe, para auxiliar no sustento da família, "fazia vassouras de palha de carnaúba". Como um rio que contorna pedras que estão em seu cami-

nho como obstáculos e, mesmo assim, alcança terras distantes, a família construiu sua história superando, flexibilizando e buscando caminhos alternativos.

Deste modo, percebemos a importância da atuação da família na superação dos desafios e na construção de uma personalidade resiliente e, por esse motivo, podemos destacá-la como 'tutora de resiliência' (CYRULNIK, 2005). Crianças muito pequenas não poderiam ir à escola sozinhas, tampouco teriam experiência para reconhecer e valorizar a importância que os estudos teriam para suas vidas. O exemplo e o incentivo dos pais, além de fornecer um apoio essencial para a permanência nos estudos, foram importantes para que, quando adulta, a professora Cleonice continuasse desbravando limitações em seu dia a dia, para permanência nos estudos. Pois, para Sprinthall (1999, s.p. *apud* PEREIRA, 2001, p. 78) "[...] o sucesso na vida do aluno depende mais da maturidade psicológica que do seu rendimento escolar". Essa maturidade pode ser desenvolvida a partir da observação dos exemplos e experiências vivenciadas, o que acaba também por colaborar para a construção da autonomia.

A escola também possui papel significativo nesse processo de maturação psicológica ao tra-

balhar a valorização dos alunos, a fim de apresentá-los como sujeitos capazes de superar desafios com o apoio da coletividade. Este sentimento de existência de possibilidades, no sentido freireano do 'ser mais', apresenta-se mais importante diante da busca por alternativas frente às dificuldades do que um bom rendimento escolar, frequentemente fruto de uma 'educação bancária', na qual o aluno é mero reprodutor de ideias (FREIRE, 1983b). Uma concepção de estudo que nega o diálogo, a criticidade e serve ao comodismo, já que diante da ausência da reflexão o aluno é fadado a acomodar-se à situação na qual está imerso.

Pais, professores, irmãos, colegas da escola rural e urbana, interações na universidade, dificuldades enfrentadas, exemplos de vida e palavras de incentivo foram relações e situações de aprendizados que, entrelaçados, colaboraram para a construção de uma personalidade resiliente. Em suas palavras, "Olhar pra trás me dá uma dimensão de tudo". Os pais não tinham um plano traçado para a constituição de uma filha resiliente, mas, ao examinar suas memórias, esta Professora constata o quão ricas foram as experiências de vida pelas quais passou. A palavra 'tudo' remete a ideia de que passagens boas e ruins tiveram sua importância.

Para Dominicé (2010, p. 87), "Aquilo que cada

um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação". A memória coletiva enfatiza a força dos diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória e que a inserem na memória da coletividade a que pertencemos. Para Halbwachs (1990), a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes em uma sociedade.

Diante do amplo referencial que nos constitui como seres humanos, podemos nos perceber com uma 'colcha de retalhos' preenchida por interações infindas que ocorrem no curso de nossas vidas. Para algumas pessoas, ofertamos algo; de outras, recebemos e assim vamos constituindo as nossas ideias, nossa personalidade e capacidades de enfrentamento. Neste relato inicial, a Professora tinha muito forte em sua mente as interações com pais e professores, porém a expectativa era de que ao adentrarmos em reflexões sobre suas memórias, pudéssemos compreender da melhor maneira como se deu a construção desta personalidade resiliente e que outras interações contribuíram com este processo. O desejo foi de que a viagem

por estes relatos pudesse nos trazer descobertas que viessem a compor e a engrandecer a nossa 'colcha de retalhos', como forma de crescimento pessoal e profissional.

Pensando nas diferenças que existem nesses modos de enfrentamento dos desafios vivenciados por sujeitos que gozam realidades de vida distintas, a história de vida da Professora Cleonice inspirou-me a buscar conhecer mais sobre a construção da resiliência e superação dos desafios em sujeitos advindos da zona rural. Havia e ainda há, porém de forma mais ampliada, o questionamento sobre como estas características vão constituindo-se ao longo de uma trajetória de vida. Apesar de partirmos do individual, percebemos que o exemplo dessa trajetória pessoal e familiar da não é único: muitos são os jovens que, na zona rural ou na zona urbana, precisam enfrentar desafios de várias origens para construir e lutar por mais possibilidades. Todos enfrentamos desafios sociais e individuais em nossas trajetórias, alguns momentos de luta e resiliência expostos em coletividade poderão apresentar traços comuns apontando caminhos para a construção da resiliência. Para compreendermos o coletivo, necessitamos reunir memórias e relatos individuais, pois de acordo com Halbwachs (1990, p. 22):

> Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros [...] Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída.

A reconstrução e a compreensão sobre a construção da resiliência podem ser percebidas por meio do recorte de cada lembrança, cada trajetória de vida exposta. O círculo de cultura é uma possibilidade de partilha para experiências e estratégias comuns de enfrentamento, além dos mecanismos de construção e coadjuvantes que contribuíram para este desenvolvimento pessoal.

4 Considerações

Reiteramos que a resiliência é apreendida e aprimorada com as vivências, característica que passa a compor a identidade do sujeito mesmo sem este perceber. Traços de resiliência podem estar sutilmente presentes. Superar situações de adversidade não implica somente o esforço empreendido, implica a superação das dores, das marcas

deixadas, do aprendizado com as dificuldades, o amadurecimento para o enfrentamento de novos obstáculos. A resiliência colabora para o fortalecimento psíquico e emocional, como também a aquisição de uma habilidade mental de traçar alternativas, de direcionar-se para o pensamento positivo, mentalizar e galgar a concretização de um amanhã.

Este artigo primou pela história de resiliência de uma professora em suas práticas formativas no percurso com as lições da escola. O trabalho com a história de vida de pessoas que passaram por momentos tensos em suas vidas pode apresentar particularidades e elementos interessantes que emergirão das mais profundas memórias. A reflexão e o reviver das histórias apontam de forma cuidadosa se a resiliência está presente naquela história de vida e quais tutores ou interações com o ambiente propiciaram esta construção de força e flexibilidade mediante as dificuldades. No caso da realidade da Professora Cleonice, cuja história desencadeou questionamentos sobre sua trajetória histórica e (auto) formativa na qual buscamos identificar elementos de resiliência. A Professora relembra com carinho as dificuldades enfrentadas. Percebe as situações pelas quais passou como necessárias à elaboração do seu presente e entende a mudança para a cidade como a abertura para novos hori-

zontes, para novas interações, para aprender ainda mais com o outro e com as experiências no mundo e com o mundo.

Referências

CYRULNIK, B. **O murmúrio dos fantasmas.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo/Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2010. p. 191-222.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter.Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

PLACCO, V. M. N. S. Prefácio. In: TAVARES, J. (org.). **Educação e Resiliência**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TAVARES, J. Resiliência e equilíbrio emocional na escola. **Revista Conhecimento e Diversidade**, Niterói, n. 11, p. 65-78, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, A. C. **Minidicionário de Língua Portuguesa**. 1ª Ed. Blumenau: Vale das Letras, 2011.

SAKOTANI, V. H. **Educação e escola:** um balanço das produções científicas de 2000 a 2013. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2012. Disponível em:<http://hdl.handle.net/11449/139455>. Acesso em: 14 nov. 2017.

YUNES, M. A. M; SZYMANKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (organizador). **Educação e Resiliência**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PROFESSORA MARLENE PIAUILINO: REVISITANDO MEMÓRIAS

Célia Camelo de Sousa[61]
Maria Aparecida Fernandes de Sousa Andrade[62]

1 Introdução

Esta pesquisa tem o objetivo de biografar a Professora Teresinha Marlene Piauilino Benvindo, nascida em Bom Jesus-PI, no dia 25 de agosto de 1936. Filha de Orlando Ferreira Piauilino e de Leondina Santos Piauilino, além dela seus pais tiveram 12 filhos. Aos 29 anos casou-se com Alcimar Benvindo Rosal, com o qual teve três filhos, sendo duas mulheres e um homem.

No ano de 1985 começou a apresentar alguns problemas de saúde e foi diagnosticado um câncer de mama, que desde então, nunca mais foi à mesma, e durante nove anos conviveu com a doença. Já muito debilitada por conta da enfermidade ainda teve o privilégio de ver seu

61 Doutora em educação. E-mail: celitapedagoga@hotmail.com

62 Especialista em Libras e Pedagoga. E-mail: cidaafernandes11@gmail.com

filho forma-se em medicina, seu sonho de infância e aproximadamente um ano depois no dia 16 de setembro de 1999, ocorreu seu falecimento, onde estavam presente seu esposo e seus filhos.

A biografia faz parte das atuais pesquisas da área da educação, procurando ter conhecimento da trajetória educacional e de vida de educadores que contribuíram de alguma forma para o aprendizado de várias pessoas. E foi com isso, que surgiu a inquietação: Quem foi a professora Marlene Piauilino? Com o intuito de trazer para sociedade bonjesuense a história de vida e suas contribuições para a educação da cidade.

Utilizamos uma abordagem qualitativa, através da história oral, em que destacamos Le Goff (1990), Ferreira; Amado (2006), Thompson (1992) e Fialho (2020). Neste sentido, a história oral, vem se destacando como metodologia desenvolvidas em trabalhos biográficos. Entendemos que essa pesquisa é importante, pois relata a história dessa professora que contribuiu para educação da sua cidade. Pois o que sabemos sobre a história educacional dessa cidade ainda é muito insuficiente para despertar curiosidade. Será também incluso os fatos que ocorrerão em destaque na educação do Piauí em meados dos anos 1960 e nos anos 1970.

Por fim, abordaremos situações e preconceitos vividos pelas mulheres ao quererem se destacar profissionalmente na sociedade na metade do século XX. O artigo está dividido em metodologia, que enfatiza alguns conceitos de: memória, história e educação. Após isso, há itens dos resultados, discussões e considerações finais.

2 Metodologia

Ao abordar sobre biografia, revisitamos um pouco a história em seu contexto geral, pois a biografia por sua vez, é a narração da história de vida de um indivíduo num determinado período, vivendo em um país e que se relaciona com o seu povo. A biografia faz "[...] do historiador alguém que não aponta caminhos únicos, mas que descobre bifurcações, entroncamentos, cruzamentos de caminhos que são ao mesmo tempo fronteiras e possibilidades" (AVELAR, 2010, p. 162). São essas bifurcações, entroncamentos e cruzamento citados por Albuquerque Júnior, que nos mostram o quanto se faz necessário a valorização da biografia para uma visão crítica da história geral e contribuindo para a historiografia.

Hoje a biografia é um modelo de escrita da história nitidamente definida. Há uma metodologia

explicitada, na qual a biografia não se destina mais ao julgamento feito por seus autores, mas sim a uma construção relevante sobre hipóteses cujos pressupostos serão confirmados ou não. Seu objetivo fundamental é levar à compreensão da época que, como a montagem de um quebra-cabeça, pouco a pouco vai revelando o que é permanente, indicando as diferenças, permitindo perceber a realidade dos problemas sociais através do concreto de uma vida (BINDÁ; FROTA, 2010, p. 57-58).

Conforme o autor, a biografia nos remete lembranças de um passado onde a partir dessas informações é que iremos ter conhecimento de como acontece a nossa vida presente. Assim estamos fazendo uma relação entre os dois tempos e decidirmos que realidade buscamos, além de podermos estar valorizando tanto o nosso passado como também o nosso futuro.

A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem com potencializar entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos (SOUZA, 2006). Conforme os argumentos de Chizzotti (2006, p. 102), ele também cita [...] “a biografia é a narrativa de vida de uma pessoa, fei-

ta por outrem, que, com base em documentos, hipótese e orientações teóricas, reconstrói a vida do biografado".

Na concepção de (DOMINICÉ, 1988, p. 103) a biografia "é uma ferramenta que serve para fazer investigações e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico". Onde está dupla função da abordagem biográfica vem a caracterizar a sua utilização conteúdos transmitidos em Ciências da Educação, como mais um método de investigação e apuração de conhecimentos, sendo assim uma ferramenta multidisciplinar.

Segundo (MACHADO, 2010, p. 24) a motivo mais concreto e evidente para se ler uma biografia, está em saber sobre a vida de uma pessoa, sobre a época e a sociedade em que ela viveu [...], pois não há nada melhor para se saber de como é a vida do ser humano do que se dar conta de sua grande variedade de histórias e memórias passadas, em espaço e tempos diferentes.

Trazer para o presente a história de vida e experiências educativas de educadoras é está valorizando sua história e suas contribuições para a sociedade, é ter conhecimentos de seus desafios e suas conquistas e trazer o que é de valioso para o nosso presente. O presente estudo tem como abordagem qualitativa, ou seja, "se fundamenta no

paradigma da interpretação da realidade, com a finalidade de explicar fenômenos dentro de determinados contextos, mais especificamente, contextos sociais" (RIBEIRO, 2015, p. 41).

Ao destacar essa abordagem, revisitamos a subjetividade dos sujeitos da pesquisa, em que analisamos as falas dos entrevistados. A história oral constitui elementos importantes na construção da memória individual e coletiva de uma sociedade.

O método de história oral, passa a ser utilizada e ganha um reconhecimento como cita Costa (2019, p. 29) "a História Oral ganha relevância, metodologia esta que tem suporte nas narrativas de pessoas que presenciaram fatos e acontecimentos importantes para a humanidade". Esse método enfatiza a importância da experiência humana e tem como pilar central os fatos vivenciados durante a vida de alguém.

O autor Le Goff ao se referir à memória, trata a mesma como uma propriedade "de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas" (LE GOFF, 1990, p. 366). Ao mencionar a memória, é um fato que a mesma conservar infor-

mações que identificamos nas falas dos pesquisados dessa pesquisa.

A entrevista foram agendas com familiares e amigos da biografada. As perguntas foram livres, pois na medida que surgia interesse por fazer pergunta sobre alguma temática, acontecia de forma espontânea. No qual Thompson (1992, p. 254) destaca, "a melhor maneira de dar início ao trabalho pode ser mediante entrevistas exploratórias, mapeando o campo e colhendo ideias e informações". Dessa forma, a entrevista tem um papel de relevância nesse tipo de pesquisa. Neste sentido, "as fontes orais de educadores colaboraram na elaboração de narrativas históricas" (FIALHO, 2020, p. 3).

Com isso, "a entrevista oral pode ter como finalidade a constituição de um corpus, isto é, a coleta de um grande número de depoimentos sobre um tema determinado" (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 235). Então, possibilita está mais próximo da história da biografada.

Cumprimos todas as normas acadêmicas e seguimos os aspectos éticos da pesquisa, isto é, utilizamos os termos de consentimento para a validação das entrevistas. Sabemos da importância para que torne público todos as informações aqui existentes.

3 Resultados e discussões

Teresinha Marlene Piauilino Benvindo, nasceu em Bom Jesus-PI, no dia 25 de Agosto de 1936, filha de Orlando Ferreira Piauilino e de Leondina Santos Piauilino, além dela seus pais tiveram 12 filhos. Desde criança sempre Marlene gostou de estudar, pois era bastante participativa na escola, tendo começado seus estudos na Escola Helvídio Nunes da Fonseca que atualmente é conhecida como Franklin Doria onde cursou o primário e hoje é o ensino fundamental. Posteriormente, cursou o ginásio na Unidade Escolar Odilon Parente, que atualmente funciona prédios comerciais. Ao concluir os estudos, mudou-se para Teresina, em que cursou o Normal Pedagógico na Escola Normal Antonino de Freire.

Aos 29 anos casou-se com Alcimar Benvindo, com o qual teve 3 filhos, sendo 2 mulheres e 1 homem. Seus filhos mencionaram que ela era uma pessoa exemplar para toda a família, considerada o porto seguro de todos por ser uma mulher determinada, conselheira e humilde. Era decidida, sempre focava em seus objetivos e planejava tudo que iria fazer, sabendo perfeitamente conciliar sua vida profissional com sua família.

Em sua vida profissional estava em destaque

constantemente por ser uma educadora inovadora em suas aulas, onde trabalhava constantemente com experiências, gosta de despertar a curiosidade de seus alunos, desafiando-os a estarem sempre buscando novos conhecimentos. Constantemente presenciavam o respeito e carinho que seus alunos tinham por ela, mesmo sendo uma professora rigorosa e exigente, mas acima de tudo amiga dos alunos e todos eles tinham conhecimento que toda aquela exigência era para o crescimento intelectual de todos. Neste sentido Genú (2018, p. 7) cita que "é uma atitude consciente de seu papel docente, o que facilita uma abertura para com os alunos". Sentia-se uma mulher completamente realizada tanto na vida pessoal como na profissional. Além de professora foi coordenadora pedagógica na Escola Fránklin Dória e na Escola Araci Lustosa, de programas educacionais com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) no turno da noite.

Em uma de nossas entrevistas conversamos com um de seus alunos, onde o mesmo citou:

> Dona Marlene foi minha professora do ginásio e ela era uma pessoa muito dedicada, muito exclusiva, ela se preocupava demais com os livros, com a participação dos alunos em suas aulas, e principalmente comigo ela era muito especial, dedicava sua

> vida para executar suas aulas, ela sempre falava comigo assim “você é meu pequeno grande, você é o aluno que toda professora gostaria de ter, tenho orgulho de ter você ao meu lado”, e esse é um dos motivos pelo quais eu admirava demais ela e fazia de tudo para poder transmitir o mesmo carinho que eu recebia dela, era uma professora excelente, que se dedicava demais aos alunos, ao seu aprendizado, e queria ver seu aluno crescer em conhecimentos. Era um exemplo de professora e amiga! (ROSAL, 2016).

O professor inovador procurar conhecer a vida de todos os seus alunos, sabendo se relacionar da melhor maneira possível com dedicação e procurando entender a realidade de cada um. Pensava na melhor forma de transmitir seus conteúdos onde seus alunos interagem uns com os outros e que também construa seu pensamento crítico em torno de sua realidade escolar. E como percebemos a professora Marlene Piauilino dispõe de todas essas qualidades sabendo se relacionar afetuosamente com seus alunos e a reciprocidade deles para com ela é notável. Neste sentido, Sousa (2019, p. 2) “que o processo constitui-se humano é mediado pela relação que se cria na vida, na relação com o mundo e consequentemente com os outros seres humanos...”.

Seguindo o pensamento de Libâneo (1994) a educação é consequência de práticas educativas bem desenvolvidas no decorrer de um tempo para o benefício intelectual do indivíduo, além de vir desenvolver habilidades que irão lhe ajudar na sua socialização na sociedade. E a educadora Marlene Piauilino tinha essa preocupação com seus alunos, dedicada e incentivava a desenvolver suas potencialidades, compartilhando com eles suas experiências. Esse incentivo era um fator muito importante para a garantia da socialização de seus alunos com o meio social.

Percebemos que Marlene Piauilino era uma pessoa muito prestativa para com seus familiares e amigos, se dedicava ao máximo em ajudar o próximo, respeitada e admirada por todos. Seus alunos viam nela uma professora exemplar e que demostrava ter um imenso interesse pelo aprendizado de seus alunos. Dedicada tanto em sua vida familiar como também em sua vida profissional, mulher de garra e de caráter inigualável.

Como esposa era uma mulher admirável e que sabia lidar com suas obrigações, além de ser o alicerce da família, era a que ditava as regras, a que resolvia os problemas familiares. Nas palavras de seu esposo "ela era o general, a que comandava tudo dentro de casa e todos seguiam suas ordens, até eu

mesmo, pois sabíamos que ela tinha certeza que estava fazendo tudo para o nosso bem, buscando sempre o melhor para família" (BENVINDO, 2016).

Ainda na entrevista com seu filho Alcindo Piauilino (2016), mencionou que suas irmãs sempre diziam

> maninho era o xodó de manhinha, pelo fato de ser o único e desejado filho...não tinha do que reclamar da relação de sua mãe para com ele, pois ela era uma mãe muito austera, disciplinadora, mas isso nós herdamos dela, mais acima de tudo uma mãe muito cariosa e atenciosa, deixando marcado em nosso caráter muitas marcas de sua personalidade, como também de sua vida religiosa, de sua humildade, de sua forma de se relacionar com as pessoas sem distinguir cor e estabilidade social.

E no ano de 1985 começou a apresentar alguns problemas de saúde, onde foi diagnosticado um câncer de mama. Durante nove anos conviveu com esse achaque, desenvolvendo suas atividades normalmente sem alterações. Já muito debilitada por conta da doença ainda teve o privilégio de ver seu filho terminar o curso de medicina e no dia 16 de setembro de 1999, ocorreu seu falecimento, em que estavam presente seu esposo e seus filhos.

4 Considerações finais

Voltamos então para a nossa pergunta inicial, quem foi Marlene Piauilino?

Foi uma professora dedicada, afetuosa e disciplinada. Nas falas dos entrevistados, percebemos o carinho em que tinham por ela, porém apesar de ser uma pessoa firme em suas colocações e uma mãe que queria disciplina dos filhos.

Para seus alunos, era uma pessoa incrível, que motivava seus alunos e amiga. Marlene, além de ser inteligente, tem como característica simplicidade e passava encantamento. Além de professora, trabalhou no MOBRAL (Movimento de Alfabetização Brasileiro), foi coordenadora pedagógica e atualmente existe uma escola com seu nome.

Referências

AMADO, J; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ALBUQUERQUE, D. M. O significado das pequenas coisas: história, prosopografia e biografemas. *In*: AVELAR, A. S.; SCHMIDT, B. B. (Org.). **Grafia da Vida:** reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letras e Voz, 2012.

BENVINDO, A. **Entrevista cedida para pesquisadora Maria Aparecida Fernandes de Sousa Andrade.** Bom Jesus-PI, 3/10/ 2016.

BINDÁ, T. M. B; FROTA, A. G. **Bio-Hagiografia: uma possibilidade teórico-metodológica para narrar o itinerário histórico-espiritual do servo de Deus Frei João Pedro de Sexto.** In: VASCONCELOS, J. G. *et al.* (org.). **Pesquisas biográficas na educação.** – Fortaleza: Edições UFC, 2013.

COSTA, M. A. A. da. **Maria Cinobelina Alves:** docência na Escola Normal (1981-1988). Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sócias.** São Paulo: Cortez, 2006.

DOMINICÉ, P. **A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos.** In: NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

GENÚ, M. A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. **Educação & Formação,** Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 55-70, 2018. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/856. Acesso em: 06 jun. 2021.

SOUSA, E; MARQUES, E. O processo de constituir-

se professor na relação objetividade-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 82-96, 2019. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/841. Acesso em: 05 jun. 2021.

FIALHO, L. M. F. O uso da história oral na narrativa da história da educação no Ceará. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3505/2954. Acesso em: 02 set. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LE GOFF, J., 1924. **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão *et al*.–Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MACHADO, C. J. S. **Zila Mamede: Trajetórias Literárias Educativas.** Campina Grande: EDUEPB, 2010.

PIAUILINO, A. **Entrevista cedida para pesquisadora Maria Aparecida Fernandes de Sousa Andrade.** Bom Jesus-PI, 30/10/2016.

PIAUILINO, A. **Entrevista cedida para pesquisadora Maria Aparecida Fernandes de Sousa Andrade.** Bom Jesus-PI, 7/10/2016.

RIBEIRO, R. M. C. **A pesquisa científica no campo da educação:** pontos e passos. Teresina: EDUFPI, 2015.

ROSAL, J. A. **Entrevista cedida para pesquisadora Maria Aparecida Fernandes de Sousa Andrade.** Bom Jesus-PI, 7/10/2016.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

DA IMPLEMENTAÇÃO À EXECUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN

Verônica Dantas de Araújo Albano[63]
Verônica Maria de Araújo Pontes[64]

1 Introdução

A expressão 'gestão', antes mesmo de se inserir na instituição educativa, perpassou pelo cenário empresarial, adquirindo características de controle e de vigilância. Segundo Oliveira (2010), na década de 1970 obteve-se o entendimento da necessidade desse modelo ser corporificado na educação, visando manter a qualidade das atividades desenvolvidas, assim como as fábricas vinham mantendo. O autor ainda destaca que paralelo a isso, no mesmo período, ocorriam discussões em torno da democratização da educação pública, o que denota uma certa disparidade nos diálogos. No entanto, o pas-

63 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). E-mail do autor: veronik_uern@hotmail.com.

64 Professora efetiva do IFRN/Ipanguaçu, Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/IFRN/UFERSA). E-mail: veronicauern@gmail.com.

sado sinaliza a existência de uma cultura autoritária, a qual não se enquadra mais nas necessidades educacionais das demandas atuais, o que aponta a adoção de novas visões e posturas.

No tocante às atribuições cumpridas pelo gestor escolar, estas assumem grande relevância, requerendo do profissional a adoção de um perfil inovador, dinâmico e que englobe nas suas ações elementos que proporcionem a execução de ações e metas em uma perspectiva construtiva e em conjunto, interagindo satisfatoriamente com os processos administrativos e pedagógicos, com a intencionalidade de manter-se alinhado à participação efetiva dos envolvidos no ambiente educativo, visando assim, a busca comum por uma educação de qualidade. Para Libâneo (2008), essa concepção corresponde a entender o papel do diretor como um líder, uma pessoa que agrega as pretenções e as expectativas da comunidadeescolar, articulando ações de decisão e de participação de todos os segmentos da escola, mediando a visão coletiva de um projeto comum a todos.

A partir destas concepções, compreendemos que se faz necessário conduzirmos discussões em torno da temática, devido a peculiaridade existente nas formas de implementação e execução da gestão escolar local, as quais consideram interesses

que excedem as entrelinhas das políticas públicas, apesar dos dispositivos estabelecerem a garantia de práticas exitosas. No campo da gestão educacional, esta pesquisa ganha espaço para diálogos possíveis, pois se insere em uma relação direta e intrínseca com a escola pública, lugar historicamente reconhecido por lutas e conquistas alcançadas com afinco e persistência pelos trabalhadores da educação.

Nesse aspecto, neste trabalho, trataremos a respeito das ações empreendidas para a efetivação da gestão escolar no município de Mossoró/RN, associando-as ao que é posto nas práticas da rotina administrativa institucional, ao resgatar elementos que por si, já discutem muito a respeito dos fazeres exercidos. Ressaltamos, que traçamos o nosso percurso pautando as discussões em inquietações ora contempladas, haja vista que estamos trazendo um recorte da nossa pesquisa de Mestrado realizada no POSENSINO/UERN/IFRN/UFERSA[65]. Sendo assim, nosso objetivo nesse artigo, é refletir sobre as ações empreendidas para a efetivação da gestão escolar no município de Mossoró/RN, associan-

65 O POSENSINO é um programa de pós-graduação em ensino em cooperação com as instituições: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

do-as ao que é posto nas práticas da rotina administrativa das instituições educacionais.

Tendo em vista contemplar este objetivo, apoiamo-nos em teóricos que abordam acerca da gestão na educação básica, a partir dos conceitos inerentes ao nível de ensino, bem como, ao processo desenvolvido no interior das instituições escolares, tencionando realizar as análises pretendidas sob os moldes em que a gestão escolar do município se encontra imersa.

Ressaltamos que a nossa investigação não se configura em uma denúncia relacionada à existência ou não de uma gestão democrática no município de Mossoró/RN, ou, em resumir-se a evidenciar vantagens e desvantagens da aplicação do modelo de gestão adotado, mas, ao analisar as relações de poder constituídas entre diretores e docentes nas escolas públicas do município, fica aberto um amplo leque de possibilidades para acionar dispositivos que nos direcionem à obtenção de um panorama das ações gestoras exercidas, potencializando a criação de espaços para os sujeitos que dispõem da maior parcela de responsabilidade no tocante à melhoria da qualidade da educação, segundo as normativas estabelecidas pelos detentores do poder local, ou seja, os professores da rede de ensino municipal.

Para tanto, o artigo está dividido em duas partes. A primeira dialoga com base nas metodologias de seleção dos gestores escolares no contexto dos municípios da região Oeste Potiguar do estado do Rio Grande do Norte, em que o município de Mossoró/RN está situado, em uma análise que interliga relevantes dados estatísticos, os critérios de escolha dos profissionais, e as posturas adotadas por estes nos ambientes educacionais, advindas das pretensões da administração pública local. Na segunda parte, prosseguimos para tessituras que envolvem relevantes pressupostos acerca da comunicação entre administrativo e pedagógico, discutindo a necessidade de o diretor escolar atuar como um mediador entre ambas as esferas, devido estarem simultaneamente atreladas ao campo da gestão escolar.

2 Metodologia

Para realizarmos a pesquisa, fundamentamo-nos teoricamente em livros, artigos e legislações que forneceram elementos relacionados ao enviezamento da implementação e da execução da gestão escolar na educação pública, sendo possível empreendermos leituras e fichamentos, na intenção de tecer reflexões teóricas com o cotidiano das

instituições escolares do município deMossoró/RN, resgatando elementos vinculados à gestão na educação básica, bem como, ao processo desenvolvido no interior das instituições escolares.

Diante disso, os caminhos investigativos propostos para esta pesquisa, são permeados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, a qual considera uma abordagem voltada para articular os fazeres que compõem os moldes em que a gestão escolar do município de Mossoró/RN. Para Minayo (2001), este tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A metodologia utilizada para a produção deste trabalho foi a metodologia da pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2008), este tipo de pesquisa se adequa às investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições com relação um problema, partindo do pressuposto de que a gestão da informação e do conhecimento científico sobre um dado assunto, permitirá identificar o que foi produzido de conhecimento pela comunidade científica sobre esse tema e, ao mesmo tempo,

avaliar as principais tendências da pesquisa sobre ele.

Dessa forma, tudo o que está sendo discutido, publicado e gerado de conhecimento nessa temática deve ser mapeado para a construção do conhecimento a ela relacionado, possibilitando a pesquisa em livros, artigos e revistas, assegurando assim, a investigação por parte do pesquisador, dado que a pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho (SANTOS, 2004), consistindo no levantamento proporcionado por meio de seleções, fichamentos e armazenamento de informações concernentes ao estudo.

Portanto, na pesquisa bibliográfica, é imprescindível realizar uma revisão de literatura crítica, baseada em critérios metodológicos que assegurem a confiabilidade do material a ser analisado, de maneira que a nova pesquisa possibilite contribuições significativas para o campo científico, bem como, para a sociedade acadêmica.

3 Reflexões em torno da escolha do gestor

Enquanto organização (LIBÂNEO, 2008), a es-

cola precisa ser conduzida por uma liderança, que atua de forma hierárquica na gestão dos processos inerentes aos fazeres educacionais. No que concerne à sua forma de seleção, esta pode gerar acentuadas interferências nas práticas gestoras vistas tanto do prisma profissional, quanto subjetivo, em uma interação na qual ambos podem influenciar um ao outro, obtendo resultados satisfatórios ou ambíguos, a depender do procedimento seletivo escolhido. Nesse entendimento, Medeiros (2011) analisa que os métodos que conduzem os diretores escolares aos seus cargos, podem influenciar o comprometimento com a instituição e, consequentemente, com a educação que se pretende gerir. Tais metodologias, ainda são dignas de discussões teóricas e epistemológicas, ganhando progressivamente mais espaço no cenário alvo da nossa investigação.

Sendo assim, mesmo com direcionamentos legais em prol da gestão democrática, é comum percebermos que, em vários municípios da região Oeste Potiguar do RN, a seleção dos gestores é realizada via indicação política em regime de cargo comissionado, o que é o caso do município de Mossoró/RN. De forma mais abrangente, conforme o Anuário Brasileiro Educação Básica, em 2020, dentre os critérios de acesso ao cargo de Diretores

da Educação Básica no RN, o critério de indicação política feita pela gestão administrativa apresentou um elevado índice, com um percentual de 49,3%.

Traduzindo o percentual analisado, supomos que este se refere às escolas públicas municipais, levando em consideração que as instituições estaduais no Estado, já possuem eleição direta para o cargo de diretor escolar desde 2005, de acordo com a Lei Complementar Estadual nº 290, criada em 16 de fevereiro de 2005. Essa evidência representa um extenso caminho que os municípios do Estado necessitam trilhar, em busca da consolidação de uma gestão democrática a partir da forma de acesso ao cargo em questão.

Dito disso, apesar de acontecer com menos frequência, raramente encontramos diretores que são funcionários efetivos da prefeitura, o que ainda segundo o Anuário, se dá em menos de 01%. Mas, a sua grande maioria, e para cumprir as pretensões da administração pública local, é composta propositalmente por servidores não efetivos. Em torno disso, Paro (2011) discute que esse procedimento de nomeação política, o qual o gestor é escolhido por um integrante do poder executivo, e não pela comunidade escolar, não é uma boa alternativa, por motivo de reproduzir e propagar o clientelismo político intrínseco a este artifício, uma vez que o

proponente à vaga não é indicado por mérito, mas sim, por dispor de laços partidários, se caracterizando em um sistema sem embasamento técnico.

A justificativa mais frequente advinda do senso comum dos correligionários, nesse ponto de vista, é a de que essa ação é coerente, haja vista que, nada mais justo um indivíduo eleito pelo povo, ter o direito, garantido por lei, de selecionar os sujeitos para ocuparem cargos de sua confiança, transmitindo em suas práticas os ideais provenientes do projeto de governo da determinada autoridade competente em exercício, dado que, a indicação política pode servir de ferramenta para não deixar outra opção ao gestor escolar, senão observar e cumprir as exigências impostas pela Secretaria Municipal de Educação, independentemente se há concordância, ou não, em uma relação que provoca mudança de posturas, de pensamentos, e até mesmo, dependendo das circunstâncias, de valores, intervindo vigorosamente nas atividades gestoras, visando o fortalecimento da administração política.

Como uma alternativa de gerar empregos no âmbito do município, esse método é instaurado com uma certa naturalização por parte do dirigente municipal, se propagando com o auxílio dos seus adeptos, em um movimento conhecido popular-

mente na região como 'politicagem'. Todavia, é nítido que uma gestão democratizada vai muito mais além do tipo de escolha do diretor escolar, porém, essa premissa é essencial para que as formas de se gerir possam se articular fundadas na sua garantia.

Diante desse cenário, é preciso reconhecer o outro lado da moeda, a de que a empregabilidade viabilizada por indicação política, não assegura estabilidade laboral, posto que, dependendo das subjetividades políticas, o gestor escolar pode ser exonerado ou substituído similar às mudanças de peças em um jogo de tabuleiro, apesar do acordo firmado entre as partes, acarretando muitas vezes, em adversidades para as instituições escolares, em virtude de as substituições promoverem uma ruptura no andamento da logística da gestão, e assim, até um novo gestor assumir a vaga e se apropriar dos processos que ocorrem na organização, podem ocorrer prejuízos para o ambiente, principalmente, pedagógicos.

A incerteza gerada em torno do cargo do diretor escolar, expressa não somente descaso com a educação, mas também, revela a possibilidade da existência do sentimento de 'mostrar serviço', o que significa fazer do trabalho uma verdadeira extensão da sua casa para causar uma boa impressão à classe política, ao ponto que é demonstrado

um estremo esforço no cumprimento das suas funções, e, ainda assim, isso não é critério definitivo para a sua permanência, podendo haver substituição a qualquer momento procedente das intenções partidárias.

Ademais, a presença de um novo gestor pode modificar a cultura organizacional (LIBÂNEO, 2008), entendida nesse aspecto, como o produto das interações sociais para estruturar as praxes educativas, bem como, as demais atividades que compõem a instituição, pensadas e desenhadas coletivamente dia após dia entre a gestão anterior e os integrantes da unidade escolar, redimensionando novas sistemáticas de organização do cotidiano e novas formas para a tomada de decisões.

Vale salientar que não estamos combatendo a abertura para o novo nas instituições em termos administrativos, contudo, mudanças bruscas na gestão, podem vir a comprometer toda uma estrutura organizacional, muitas vezes, fruto de anos de construções, logo que "[...] as próprias práticas e situações escolares estão impregnadas de uma cultura, que é a cultura da escola [...], afetando tanto professores quanto alunos" (LIBÂNEO, 2008, p. 92) nas mais variadas situações, tais como na resolução de problemas, no relacionamento interpessoal, nas práticas pedagógicas dos docentes, na forma

de perceber os fatos que acontecem na escola, ou até mesmo, na maneira de agir como um todo, resultando na edificação de uma cultura peculiar ao grupo.

Diante disso, mesmo que subentendido, percebemos que essas problemáticas podem permear a gestão escolar ramificada da indicação política, pois, com a questão do apadrinhamento político, o qual tem o intuito de os filiados adquirirem votos nas eleições para o candidato, em troca de ganhar um cargo caso ele obtenha vitória nas urnas, abre-se outra possibilidade, a da influência política, em uma dinâmica que gera disputa entre os políticos na batalha pela garantia do maior número o possível de vagas para distribuir aos seus cargos de confiança, o que pode promover também a exoneração do cargo comissionado antes do esperado, e, se tratando especificamente da gestão, a escola ficaria exposta aos prováveis danos nos campos administrativos e pedagógicos.

Nesse cenário, a qualidade da educação orientada por diversos dispositivos legais, vai tendo o seu sentido alterado, como por exemplo, ser um artefato de campanha eleitoral. Assim, precisamos que a educação básica tenha uma militância mais incisiva e cobre dos seus governantes um trabalho que seja realmente comprometido com a educa-

ção, tarefa que, infelizmente, acaba quase que ficando a cargo dos funcionários efetivos por meio de concurso público. Perguntamos então: Como é que os funcionários comissionados irão realizar cobranças, mesmo que coerentes, aos políticos que os indicaram para o cargo? Isso poderia ser colocar o seu emprego em risco? Será que o papel destes últimos se resumiria em desempenhar as suas funções focando atender as disposições dos representantes que estão no poder do município?

Portanto, para evitar alternâncias entre avanços e retrocessos na educação municipal, uma das maneiras mais adequadas, e prevista em lei, seria a eleição para gestores escolares, realizada com a participação da própria comunidade da escola, conhecedora das potencialidades e das necessidades do seu entorno. Nesse viés, é estipulado um determinado tempo para início e término do período do gestor da chapa vitoriosa, havendo interrupção caso a administração escolar não corresponda com o atendimento das necessidades institucionais, caracterizando, dessa forma, uma gestão democrática.

Paro (2011) salienta que somente a alternativa da escolha democrática por meio de eleição consegue contra-argumentar as razões declaradas pelos adeptos da indicação política, ao passo que

propicia aos integrantes da comunidade escolar, a tomada de uma importante decisão, a qual anula as possibilidades de que os direcionamentos partam de partidos políticos que, muitas vezes, não conhecem sequer a realidade em que a instituição está inserida, e assim, não possuem habilidades coerentes para nortear as decisões na esfera administrativo-pedagógica.

Em síntese, não há indícios contrários à eleição para o cargo de diretor escolar, em razão desta viabilizar a participação e a democratização das práticas sociais no seu interior, legitimando a construção de uma sociedade capaz de ouvir e de ser ouvida também. Para tanto, Medeiros (2011) entende que a democratização da gestão efetivada mediante a eleição de diretores, pode fazer com que o diretor eleito exerça as suas funções baseadas no comprometimento. Ao requerer do profissional uma postura condizente com o tipo de escolha feita, é possível que as ações diretivas sejam pautadas na renovação de ideias, valores e atitudes.

Ressaltamos ainda, que a forma de seleção dos gestores via eleição, por si só, não assegura a criação de uma gestão democratizada, pois, há uma série de outros fatores advindos dos fazeres diários da gestão, que podem implicar ou não na democratização da instituição. No entanto, diante

das discussões legais e teóricas, esse método ainda é considerado o mais oportuno à democracia no âmbito escolar, requerendo dos partícipes dessa demanda, a colaboração nas decisões e a fiscalização dos encaminhamentos fornecidos pelo poder público (SANTOS, 2004), uma vez que, o próprio processo de acesso ao cargo por meio da indicação política, infringe os ideais de participação, e, consequentemente, de democratização.

Após as discussões viabilizadas, propomos uma reflexão a respeito da necessidade das atividades administrativas e pedagógicas dialogarem entre si, a fim de que a centralidade na figura do gestor venha a ser desmistificada, ao mesmo tempo em que, reconhecemos os aspectos que as interligam nos fazeres cotidianos, em uma relação dialética.

4 Diálogos entre o administrativo e o pedagógico

As atividades administrativas desempenhadas pelo diretor escolar, comumente são carregadas por visões que limitam o papel gestor aos procedimentos utilizados para exercer as rotinas administrativas, dissociando estas últimas das atividades pedagógicas, em um movimento subjetivo

que as separa, como se estas não tivessem as mínimas condições de interligar-se em uma mesma situação, ao ponto de que exclui todas as possibilidades da existência do perfil administrativo em tarefas pedagógicas, bem como, das concepções pedagógicas serem inseridas no âmbito administrativo, compreendendo-se equivocadamente que, nas atribuições do gestor escolar, há a presença de uma "[...] separação entre o administrativo e o pedagógico e a constatação de que o comum é ter diretores que se preocupam apenas com o primeiro" (PARO, 2015, p. 26).

No entanto, dentre outras possibilidades, na organização do trabalho pedagógico, há o viés administrativo quanto ao planejamento, ao preparo e à seleção de materiais, à observação crítica entre o que fora pensado e o que fora executado, e à própria burocratização do sistema, fazendo com que o docente atue administrativamente para cumprir os seus fins organizacionais. Da mesma forma, o setor administrativo pode dispor de uma prática pedagógica, quando por exemplo, um dos seus papéis é o de transmitir uma informação com o intuito de ensinar algo. Sendo assim, fica evidente que a administração escolar não pode ser desmembrada de um cunho educacional, visto ser notória a preocupação dos diretores quanto ao viés pedagógico

resultante das suas atitudes e decisões nas maneiras de gerirem o ambiente.

Associado a isto, em face do entendimento de que o gestor hierarquicamente desenvolve atividades exclusivamente administrativas, devido ao seu papel hierárquico subentender essa questão, podemos ainda afirmar que, na verdade, este atua como um mediador entre as esferas administrativa e pedagógica, pois ambas permeiam simultaneamente o campo da gestão escolar, de forma que o pedagógico é conceituado como uma atividade não-material (PARO, 2006), dado que o seu fim resulta em um serviço à comunidade escolar, que abrange a todos os atores pertencentes à práxis educativa, desmistificando a ideia de que o caráter pedagógico é unicamente vinculado ao exercício do supervisor escolar, em uma articulação que as atividades-meio unem-se às atividades-fim, sendo a razão de ser da escola (MEDEIROS, 2007).

Essa conjectura necessita ser internalizada pela gestão, sabendo que a relação entre o administrativo e o pedagógico vai se estreitando em uma conexão dialética, ao passo que se admite a essência do trabalho administrativo embasado nas atividades pedagógicas, razão pela qual, o âmbito administrativo concentra a sua maior parte dos esforços, na finalidade de assegurar a qualidade de

ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Ferreira (2000) defende que é necessário que a atuação na escola seja desempenhada com maior competência, a fim de que o ensino e a aprendizagem realmente se realizem, construindo convicções com diálogo e respeito, efetivando práticas coletivas.

Diante do exposto, evitar posicionamentos isolados na elaboração de sua proposta pedagógica educacional, consiste em uma atitude vital no tocante ao gestor e retira a exclusividade imposta culturalmente à ação do coordenador escolar de tecer essas contexturas individualizadamente, resultando em uma ação administrativa democrática e emancipatória (MEDEIROS, 2007), que redimensiona o fazer pedagógico da instituição escolar para um patamar mais racional, eliminando a possibilidade da existência de práticas subjetivas no âmago da escola. Logo, a racionalidade empregada, induz a intencionalidade imersa nos fazeres diários, com vistas a uma interligação da administração com o pedagógico, que aponte relevantes construções na intenção de uniformizar um trabalho que tenha como principal alvo a educação.

Para ocorrer o alinhamento entre o administrativo e o pedagógico, é importante que a complexidade existente na composição das discussões

empreendidas possa ser percebida. Para tanto, Medeiros (2007) sinaliza que, para buscar um entendimento acerca da racionalidade administrativa a partir da ação comunicativa, espera-se que ocorra uma descolonização da administração, posto que a identidade epistemológica de todo e qualquer profissional da educação, se situa na sua prática pedagógica, e não na aplicação de artifícios empresariais. A observação desse pressuposto, resulta em funções gestoras relacionadas cotidianamente aos fazeres pedagógicos de forma intrínseca, concentrada em uma práxis que contemple maneiras de superação da irracionalidade, presente muitas vezes na administração das escolas públicas pela concentração de atos burocratizados, pois, para Paro (2015), é o pedagógico que dá sentido ao administrativo, caso contrário, este se resumiria à simples burocratização, sendo um fim em si mesmo e negligenciando o seu propósito educativo. Com base nessa constatação, Bourdieu (2012, p. 227) destaca que:

> A burocracia condenar-se-ia à paralisia se ficasse entregue exclusivamente à sua lógica, a saber: a das divisões administrativas que reproduzem na base as divisões das autoridades centrais em ministérios separados, impedindo ao mesmo

> tempo qualquer ação eficaz, isto é, global, a dos dossiês que devem ser "transmitidos incessantemente", a das categorias burocráticas que definem o burocraticamente pensável ("isso não está previsto"); e a das comissões onde vão se acumulando atitudes de prudência, censuras e controles. Sem dúvida, são as contradições provenientes das divisões burocráticas que abrem a margem de manobra, iniciativa e liberdade de que podem dispor as pessoas que, abandonando as rotinas e os regulamentos burocráticos, defendem a burocracia contra ela mesma.

Portanto, romper com ações burocratizadas, significa lançar mão de estratégias que visem o exercício pleno de uma criticidade que possibilite superar a divisão administrativa como manobra de controle, dando espaço a práticas enviesadas na compreensão do pedagógico enquanto um caminho que seja um ponto de chegada para a instituição escolar. Nessa visão, Paro (2015) menciona que, dependendo do modo de se gerir o campo pedagógico, a liberdade inerente aos fazeres dos educadores pode ser eliminada e impede uma educação eficiente, logo que, anula-se as possibilidades de a escola desempenhar um ensino alicerçado nas suas especificidades políticas e pedagógicas.

Assim, como a ótica política do gestor é retratada nos ideários de gestão presentes nas rotinas diárias, espera-se que a sua postura venha ser respaldada no sentido de uma liderança que intervém nas atividades desenvolvidas em todos os setores escolares, mas, sem se sobressair em relação aos demais, baseado em uma mera hierarquização mais burocrática do que administrativa, visto que, em alguns casos, o objetivo pedagógico não é contemplado porque as atividades escolares estão sendo administradas por uma lógica sistêmica (MEDEIROS, 2007), a qual produz um certo engessamento das relações entre administrativo e pedagógico.

Em razão disso, é preciso desconstruir a compartimentação que atua como uma barreira entre ambas as áreas, religando as atividades com a mediação do gestor, perante os sujeitos pertencentes ao convívio escolar, em uma relação dialética e mútua. Em suma, a forma de se gerir o espaço escolar ou de tomar decisões, pode afetar significativamente o objeto resultante das atividades pedagógicas no ambiente da sala de aula, e, especificamente, a atuação docente, principalmente, ao legitimar uma atuação na prática distinta do que consta nos discursos.

5 Considerações finais

A gestão escolar compreendida e realizada na contemporaneidade, é proveniente da evolução histórica social, com nuances de conveniências políticas construídas ao longo do tempo, e enraizadas na cultura administrativa. Logo, o processo no qual a torna institucionalizada, portanto, assemelha-se à estruturação da gestão das organizações empresariais, partindo da premissa de que a escola, como organização, requer a implantação de orientações mais eficazes quanto ao seu desempenho.

Devido a isso, Paro (2012) ressalta que é preciso analisar o conceito de administração de forma geral, levando em conta os seus determinantes sociais, que, quando fundados sob o capitalismo, caracterizam a administração capitalista, historicamente marcada por relações econômicas, políticas e sociais, típicas deste modo de produção.

Assim, considerando que a atuação da catequização dos modos privados de gestão se dá progressivamente com mais frequência na intenção de reformar as escolas públicas, ao interligar os escritos que norteiam a gestão escolar no município de Mossoró/RN analisados neste trabalho, às instituições, fizemos uma ruptura com o que a mídia e as redes sociais tendem a mascarar, reve-

lando os interesses da administração municipal impressos nas práticas condicionadas pelos gestores escolares. Ao dificultar a implantação da gestão democrática nas escolas municipais, a partir do processo de escolha dos diretores às práticas de gestão alinhadas com o que as legislações federais recomendam, o município tende a adotar uma referência equivocada sobre o que seria realmente um modelo adequado a ser seguido.

Dessa forma, reconhecer a necessidade da efetivação da gestão democratizada nas leis municipais não é o suficiente, quando as ações refletem disparidades e contradições consideráveis, dignas de apontamentos e indagações, porquanto, mesmo constando a formalização desse tipo de gestão ao nível do planejamento das práticas, ainda há sérios entraves na sua materialização, o que causa limitações aos contextos organizacionais, dentre elas, podemos mencionar a utilização de diversas interpretações que favorecem os interesses administrativos, a adoção de medidas descontínuas e a uniformização dos contextos conforme as orientações políticas, pondo em evidência acentuados retrocessos quanto ao cumprimento dos direitos educacionais assegurados legalmente, advindos da proposta de democratização.

Nesse ínterim, os espaços destinados à par-

ticipação da comunidade escolar ficam limitados a continuidade de uma espécie de cultura organizacional, que mais se equipara às condutas gerencialistas do que gestoras, em razão da imposição das instâncias hierárquicas sob os atores sociais envolvidos. A título de exemplo, temos as deliberações da Secretaria Municipal de Educação, as quais têm que ser seguidas à risca e de maneira uniforme, independente do contexto em que as escolas se encontram. Entendemos ser essa uma das formas de reduzir a liberdade e a autonomia dos sujeitos, ao passo que os mantêm dentro de moldes, mesmo que em muitos casos, os moldes não lhes sirvam na sua totalidade. "Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas [...], há em cada escola uma forma dominante de ação e interação entre as pessoas, que poderia ser resumida na expressão: "temos a nossa maneira de fazer as coisas por aqui" (LIBÂNEO, 2008, p. 94), que seria muito bem traduzida por uma maneira que é genérica às realidades institucionais, emanada do poder público municipal.

Paro (2012) situa que, de maneira geral, pode-se considerar que as colocações acerca do problema da Administração Escolar, no Brasil, tendem a se movimentar entre duas posições antagônicas: de um lado, a defesa dos procedimentos administrativos na escola sob a forma de adesão ao em-

prego, aí, dos princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista; de outro, a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar. Para isso, há os diretores escolares. Para fazerem o seu trabalho, 'vestem a camisa da empresa', ou seja, da prefeitura, e valem-se das mais variadas estratégias, a fim de que as determinações sejam cumpridas na mais perfeita ordem, em um duelo contra o tempo, contra a participação e, muitas vezes, contra a ética profissional.

Todos esses intervenientes, causam de certa forma, o desencantamento com a educação por parte dos docentes, visto que, passar pela formação inicial, formação continuada, prestar concurso público, cumprimento das atribuições pedagógicas, e principalmente, estar em um espaço que em tese, deveria promover a dialogicidade por a sua essência de ser pública significar ser de todos, acaba rompendo com as crenças construídas ao longo do tempo, e as indagações em relação a superação destes desafios, ganham cada vez menos força, dando abertura para o aparecimento da frustração, devido se tornarem mais uma peça no jogo da legitimação do gerencialismo, uma vez que a sua lógica impregna no setor público ramificações do âmbito privado.

Dessarte, como pondera-se que o setor público aspira por modernidade (SILVA, 2003), nada melhor do que a presença veemente dos padrões vistos como mais eficazes, para promover uma mudança ideológica sobre o que é ser público, mediante os princípios neoliberais. Para tal, as visões acerca de alguns instrumentos pertencentes ao público são deturpadas, haja vista que os professores são exclusivamente responsabilizados pela ineficiência apresentada nos resultados e nos *rankings* educacionais, além de tolerar a burocratização excessiva do trabalho docente. Já o aluno, alvo final do processo de ensino e aprendizagem, passa a ser visto de usuário da rede pública de ensino, para um mero cliente, termo utilizado na esfera privada e que está cada vez mais em uso em um espaço que não lhe pertence.

Com esse fim, entra em vigor o desmonte da gestão da educação, a partir da defesa de instrumentos reguladores baseados na eficácia e na produtividade, emanando desde os mais altos postos hierárquicos municipais, com culminância no chão da escola pública por parte dos diretores escolares, que, por sua vez, para cumprir ordens, agem em dados momentos até mesmo desprovidos de criticidade. Aliás, nesse novo modelo delineado para o público, o ato de refletir pode dificultar a sua im-

plantação, posto que os moldes já estão prontos e não comporta a renovação das concepções.

Para tanto, em busca de uma democracia que rompa com as barreiras dos regimes de acordos políticos reducionistas da ação democrática à uma concepção procedimentalista, semelhante ao cumprimento de uma cartilha antiquada, é indispensável que a perspectiva desprovida de racionalidade e corporativizadora do público nas Unidades de Educação Básica de Mossoró/RN, seja substituída por um referencial que abarque atividades propriamente ditas de uma gestão representativa e alicerçada aos pressupostos democratizados, potencializando o direito de participação de todos os sujeitos envoltos no processo educativo e na organização do trabalho escolar.

Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2020. São Paulo: Moderna, 2020.

BOURDIEU, P. A miséria do mundo. In: PARO, V. H. (Org.). **Uma missão impossível**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 225-243.

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. In: LIBÂNEO, J. C. (Org.). a identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Livros, 2008. p. 73-94.

MEDEIROS, A. M. S. **Administração educacional e racionalidade**: o desafio pedagógico. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MEDEIROS, A. M. S. de. Democratização e mudanças práticas na gestão escolar. **Linhas Críticas.** Brasília, v. 17, n. 32. p. 137-150, jan./abr. 2011.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.), **Política e gestão da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 127-146.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2011.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução critica. In: PARO, V. H. (Org.). A administração capitalista. 16. ed. São Paulo: Cortez**,** 2012. p.15-43.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente?

In: PARO, V. H. (Org.). Administração como mediação. São Paulo: Cortez, 2015. p. 23-36.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. 10ª impressão. São Paulo: Ática, 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei Complementar Estadual **nº 290**, de16 de fevereiro de 2005, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 2005.

SANTOS, L. L. Formação de professores na cultura do desempenho. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.145-1.157, set./dez. 2004.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na 'reforma' do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

O PAPEL DOS COLEGIADOS ESCOLARES NO FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Cleber Luiz de Sousa Lima[66]
Clepson de Oliveira Brito Morais[67]
Kassio Wagner da Silva Medeiros[68]
Raquel do Nascimento Barboza[69]

1 Introdução

Segundo Barroso (2001), a autonomia está etimologicamente ligada à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a 'independência'. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa), pelo que a sua ação se exerce

66 Mestre em Letras (UERN). E-mail: cleberllima2013@gmail.com

67 Especialista em Mídias na Educação (UERN). E-mail: cpnbrito@gmail.com

68 Mestrando em Educação (UERN-PosEduc). E-mail: kassiowagner@hotmail.com

69 Especialista em Supervisão Educacional (UFRN). E-mail: raquelnasba@gmail.com

sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações.

Nessa direção, compreendemos que só é possível que para que de fato a autonomia se concretize no cotidiano escolar, se ela for alicerçada, difundida, e construída cotidianamente, não sendo, portanto, resultado de documentos e atos legais decretados e não impostos por um detentor do poder.

Nesse sentido, dois fatores são imprescindíveis para que a autonomia escolar seja resultado da construção coletiva e democrática de projetos, na instituição educativa, que venham a atender aos anseios da comunidade escolar, são eles, a saber: participação efetiva e gestão democrática.

A concepção de gestão é a da democratização por meio do fortalecimento dos mecanismos de participação na escola, por meio dos colegiados escolares, em especial, o Conselho Escolar e o Conselho de Classe. Os colegiados em tela apresentam-se como uma alternativa criativa, dinâmica e colaborativa para envolver os diferentes segmentos da comunidade escolar nas questões e problemas vivenciados pela escola.

Diante do entendimento sobre o que seja autonomia e a melhor concepção de gestão que é a democrática e participativa, parece evidente que,

para essa nova sociedade brasileira, do tipo de educação pública ofertada e o contexto sociopolítico-econômico e educacional vigente é ilustrativo apontar os principais mecanismos de participação e democratização da gestão escolar, são eles: Conselho Escolar e Conselho de Classe.

Os mecanismos ora explicitados têm contribuído de forma significativa diante da necessidade de uma tomada de decisão compartilhada coletivamente, visando o aprimoramento dos processos de escolha ao cargo de gestor escolar, a efetivação do trabalho relevante dos colegiados escolares e sobretudo do fortalecimento do protagonismo estudantil e juvenil, garantindo dessa maneira a autonomia no âmago da escola.

A partir das demandas educacionais vigentes, o Conselho Escolar e o Conselho de Classe são práticas que asseguram a gestão democrática participativa no interior das escolas estaduais do Rio Grande do Norte.

Neste trabalho, discutimos sobre a participação dos colegiados (Conselho Escolar e Conselho de Classe) na gestão escolar da Escola Estadual em Tempo Integral Monsenhor Honório, unidade de ensino da Rede Estadual de Ensino no Rio Grande do Norte, situada no município de Pendências, jurisdicionada à 6ª Diretoria Regional de Educação

e Cultura (6ª DIREC), a partir de experiências dos conselheiros escolares, analisando as contribuições dos colegiados escolares para as práticas democráticas na escola.

Na escola, *lócus* da pesquisa, os sujeitos investigados pertencem aos segmentos: professores, estudantes, pais e funcionários não-docentes. No total 15 (quinze) membros dos referidos conselhos contribuíram com a pesquisa a partir de questionário online.

Nossa motivação surge a partir da necessidade de conhecer a visão dos membros que representam os colegiados escolares com o intuito observar a atuação deles no processo de manutenção da gestão democrática e participativa dentro do ambiente escolar.

Com foco na temática em ênfase, surge uma vontade de compreender: como se evidencia a efetiva participação dos colegiados escolares na dinâmica de decisões coletivas dentro do âmbito escolar?

Nesse contexto, o presente trabalho surge com o objetivo geral de evidenciar a participação coletiva nas tomadas de decisões dentro da escola e como objetivos específicos demonstrar como ocorre a participação dos colegiados nas decisões coletivas, como também comprovar se as decisões que são tomadas coletivamente são postas em prá-

tica e divulgadas para toda comunidade escolar.

Procuramos situar a problemática no contexto atual, tomando como referencial teórico os estudos recentes de Gracindo (2009), Paro (2006), Lück (2006), Valerien (2002), Libâneo (2004) e Ciseski (1998). Estes analisam o processo participativo na escola, ressaltando a importância de atuação dos conselhos na gestão da escola pública. Esses colegiados são entendidos como mecanismo de controle das ações gestoras, consequentemente de democratização dos processos administrativos, pedagógicos e financeiros.

Logo, compreendemos que a democratização da gestão começa no âmago da escola, por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, estudantes, pais e/ou responsáveis possam discutir criticamente o cotidiano escolar. Os colegiados têm esse papel relevante na efetivação da gestão democrática participativa.

2 A Participação dos colegiados escolares na Escola Estadual em Tempo Integral Monsenhor Honório: vestígios da democratização da gestão escolar

A escola, no desempenho de sua função educativa, necessita ter clareza de que o processo

de formação para uma vida cidadã e, portanto, de gestão democrática participativa passa pela construção, implementação e efetivação de mecanismos de participação da comunidade escolar, como: Conselho Escolar e Conselho de Classe.

A democratização da gestão escolar implica a superação dos processos centralizados de decisão e a vivência da gestão colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola num processo pedagógico. A partir dele, vai ser efetiva a autonomia da unidade escolar.

As várias alternativas de democratização que vêm sendo praticadas país afora, por vezes, tropeçam na própria institucionalização da ideia, a ponto de a forma ocupar o lugar do conteúdo, ou seja, a busca pela ampliação do diálogo e da participação das pessoas na gestão da escola se transforma na simples organização formal de espaços de representação, os quais, por mais importantes que sejam, não são suficientes para levar a termo o necessário avanço democrático.

Nessa seara, ainda assim, há diferentes alternativas sendo experimentadas nas escolas públicas, pelo Brasil, que têm apresentado resultados muito interessantes para a ampliação da democracia na educação e na escola pública. Com isso, no âmbito da escola, há instituições colegiadas que

têm funcionado bastante bem em favor da democracia: o Conselho Escolar e o Conselho de Classe.

Funções e atribuições do Conselho Escolar e do Conselho de Classe à luz dos dispositivos legais

A implementação da Gestão Democrática na escola representa um desejo e uma história de luta na educação brasileira e potiguar. No Estado do Rio Grande do Norte, somente no ano de 2005 é que essa luta transformou-se em realidade através da Lei Complementar n° 290/2005, de 16 de fevereiro de 2005, que dispõe sobre a Democratização da Gestão Escolar na Rede Pública Estadual de Ensino do RN em consonância com a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, inciso VI e com a lei 9394/96/LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional , nos seus artigos 14 e 15, onde dispõe sobre a democratização da gestão escolar e mais recentemente ratificada no Plano Estadual de Educação (PEE), instituído pela Lei Estadual 10.049, de 27 de janeiro de 2016, que aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências e na Lei Complementar Estadual nº 585/2016, de 30 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do

Rio Grande do Norte e dá outras providências.

A gestão democrática também está fundamentada na Lei Estadual nº 10.569/2019, de 05 de agosto de 2019, que dispõe sobre a liberdade de expressão, de opinião e de pensamentos no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino do Rio Grande do Norte, instituiu o mês da Escola Democrática e dá outras providências.

Pensar espaços e tempos de ensinar e aprender é responsabilidade do profissional da educação, pois implica garantir aos estudantes sob sua responsabilidade os direitos de aprendizagem expressos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, nas normativas e Diretrizes Curriculares Nacionais e nos documentos curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A esse respeito vale destacar o que são os colegiados escolares, suas funções e atribuições no cotidiano escolar. O primeiro colegiado que destacamos é o Conselho Escolar, que é um órgão de representação da comunidade educativa. É o espaço onde há um dialogismo de vozes que se constitui como um espaço de discussão de caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador, fortalecendo a gestão democrática e participativa

e em especial a democracia nos espaços escolares do território potiguar.

Conforme a Lei Estadual nº 585/2016, de 30 de dezembro de 2016, em sua seção IV, que trata do Conselho Escolar, nos apresenta, em seus artigos 17 e 18 a função e a constituição do aludido colegiado escolar:

> [...] órgão colegiado de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, pedagógica, articuladora, deliberativa e representativa da comunidade escolar. É constituído pelos integrantes titulares e respectivos suplentes, relacionados por turno de funcionamento da unidade escolar, na seguinte forma: I – o Diretor, como membro nato; II – 2 (dois) representantes dos professores; III – 2 (dois) representantes dos servidores; IV – 2 (dois) representantes dos estudantes; V – 2 (dois) representantes dos pais, mães ou responsáveis (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 6).

Assim, os referidos artigos apresentam a natureza do colegiado e os membros que o constitui nos deixando entender a relevância dele nas tomadas de decisões na instituição educativa, haja vista que ele é consultivo e deliberativo e tem representações de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

Diante disso, as competências do Conselho Escolar nas escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte estão evidenciadas no art. 21 da referida lei. Portanto, vale destacar que dentre as principais atribuições do Conselho Escolar, ressaltamos a sua função de coordenação do coletivo da escola e a criação de mecanismos de participação.

O diferencial das atribuições desse colegiado consiste na conquista de sua natureza deliberativa, garantindo que os seus membros "[...] apreciem, opinem e proponham ações que contribuam para a solução dos problemas de natureza pedagógica, administrativa ou financeira da escola" (CISESKI, 1998, p. 52).

Assim, a gestão democrática do ensino "trabalha com atores sociais e suas relações com o ambiente, como sujeitos da construção da história humana, gerando participação, corresponsabilidade e compromisso" (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 12) e, pode-se dizer que:

> Os Conselhos Escolares tornam-se, nesse contexto, instrumentos importantes para a desejada prática democrática. A escolha democrática dos dirigentes escolares e a consolidação da autonomia das escolas alinham-se aos colegiados com a fi-

> nalidade de desvendar os espaços de contradição gerados pelas novas formas de articulação dos interesses sociais. A partir do conhecimento destes espaços, certamente presentes no cotidiano da vida escolar e das comunidades, é que será possível ter os elementos para a proposição e construção de um projeto educacional inclusivo (AZEVEDO; GRACINDO, 2005, p. 34).

O Conselho Escolar tem papel decisivo na gestão democrática participativa da escola, quando utilizado como instrumento comprometido com a construção de uma escola cidadã. Assim, constitui-se como um órgão colegiado que representa a comunidade escolar e local, atuando em sintonia com os gestores escolares e definindo caminhos para a tomada de decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas, que sejam condizentes com as necessidades e potencialidades da escola.

Desta forma, a gestão deixa de ser prerrogativa, de uma só pessoa, e passa a ser um trabalho coletivo, onde todos se congregam para juntos, construírem uma educação de qualidade socialmente relevante. Com isso, divide-se o poder e as consequentes responsabilidades.

O segundo colegiado escolar que merece destaque pelo seu papel na gestão democrática e

participativa é o Conselho de Classe. Ele é uma 'figurinha carimbada' entre as rotinas escolares. Tem um papel importante na aprendizagem, e pode ajudar a melhorar processos de ensino, identificar dificuldades e corrigir rotas. Para que desempenhe seu papel com eficácia, o conselho precisa ter uma organização prévia, uma execução bem focada e um acompanhamento posterior.

O conselho ocorre de forma bimestral e tem o objetivo de entender e melhorar o aproveitamento dos estudantes. Ele tem como base o Projeto Político-Pedagógico (PPP), e analisa dados gerais das turmas e individuais dos estudantes para identificar o que está funcionando, se há problemas em determinadas turmas, dificuldades específicas em alguns estudantes e que estratégias podem ser traçadas para solucionar as questões identificadas.

As principais funções que podemos atribuir ao conselho de classe são: avaliar o desempenho do aluno; identificar possíveis transtornos de aprendizagem; verificar possíveis problemas nas interações; identificar problemas gerais nas turmas; levantar estratégias para solucionar problemas encontrados; decidir se alunos que não passaram na prova final devem reprovar.

Ainda de acordo com a Lei Estadual nº 585/2016, em sua seção V, que trata do Conselho

de Classe, que nos apresenta em seus artigos 28 e 29 a composição e a função atribuída a este colegiado, a saber:

> [...] órgão colegiado integrante da gestão democrática e destina-se a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem, havendo tantos conselhos de classe quantas forem as turmas existentes na unidade escolar. Esse colegiado escolar é composto por: I – todos os docentes de cada turma e representante da equipe gestora, na condição de Conselheiros natos; II – representante dos especialistas em educação; III – representante dos servidores da unidade escolar; IV – representante dos pais, mães ou responsáveis; V – representante dos alunos a partir do 6º (sexto) ano ou 1º (primeiro) segmento da educação de jovens e adultos, escolhido por seus pares, garantida a representatividade dos alunos de cada uma das turmas; VI – representante do atendimento educacional especializado, de acordo com a política de educação na perspectiva da inclusão (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 10-11).

Diante do que foi exposto, compreendemos que o Conselho de Classe articula os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do

qual desenvolve-se o processo de trabalho escolar. Destina-se a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem. Ele acontece bimestralmente, através de três momentos: Pré-Conselho, Conselho Geral e o Pós-Conselho. É realizado o acompanhamento escolar individual e coletivo dos estudantes por meio de fichas e planilhas de dados.

O referido conselho é regulamentado através da Portaria SEI nº 400/2019, de 26 de novembro de 2019, que trata das Diretrizes para Normatização do Conselho de Classe das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Este ordenamento jurídico visa instrumentalizar o trabalho a ser realizado no cotidiano escolar.

A esse respeito, observemos o que assevera Dalben (1995):

> O conselho de classe é mais um dos mecanismos de participação da comunidade na gestão e no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na unidade escolar. Constitui-se numa das instâncias de vital importância num processo de gestão democrática, pois "guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual desenvolve-se o processo de trabalho escolar" (DALBEN, 1995, p. 16).

Nessa perspectiva, a nossa compreensão é que o conselho de classe não deve ser uma instância que tem como função reunir-se ao final de cada bimestre ou do ano letivo para definir a aprovação ou reprovação de estudantes, mas deve atuar como um espaço de avaliação permanente, que tenha como objetivo avaliar o trabalho pedagógico e as atividades da escola.

Assim, o Conselho de Classe configura-se como um espaço de tomadas de decisão e de estudo interdisciplinar acerca do trabalho pedagógico realizado pela escola. O colegiado em tela guarda em a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo a avaliação do ensino e da aprendizagem, eixos centrais do processo de trabalho escolar.

Dalben (2004) aponta que o Conselho de Classe é um órgão deliberativo acerca de:

> [...] a) objetivos de ensino a serem alcançados; b) uso de metodologias e estratégias de ensino; c) critérios de seleção de conteúdos curriculares; d) projetos coletivos de ensino e atividades; e) formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento do aluno; f) formas de acompanhamento dos alunos em seu percurso nos ciclos; g) critérios para apreciação do desempenho dos alunos ao final dos ciclos; h) ela-

> boração de fichas de registro do desempenho do aluno para o acompanhamento no decorrer dos ciclos e para a informação aos pais; i) formas de relacionamento com a família; j) propostas curriculares alternativas para alunos com dificuldades específicas; l) adaptações curriculares para alunos portadores de necessidades educativas especiais e m) propostas de organização dos estudos complementares (DALBEN, 2004, p. 33).

Concordamos com a autora que o referido colegiado escolar tem um papel singular e de extrema relevância no processo educativo e em especial na aprendizagem do estudante, porque promove a discussão de forma democratizante acerca dos aspectos cognitivos, socioculturais e didático-metodológicos que atravessam o cotidiano do discente.

Logo, os colegiados como prática das deliberações coletivas podem legitimar a política de acesso e mobilização da participação na gestão escolar e romper com a centralização e o autoritarismo.

3 Percurso metodológico

Ao se propor trilhar pelos caminhos da pesquisa, faz-se necessário evidenciar os fios metodológicos, que orientaram o nosso olhar, bem como os caminhos epistemológicos que sustentaram

nosso percurso. Com relação a metodologia aplicada neste artigo, nosso estudo teve como ponto norteador uma pesquisa de campo, dando ênfase na pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, que para Knechtel (2014) tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa se preocupam com o ponto de vista de cada participante, sendo que a primeira considera a proximidade do sujeito, por meio do questionário; já na segunda, essa proximidade é medida por meio de materiais e métodos empíricos. O mesmo autor assegura que a modalidade de pesquisa quali-quantitativa "interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)" (KNECHTEL, 2014, p. 106).

Para dar mais consistência ao nosso estudo, realizamos uma coleta de dados através de aplicação de questionário com questões abertas através do aplicativo Google Forms, com os conselheiros que representam os segmentos do Conselho Escolar e do Conselho de Classe da Escola Estadual em Tempo Integral Monsenhor Honório. O questionário foi aplicado no período de 24 de outubro a 04 de novembro de 2022. O instrumento serviu para obtenção de informações relacionadas à atuação e

participação dos membros que compõem os referidos colegiados nas tomadas de decisões no cotidiano escolar.

4 Resultados e discussões

Os posicionamentos dos conselheiros no processo democrático da escola

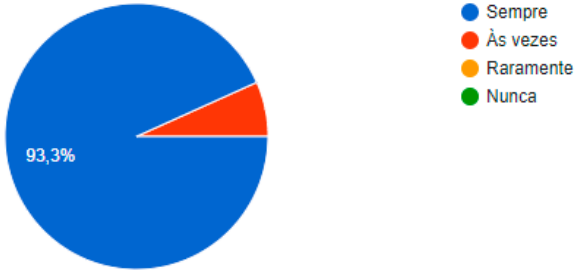
Como resultado da pesquisa identificou-se a opinião dos conselheiros e a rotina de trabalho dos colegiados. Neste tópico, concentramo-nos em um dos objetivos do trabalho que é a análise dos posicionamentos dos conselheiros escolares sobre a sua atuação e participação no processo de gestão democrática participativa. Vozes aqui representadas por posicionamentos dos conselheiros da escola, *lócus* da pesquisa e pela visão advinda dos participantes.

Optamos pela utilização de algumas perguntas e respostas contidas no questionário aplicado com os membros conselheiros escolares, em que retratam os seus posicionamentos acerca de sua atuação e participação nas decisões coletivas na escola. Para esse empreendimento, apresentamos alguns apontamentos a serem analisados, tais como: o reconhecimento das funções dos colegia-

dos; educação dos colegiados para a cidadania; estratégias de promoção de valores democráticos na escola; a comunicação das decisões tomadas nas reuniões; a autonomia dos colegiados escolares; concretização das decisões tomadas pelos colegiados.

O apontamento que trata do reconhecimento das funções dos colegiados busca espelhar o entendimento dos conselheiros acerca da visão da gestão escolar sobre o papel dos colegiados escolares. Para tanto, apresentamos a seguinte pergunta: a gestão da escola reconhece as funções dos colegiados (Conselho Escolar e Conselho de Classe) no espaço da escola?

Gráfico 1- Reconhecimento das funções dos colegiados



Fonte: Questionário sobre os Colegiados Escolares.

O gráfico demonstra que os conselheiros acreditam que a gestão reconhece as funções que são desempenhadas pelos colegiados, perceben-

do-os como importantes canais de diálogo e estratégias possíveis para materialização da forma democrática de tomada de decisão. Dos 15 sujeitos da pesquisa, 14 responderam SEMPRE, totalizando um percentual de 93,3%, e apenas 01 respondeu ÀS VEZES, totalizando uma porcentagem de 6,7%. Isso nos faz compreender que diante das respostas dos participantes, os colegiados têm suas funções reconhecidas pela gestão escolar nos processos de decisão coletiva.

O apontamento que trata da educação dos colegiados para a cidadania revela o posicionamento dos conselheiros e como sua participação nos colegiados pode contribuir para o exercício da cidadania. Para tanto, apresentamos a seguinte pergunta: a experiência de participar dos colegiados escolares lhe educa para a cidadania?

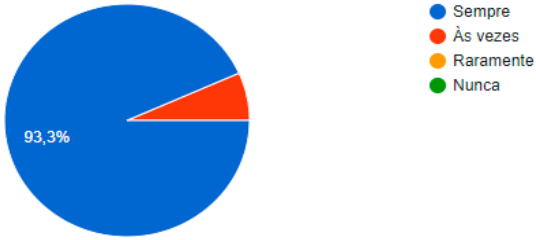
Gráfico 2 – Educação dos colegiados para a cidadania

Fonte: Questionário sobre os Colegiados Escolares.

O gráfico evidencia que os conselheiros acreditam que a participação nos colegiados escolares contribui com a educação para o pleno exercício da cidadania, reconhecendo-os como importantes instrumentos de inserção social que ultrapassam os muros da escola. Dos 15 sujeitos da pesquisa, todos responderam SEMPRE, totalizando um percentual de 100%. Os dados revelam de forma unânime que fazer parte dos colegiados possibilita seu desenvolvimento enquanto sujeito participativo na construção de uma sociedade e educação mais democrática.

O apontamento que trata das estratégias de promoção de valores democráticos na escola apresenta a visão que os conselheiros têm sobre a importância da participação nos colegiados para o fortalecimento da democracia no cotidiano escolar. Para tanto, apresentamos a seguinte pergunta: os Colegiados Escolares são uma estratégia capaz de promover os valores e procedimentos democráticos dentro da escola?

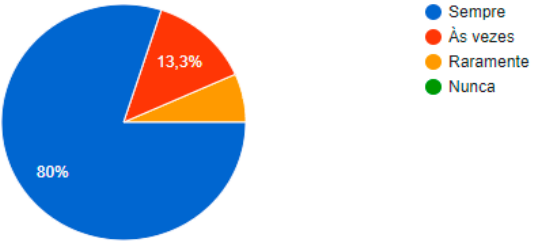
Gráfico 3 – Estratégias de promoção da democracia na escola



Fonte: Questionário sobre os Colegiados Escolares.

O gráfico apresenta o olhar que os conselheiros têm sobre a participação nos colegiados escolares para a promoção e o fortalecimento dos aspectos democráticos no interior da escola. Dos 15 participantes da pesquisa, 14 responderam SEMPRE, totalizando um percentual de 93,3%, e apenas 01 respondeu ÀS VEZES, totalizando uma porcentagem de 6,7%. Os dados mostram que a maioria dos participantes compreende que os colegiados são uma ferramenta importante na promoção de valores e no fortalecimento dos procedimentos democráticos no interior da escola.

Gráfico 4 – A comunicação das decisões tomadas nas reuniões

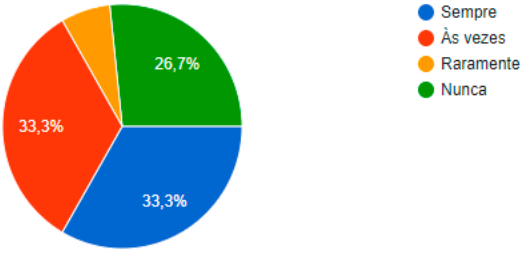


Fonte: Questionário sobre os Colegiados Escolares.

O gráfico expõe o posicionamento dos conselheiros sobre o processo de comunicação das decisões tomadas aos seus pares. Para tanto, apresentamos a seguinte pergunta: você informa ao seu segmento sobre as decisões e as conclusões tomadas nas reuniões dos colegiados?

No que se refere à socialização de informações acerca das decisões coletivas dos colegiados, dos 15 sujeitos da pesquisa, 12 responderam SEMPRE, que apresenta um percentual de 80%, 02 apontaram ÀS VEZES, revelando um percentual de 13,3% e 01 respondeu RARAMENTE. Frente aos dados, pode-se concluir que apesar de identificarmos uma fragilidade na socialização das informações entre representante e segmento, podemos comprovar que o processo comunicativo efetiva-se de maneira satisfatória.

Gráfico 5 – A autonomia dos colegiados escolares



Fonte: Questionário sobre os Colegiados Escolares.

Para Lück (2005), "a autonomia e a descentralização constituem-se um binômio construído reciprocamente, mediante processos de democratização, isto é, tendo a prática democrática como centro." Nesta perspectiva, compreendemos a autonomia como o aspecto que aperfeiçoa o círculo virtuoso da gestão democrática e também o mais abstruso por implicar na democratização do poder.

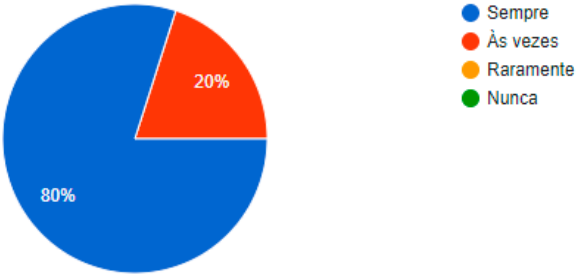
Nesse sentido, o objetivo do apontamento a autonomia dos colegiados escolares é delinear o processo de autonomia realizado pelos colegiados. Para tanto, apresentamos a seguinte pergunta referente ao tema: os colegiados escolares realizam reuniões, atividades ou tomam decisões sem depender da presença do gestor escolar?

O gráfico indica que apesar do processo de autonomia dos colegiados não está ainda consolidado, mas 33,3% dos conselheiros afirmam que

SEMPRE, 33,3% afirmam que ÀS VEZES, 6,7% afirmam RARAMENTE que é possível tomar decisões de forma autônoma e apenas 26,7% afirmam que NUNCA.

Na opinião de mais de 70% dos conselheiros, os colegiados realizam com autonomia suas atividades e tomadas de decisões sem a presença do gestor. Portanto, fica evidente que para os sujeitos da pesquisa o processo de autonomia encontra-se em efetivação e consolidação.

Gráfico 6 – Concretização das decisões tomadas pelos colegiados



Fonte: Questionário sobre os Colegiados Escolares.

O objetivo do apontamento concretização das decisões tomadas pelos colegiados é traçar o perfil de consolidação das decisões tomadas pelos colegiados em âmbito escolar. Para tanto, apresentamos a seguinte pergunta referente ao tema: a escola consegue cumprir as decisões tomadas nas reuniões dos colegiados?

O gráfico é revelador de que os conselheiros em sua totalidade demonstram que o cumprimento das decisões colegiadas é realizado. Dos 15 participantes da pesquisa, 12 responderam SEMPRE, totalizando um percentual de 80%, e apenas 03 responderam ÀS VEZES, totalizando uma porcentagem de 20%. Com isto, compreendemos que as decisões que são tomadas nas reuniões dos colegiados são respeitadas e postas em prática pela instituição, o que evidencia a concretização da gestão democrática participativa.

5 Conclusão

De acordo com a pesquisa realizada, compreendemos que a escola é o órgão responsável pelo fomento de práticas democráticas. Através dos órgãos colegiados, os professores, estudantes, pais e funcionários podem ajudar na construção de ações e nas tomadas de decisão que contribuam para o fortalecimento da gestão democrática e participativa. Desse modo, os conselheiros poderão refletir sobre a realidade vivida e o processo de efetivação da democracia no contexto escolar.

Esta pesquisa centrou-se na investigação da participação dos sujeitos como instrumento de democratização, que revelou ser um desafio para a

escola, que é construir uma cultura de participação, onde se faz necessário criar novos hábitos estruturados no diálogo e na ação coletiva com obstinação e constância.

Nesse sentido, consideramos que a importância dos colegiados escolares para a gestão democrática participativa é fulcral e reafirma-se como uma medida em que se revela como uma estratégia capaz de aliar sujeitos históricos diferentes em condição de igualdade, incentiva a liderança dos segmentos, regula a gestão com a exigência por transparência, legalidade e impessoalidade, promovendo a apropriação e defesa do bem público pelos cidadãos.

A pesquisa propiciou aos participantes a possibilidade de discussão sobre a atuação e participação dos colegiados escolares nas decisões coletivas da escola. Também é um indicativo do papel que a escola tem através da sua ação social e inclusiva, ao atender a legislação e proceder segundo as diretrizes e normativas legais, contribuindo de forma a consolidar o processo de gestão democrática participativa no ambiente escolar.

Para tanto, sugerimos algumas pistas e recomendações para elaboração de estratégias de intervenção e fortalecimento dos colegiados, oriundas deste estudo no sentido de que as ações a

serem desenvolvidas possam atentar para: realizar capacitações voltadas para os conselheiros sobre a importância e papel destes na consolidação das políticas educacionais, realizar encontros e quando possível intercâmbios entre os colegiados da escola e instituições parceiras, publicizar as reuniões, contribuições e decisões tomadas pelos colegiados que visam melhor atender a comunidade escolar e monitorar o funcionamento dos colegiados por meio de sistema informatizado (SIGEduc) acessível aos envolvidos, acompanhamento e atendimento das demandas, solução das situações problema.

Esperamos contribuir para a melhoria da qualidade e do desenvolvimento da gestão democrática e participativa, particularmente no que diz respeito à mudança de posturas e atitudes, que possibilitem aos conselheiros escolares ampliarem sua atuação e participação no processo educacional de maneira autônoma, priorizando a democracia no espaço escolar.

Logo, ratifica-se a importância do fortalecimento da atuação dos colegiados escolares para implementação e consolidação da gestão democrática e espera-se que este estudo contribua na compreensão da dinâmica da participação entre os sujeitos que constroem e são construídos por uma prática de gestão educacional pautada na de-

mocracia. Compreende-se também, no entanto, que a situação é de persistência na luta pelo direito à educação democrática, frente à necessidade de reposicionar o tema na pauta da educação básica brasileira e potiguar.

Essa pesquisa não se encerra com este trabalho. Acreditamos que os dados construídos e as propostas apresentadas possam ser explorados por outros pesquisadores, os quais poderão trazer novas análises e contribuições sobre a temática em foco.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. de; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Educação, sociedade e mudança**. Brasília: CNTE, 2005.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001. p. 16.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Lei n° 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da**

Educação, 1996. Acesso em 04 de nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acesso em 04 de nov. de 2022.

BRASIL. Lei n° 13.005/14. **Plano Nacional de Educação**, 2014. Acesso em 04 de nov. de 2022.

CISEKI, Â. A. **Conselhos de escola**: coletivos instituintes da escola cidadã. SÉRIE DE ESTUDOS EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Salto Para o Futuro: Construindo a Escola Cidadã: Projeto Político-Pedagógico. MEC/SEED, Brasília, 1998.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Conselhos de Classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola, Campinas – SP: Papirus, 2004.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 3ª ed. Campinas-SP, Papirus, 1995.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

KECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NUNES, A. C. Gestão democrática ou compartilhada? Uma (não) tão simples questão de semântica. **Revista Caderno Pedagógico, N. 02**, março/99. Curitiba: APPSindicato, 1999. p. 37-40.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Estadual nº 10.569/2019, de 05 de agosto de 2019.** Natal, 2019. Dispõe sobre a liberdade de expressão, de opinião e de pensamentos no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino do Rio Grande do Norte, instituiu o Mês da Escola Democrática e dá outras providências.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria SEI 400/2019, de 26 de novembro de 2019**. Natal, 2019. Trata das Diretrizes para Normatização do Conselho de Classe das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Estadual nº 585/2016, de 30 de dezembro de 2016**. Natal, 2016. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Estadual nº 10.049/2016, de 27 de janeiro de 2016**. Natal, 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte – 2015-2025 e dá outras providências.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Estadual nº 290/2005, de 16 de fevereiro de 2005**. Natal, 20005. Dispõe sobre a Democratização da Gestão Escolar na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte.

ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO COM BASE EM ÍNDICES E INDICADORES: O QUE MOSTRAM OS NÚMEROS EM CAICÓ/RN?

Neftali Tarsis Fernandes de Medeiros[70]
Márcio Adriano de Azevedo[71]

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados parciais de pesquisa em andamento no âmbito do campus Caicó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), através do Observatório de Políticas Públicas em Educação Profissional (OppEP/IFRN/CNPq) e com apoio e fomento da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IFRN, visando levantar indicadores sociais na região do Seridó acerca da qualidade educativa do Ensino Médio, com recorte empírico sobre o município de Caicó/RN.

70 Estudante do curso de Licenciatura em Física do IFRN. Bolsista de Pesquisa e Inovação. E-mail: tarsismedeiros@hotmail.com

71 Doutor em Educação pela UFRN. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: marcio.azevedoifrn@gmail.com

O município de Caicó está localizado na microrregião Seridó, ao sul da mesorregião Central Potiguar do Rio Grande do Norte. Fica a aproximadamente 270 km de distância da capital Natal e, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2021, possui uma população estimada em 68.726 habitantes.

Caicó dispõe de um total de cinco escolas públicas que ofertam Ensino Médio (EM), nas modalidades em tempo integral, médio-técnico e/ou regular. Quatro delas pertencem à rede estadual e uma à rede federal; todas estão distribuídas pela zona urbana do município. Atualmente, o Portal Monitoramento da Educação[72] informa que o município de Caicó possui 2.924 estudantes matriculados no EM nas escolas da rede pública estadual.

A partir do apresentado, o resultado parcial do projeto se justifica tendo como base os dados oficiais coletados do IBGE e do Censo Escolar[73] du-

72 Portal criado e mantido pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) em 2015 com objetivo é aumentar a transparência da gestão pública, permitindo que o cidadão acompanhe como o dinheiro público está sendo utilizado e ajude a fiscalizar.

73 O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

rante o andamento da pesquisa e, como parâmetro, os índices e indicadores oficiais, sobretudo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica[74] (IDEB), Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o Atlas da Exclusão Social no Brasil. Além disso, o recorte empírico do município, de natureza qualitativa, também conta com a revisão bibliográfica e a análise documental, conforme explicitaremos na metodologia.

2 Fundamentação teórica

A década de 1990 foi marcada, no Brasil, por um período de transição que configurou o fim do regime de ditadura civil-militar, na segunda metade dos anos de 1980, e a retomada dos princípios e das práticas democráticas. Discutindo o assunto, Vieira (2000) enfatiza que a eleição de Collor implicou mudanças em relação ao período anterior, sobretudo porque, enquanto indução ideológica das políticas públicas, o setor educacional passou a sofrer a influência do neoliberalismo econômico.

Desse modo, o Brasil foi inserido em um qua-

74 Foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

dro internacional que impôs novas perspectivas de competitividade no cenário da globalização. Ora,

> Se antes o tema da reforma do Estado era posto timidamente, agora é encarado com todas as letras. Demanda-se o enxugamento do quadro de pessoal da União, e o patrimônio público – de carros velhos a residências ministeriais – é posto à venda. A privatização emerge como palavra de ordem (VIEIRA, 2000, p. 90).

Conforme já explicitamos inicialmente, essas medidas atendiam às propostas neoliberais de minimização do Estado, como também mostra Borón (2003), na perspectiva de que o país se adequasse às exigências do mercado global e informacional. O enxugamento da máquina institucional-administrativa foi referendado por Gajardo (1999) como um ponto fundamental para a economia brasileira. Nesse sentido, imprimiram-se reformas ao Estado, à economia e ao campo social, em particular à educação.

Seguindo os pressupostos de acordos como os que foram selados em 1990 na Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jomtien/Tailândia), elaborou-se no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O processo de

discussão e elaboração desse plano, já no governo do Presidente Itamar Franco, despertou, por parte das organizações sociais e sindicais ligadas à educação, grande interesse em participar das decisões referentes à formulação de políticas educacionais.

O Plano Decenal de Educação não objetivava se caracterizar como um Plano Nacional de Educação, isto é, com força de Lei, mas somente atender às determinações do Art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal (1988). O artigo prevê, no prazo de dez anos, o combate ao analfabetismo e a ampliação das condições da educação, principalmente para o Ensino Fundamental, o que já era considerado praticamente universalizado antes da pandemia do novo coronavírus.

Podemos citar o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e, mais recentemente, o plano vigente, de 2014 a 2024, resultado de uma ampla agenda de debates preconizados pelas conferências intermunicipais de educação, de conferências estaduais de educação e de duas conferências nacionais de educação, a saber, em 2009 e 2013. Ocorre que, de acordo com Azevedo (2018), o ciclo da política pública em educação geralmente não é plenamente cumprido no Brasil, onde a maior parte das iniciativas é interrompida antes mesmo de se cumprirem os objetivos da implementação.

Acerca das reformas educativas, como aquela proposta para o ensino médio, Ferreti (2018) explicita o que segue:

> [...] as políticas referidas ao Ensino Médio, como, de resto, as políticas governamentais em geral, atendem e mobilizam interesses de natureza diversa, não necessariamente congruentes, em torno da educação destinada aos jovens, ainda que, aparentemente, a leitura dos objetivos gerais da LDB relativos a essa etapa sugira a existência de consensos a respeito. Por isso, encontram respaldo por parte de alguns setores da sociedade, ao mesmo tempo que despertam críticas por parte de outros (FERRETI, 2018, p. 25).

Nesse sentido, vimos que o debate vigente sobre a reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017), vem despertando ávidas críticas pelos setores progressistas da educação e também por associações científicas, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE).

De acordo com Ribeiro (2018), o fato de não se considerar a necessidade de se partir do interesse imediato da comunidade escolar e dos sujeitos educativos reduz o alcance que as reformas impri-

mem. Estas visam uniformizar e burocratizar a organização e a gestão escolar e do currículo, como se a mera e fria letra da Lei dessa conta de promover as reformas e mudanças que as escolas públicas no Brasil necessitam, seja do ponto de vista da gestão administrativa, pedagógica, financeira, da infraestrutura física e material, ou no que se refere à formação permanente e à própria valorização dos profissionais da educação.

Desse modo, os processos de acompanhamento e de avaliação constituem-se como essenciais para que os decisores públicos possam revisar o planejamento e o desenho das políticas, o que praticamente não é realizado na realidade brasileira, como mostra a literatura sobre a avaliação de políticas públicas. Logo, o mapeamento e o levantamento de índices e indicadores constituem-se como importantes instrumentos de análise das políticas públicas, em particular para confrontarmos os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelecidos para o ensino médio, com aqueles que forem levantados e mapeados nas especificidades da região do Seridó.

No geral, os indicadores desempenham a função de acompanhar a implementação das políticas públicas e subsidiam os processos de gestão. Para Souza (2012), podemos definir os indicadores

como: a) recursos metodológicos para informar sobre aspecto da realidade ou mudança; b) medida, geralmente quantitativa, para substituir, quantificar ou operacionalizar conceito abstrato na pesquisa científica ou em atividades de políticas públicas; c) tradução das dimensões relevantes em algo operacional; e d) expressos como taxas, proporções, médias, índices, cifras etc.

Para Oliveira (2012) os indicadores e estatísticas: a) remetem para concepções embutidas sobre o social; b) são recursos metodológicos essenciais no tocante à formulação, acompanhamento e avaliação da política social; c) representam o insumo básico para a construção do indicador social. Cano (2005) explicita que os indicadores estão ligados a dimensões e podem ser representados numa uma variável operativa para mensurar indiretamente o que se pretende levantar, mapear, acompanhar/ou avaliar.

Ainda, de acordo com Jannuzzi (2003), o indicador: a) é uma medida, geralmente quantitativa, visando operacionalizar um conceito abstrato; b) informa sobre alguma coisa ou mudanças que estão ocorrendo; c) é um elo entre os modelos explicativos da teoria social e a evidência empírica; d) está ligado ao monitoramento da realidade social e à formulação e implementação de políticas públi-

cas; e) traduz em cifras tangíveis e operacionais as dimensões relevantes; f) pode ser expresso através de taxas, índices, médias, proporções, distribuições por classes etc.; g) não deve ser confundido com as estatísticas disponíveis, pois elas representam os dados na forma bruta; h) é insumo básico e indispensável nas políticas públicas.

Levantar indicadores sociais para o ensino médio constitui-se de relevante contribuição para se analisar e avaliar as perspectivas da política educacional para o ensino médio no Brasil, no Rio Grande do Norte e na especificidade da região do Seridó, visto que as metas, objetivos e estratégias definidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) vêm sendo tímida e incipientemente alcançadas, conforme explicita Cabral Neto (2014).

3 Metodologia

A pesquisa terá como matriz teórico-metodológica as dimensões que serão levantadas num momento inicial, acompanhadas de suas respectivas variáveis, indicadores, instrumentos e ações. Estamos nos respaldando em Dye (2009), o qual descreve que o mapeamento dos modelos de análise para estudos com as características que essa pesquisa apresenta deve se embasar numa matriz

como a que apresentamos. Seguindo essa lógica, adotaremos como matriz de análise a proposição de Draibe (2001), a qual apresenta a proposição de um quadro de referência metodológica, conforme o modelo abaixo:

Quadro 1 – Quadro de referência metodológica.

MATRIZ DE ANÁLISE			
1 DIMENSÕES:	1 VARIÁVEIS: 1.1 Indicadores:	1 INSTRUMENTOS:	AÇÕES:

Fonte: Draibe (2001).

Desse modo, cada dimensão da pesquisa deve ser constituída por um grupo de variáveis e de indicadores, os quais, em nosso estudo, possibilitarão a construção e o levantamento dos indicadores. As variáveis se constituem em um conjunto de indicadores que, na particularidade de uma pesquisa de implementação, busca identificar as relações entre o desenho e a execução das políticas (PEREZ, 2007). O indicador é um recurso metodológico, conforme Januzzi (2004, p. 15):

> [...] empiricamente referido que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma. Para a pesquisa acadêmi-

> ca, o Indicador Social é, pois, o elo de ligação entre os modelos explicativos da Teoria Social e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados.

Ademais, podem ser classificados como objetivos ou quantitativos e subjetivos ou qualitativos. Assim, em nossos estudos, priorizamos estes últimos, compreendidos como "[...] medidas construídas a partir da avaliação dos indivíduos ou especialistas com relação a diferentes aspectos da realidade [...]" (JANNUZZI, 2004, p. 20).

Para o desenvolvimento da pesquisa, elegemos alguns instrumentos que estão associados a uma abordagem qualitativa, a qual desenvolve modelos teóricos que contribuem para se compreender a ação social, reforçando o que foi cotejado no delineamento teórico-metodológico. Para atingir o objetivo proposto, alguns procedimentos serão adotados: revisão da literatura; análise documental, uso de recursos fotográficos e aplicação do quadro de levantamento de indicadores, tendo como suporte técnico o uso de notas de campo no percurso da pesquisa, em caso de necessidade, com base em experiências anteriores (AZEVEDO, 2018).

4 Resultados e discussões

Os dados aqui apresentados estão organizados em tabelas e gráficos de acordo com os números do município. Iniciamos as discussões a partir da reprodução da Tabela 1.

Caicó, município com 154 anos, foi elevado à condição de município e sede com a denominação de Vila Nova do Príncipe pela Lei Provincial n.º 612, de 16-12-1868; posteriormente, recebe o nome de Seridó e, em seguida, Caicó, através do Decreto Estadual n.º 33, de 07-07-1890 (IBGE, 1960).

O perfil do município pode ser observado na tabela abaixo, onde podemos verificar os dados do Índice de Desenvolvimento Humano[75] e do Índice de Gini[76].

75 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida geral e sintética usada para classificar o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida dos países. Foi criado em 1990 e vem sendo publicado anualmente desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) da ONU.

76 O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Varia de 0 a 1 onde o zero representa que todos têm a mesma renda e um é o oposto, representa que uma só pessoa detém toda riqueza (IPEA, 2022).

Tabela 1 – Perfil do Município de Caicó/RN

Ano de instalação:	**1868**
População residente - CENSO 2010:	**62.709**
Urbanização vias públicas - CENSO 2010:	**1,5 %**
Crescimento anual da população: 2000-2010:	**0,96 %**
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 1991: 2000: 2010:	 **0,499 (2º no RN)** **0,623 (3º no RN)** **0,710 (4º no RN)**
Índice de Gini: 1991: 2000: 2010:	 **0,5464** **0,5752** **0,5620**
Área:	**1.228,58 km²**

Fonte: IBGE (2022).

Segundo os dados apresentados na tabela, o IDH, embora mostre um aumento entre os anos de 1991 e 2000, quando estes eram 0,499 e 0,623, respectivamente, a posição em relação aos demais municípios do RN caiu de 2º colocado em 1991 para o 4º colocado em 2010 (IBGE, 2022). Isso significa que outros municípios do estado tiveram um desenvolvimento maior quando são comparados a Caicó durante o mesmo período. Quando comparamos com os demais municípios do Brasil, Caicó cai da posição de 789º, em 1991, para a posição de 1595º em 2010. Esses são os dados mais recentes

dos quais o IBGE dispõe devido a diversos fatores, como os cortes orçamentários sucessivos por parte do atual Governo Federal, juntamente a pandemia de *Covid-19*[77], que atrasou realização do censo demográfico.

Os dados censitários são importantes, pois servem como relevante ferramenta para o monitoramento das políticas públicas, como explica Januzzi (2004, p. 55):

> Os indicadores sociais se prestam a subsidiar as atividades de planejamento público e formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e sociedade civil e permitem aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais.

Lamentavelmente, é impossível determinar

77 Doença infecciosa causada pelo Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 da sigla em inglês *SARS-CoV-2*, fez com que a Organização Mundial de Saúde em 30 de janeiro de 2020 declarasse Emergência em Saúde Pública Internacional e o governo brasileiro declarou pela Portaria no. 188 de 03 de fevereiro de 2020 e regulamentou através da Lei no. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, o distanciamento social como uma das medidas para enfrentamento da emergência.

a dimensão do prejuízo que o atraso na execução do censo demográfico nos trouxe, tanto para sociedade como um todo quanto para investigação acadêmica. Atualmente, os dados oficiais do IBGE, acessados através do Portal Censo 2022, mostram que apenas 58% do trabalho foi concluído (IBGE, 2022) até o momento.

O Índice de GINI, outro dado importante, refere-se à concentração de renda da população e mostra que o município de Caicó não teve mudança significativa; ainda assim, expõe uma queda quando são comparados os dados apresentados em 2000 e 2010.

Os índices apresentados são de relevante importância porque estão diretamente relacionados com a qualidade de vida da população. Nesse contexto, indicadores sobre renda, saúde e educação são analisados neste trabalho e confrontados com os dados de outros indicadores representados nas próximas tabelas.

De acordo com o Guerra, Pochmann e Silva (2014), autores do Altas da Exclusão Social no Brasil, o índice de referência nas Tabelas 2 e 3, o da Exclusão Social, foi criado a partir de indicadores da pobreza, juventude, alfabetização, escolaridade, emprego formal, violência e desigualdade. Em seus termos:

> Tal processo permitiu a apuração do Índice de Exclusão Social para os 5.507 municípios brasileiros. Finalmente, para interpretar o resultado de cada município basta ter em mente duas coisas: 1. O índice varia de zero a um. 2. As piores condições de vida equivalem a valores próximos a zero, enquanto as melhores situações sociais estão próximas de um. (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014, p. 24).

Desta forma, a pesquisa chegou aos seguintes resultados quando analisamos os dados do município de Caicó e podem ser vistos a seguir:

Tabela 2 – Índices em 2004

Pobreza	0,445
Juventude	0,713
Alfabetização	0,756
Escolaridade	0,480
Emprego Formal	0,100
Violência	0,986
Desigualdade	0,096
Exclusão Social	**0,476**
Posição Rank – Brasil	**2061º**

Fonte: Altas da exclusão social no Brasil (POCHMANN; AMORIM, 2003).

Tabela 3 – Índices em 2014

Pobreza	0,656
Juventude	0,625
Alfabetização	0,680
Escolaridade	0,479
Emprego Formal	0,424
Violência	0,934
Desigualdade	0,470
Exclusão Social	**0,603**
Posição Rank – Brasil	**2439º**

Fonte: Atlas da exclusão social no Brasil: dez anos depois (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2014).

Diante do exposto, antes de discutir o índice de Exclusão Social, chamamos atenção para os demais dados. Quando se trata do indicador de Pobreza, os dados apontam um aumento de 0,211 pontos; isso representa aproximadamente 48%. Em Escolaridade, não há mudança significativa, sendo essa alteração de 0,001 pontos a menos de 2003 para 2014. A desigualdade salta de 0,096, em 2003, para o expressivo número de 0,470 em 2014.

Não obstante os indicadores representados, a Exclusão Social passa de 0,476 para 0,603 e, conforme a orientação de leitura dos dados, isso indica que houve uma melhora. Nesse sentido, destacamos que, apesar dessa melhora, a posição de Caicó no ranking, quando comparado aos demais municípios do Brasil, cai 378 posições. Esse fato eviden-

cia que, apesar dos esforços das políticas públicas nas últimas duas décadas, essas não promovem o desenvolvimento esperado.

Na sequência, analisamos os dados encontrados sobre o indicador que possibilita o monitoramento de qualidade da educação básica, o IDEB; neste trabalho, referente ao EM na rede pública de ensino, os respectivos dados estão representados na tabela a seguir:

Tabela 4 – IDEB

ANO	ESTADUAL	FEDERAL	PÚBLICA	RANK NO RN
2017	3,2	5,6	3,8	**11º**
2019	3,3	6,1	4,4	**7º**
2021	**-**	**6,1**	**3,8**	**4º**

Fonte: INEP (2022).

O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar, que é fornecida ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) via Censo Escolar, e as médias dos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), quando se trata de escolas da rede estadual e federal, os quais são realizados a cada dois anos.

Conforme apresentado na Tabela 4, a rede estadual que oferece ensino médio ao mu-

nicípio através de quatro unidades escolares, de 2017 para 2019, expressou aumento de apenas 0,1 ponto; entretanto, não realizaram o exame SAEB no ano de 2021 devido ao ensino remoto durante a pandemia. A rede federal, que mantém uma unidade do IFRN no município, realizou a prova e manteve os 6,1 pontos no ano de 2021.

Em termos de colocação na qualidade de ensino na rede pública (estadual e federal), é possível verificar que o município subiu no ranking de 7º para 4º colocado; porém, frisamos que a razão dessa melhoria pode-se considerar um falso "avanço", uma vez que as escolas da rede estadual não obtiveram pontuação alguma em 2021 e, com isso, o resultado foi calculado apenas com a pontuação da rede federal - neste caso, o IFRN.

Conforme a apresentação do IDEB na sua página oficial, o INEP apresenta como meta para 2022 o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022. Dessa forma, mesmo com o avanço na posição do ranking comparado com as demais escolas do RN, concluímos que não podemos fazer afirmações sobre se a rede pública atinge ou não atinge a meta esperada pelo INEP devido às condições apresentadas.

5 Considerações finais

Vimos que, a partir dos anos 1990, as políticas voltadas à educação pública no Brasil foram amplamente influenciadas pelas induções externas de cunho neoliberal, marcada por ações focalizadas, geralmente fragmentadas e mais como configurações de iniciativas de governos do que como políticas de Estado.

Mesmo com alguns movimentos de cunho mais participativo, os sucessivos Planos Nacionais de Educação, como o vigente, parecem não ter o acompanhamento sistemático e o monitoramento acerca da consecução e revisão de seus objetivos, metas e estratégias. Ademais, na realidade e no contexto do ensino médio, outros índices, como o IDEB, no geral, não são articulados e acompanhados ao comput de outras iniciativas governamentais e índices e indicadores educacionais. Esse fato provoca, entre outros aspectos, a fragmentação e, muitas vezes, a descontinuidade das políticas, dos programas e projetos.

No caso particular da pesquisa, os índices, ainda provisórios, mostram que, em que pese alguns esforços governamentais implementados nas primeiras décadas dos anos 2000, as políticas, os projetos e os programas voltados à educação ainda

não foram suficientes para elevar os índices quantitativos e qualitativos do ensino médio, como mostram os índices no município de Caicó/RN. Além disso, é recorrente, como mostra a literatura sobre o ensino médio no Brasil, a falta de investimentos em importantes dimensões, como a pedagogia, a gestão administrativa, a infraestrutura física e material das escolas e a formação permanente dos docentes. Observa-se, também, a descontinuidade ou fragmentação da forma como se estrutura a oferta do Ensino Médio no Brasil; na particularidade do Rio Grande do Norte, por vezes é seguida a lógica e a orientação de fundações privadas, sobretudo quando se trata do chamado Novo Ensino Médio.

Também é importante enfatizar as incertezas e as fragilidades provocadas pela implementação da reforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017), a qual é predominantemente pautada pela lógica da qualidade total e da mercantilização da educação, em detrimento da qualidade socialmente referenciada.

Referências

AZEVEDO, M. A. de. **Pesquisa em avaliação de políticas públicas e o Programa Escola Ativa:** 20 anos depois. Curitiba: CRV, 2018.

BORÓN, A. El Estado y las “reformas del Estados orientadas al mercado”. Los “desempeños” de la democracia en América Latina. In: KRAWCZYK, Nora Rut; WANDERLEY, Luiz Eduardo. **América Latina:** estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Secretaria-Geral. **Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Secretaria-Geral. **Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 06 nov. 2022.

CABRAL NETO, A. Plano Nacional e Sistema Nacional de Educação: a difícil tarefa de conceber uma política de Estado. In: FRANÇA, Magna; MOMO, Mariangela (Org.). **Processo democrático participativo:** a construção do PNE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

CAICÓ (RN). In: **ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros.** Rio de Janeiro: IBGE, 1960. v. 17. p. 41-44. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_17.pdf. Acesso em: 06 nov. 2022.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M.C.R.N.; CARVALHO. M.C.B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 15-42.

DYE, T. R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento:** bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UnB, 2009. p. 99-128.

FERRETI, J. C. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt. DOI: 10.5935/0103-4014.20180028.

GAJARDO, M. Reformas educativas em América Latina**:** balance de uma década. **OPREAL**, [s.l.], n. 15. set. 1999.

GOVERNO, RN. Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte. **Portal Monitoramento da Educação SEEC/RN**. Disponível em: https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/home/portal.jsf. Acesso em: 06 nov. 2022.

GUERRA, A; POCHMANN, M.; SILVA, R. A. **Atlas da exclusão social no Brasil:** dez anos depois**.** São Paulo: Cortez, 2014.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022:** Acompanhe a coleta. c2022. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/acompanhamento-de-coleta.html. Acesso em: 06 nov. 2022.

IPEA. Desafios do desenvolvimento. **O que é? - Índice de Gini.** Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28. Acesso em: 06 nov. 2022.

JANUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil.** 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

JANUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil:** conceitos, fontes de dados e aplicações**.** 3. ed. Campinas: Alínea, 2004.

OLIVEIRA, Z. L. C. de. Indicador social: uma noção controversa. In: PASTORINI, Alejandra; ALVES, Andrea Mo-

raes; GALIZIA, Silvina (orgs.). **Estado e cidadania:** reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

PEREZ, J.; R.; R. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2007. p. 65-73.

POCHMANN, M.; AMORIM, R. **Atlas da exclusão social no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, M. S. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698214130.

SOUZA, L. M. de. **Indicadores em educação.** Encontro de estudos do grupo da pesquisa Indicadores da qualidade social para a educação de jovens e adultos no contexto da diversidade. Palestra ministrada em 13 fev. 2012.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição.** Brasília: Plano, 2000.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: A IMPORTÂNCIA DE ABORDAR A HISTÓRIA DA MULHER NA CIÊNCIA

Maciel Trajano Santana[78]
Anne Gabriella Dias Santos[79]

1 Introdução

O Dia Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência, instituído em 2015 por uma iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU), objetiva aumentar gradativamente à visibilidade do papel e das imprescindíveis primícias das mulheres tanto na construção do conhecimento científico quanto tecnológico. A exclusão, a invisibilidade das mulheres na ciência são resultados entre várias outras colocações, são característica de nossa própria sociedade. Em vista disso, as mulheres não são valorizadas, incentivadas, nem mesmo reconhecidas como deveriam, na qual, são aptas a investigar,

78 Graduando em Licenciatura em Química na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); E-mail: macyellsantana68@gmail.com

79 Professora Doutora do Departamento de Química da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); E-mail: annegabriella@uern.br

inventar e criar com um intelecto brilhante. Entre vários outros conceitos que são da sua própria magnitude e competência com branda responsabilidade para com seus atos.

Desta forma, sabemos os desafios para superação desses obstáculos, de tal forma é de extrema importância que haja diversas campanhas educativas e debates, palestras e diversas formas de abordar tais conteúdos para com a sociedade acerca de discussões sobre o preconceito de gênero nas ciências exatas.

Contudo, a participação de mulheres em pesquisas tem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento da ciência. Pode-se destacar diversos nomes de mulheres que contribuíram em diversas áreas da química: como orgânica, inorgânica, físico-química e entre diversas outras áreas. Destacando que o feminismo mudou a história, contribuindo satisfatoriamente para diversos campos da ciência (SCHIENBINGER, 2001).

Sendo assim, o tema do projeto possibilita a construção de conhecimentos a partir do contexto histórico com uma abordagem interdisciplinar, apresentando contribuições para uma série de conteúdos estudados pela química que são frutos de conquistas pelo papel feminino na ciência exata. Todavia, podemos afirmar que,

> Os discursos produzem uma "verdade" sobre os sujeitos e sobre seus corpos. (...). Por isso temos de aprender, nesse tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório (GUARCIRA LORO, 2002 *apud* SILVA, 2000, p. 2).

Assim, para entender e compreender o vasto problema que existe entre a ciência e as mulheres é preciso indiscutivelmente entender que se trata de um problema de relações sociais de gênero, (SILVA; RIBEIRO, 2011) uma vez que a ciência tem sido caracterizada e autodeclarada como masculinizada, excluindo as mulheres dos seus feitos e conquistas científicas (SILVA, 2000).

Portanto, segundo Silva (2000, p. 4) "A universalidade científica traz o homem (no masculino mesmo) como representante da humanidade, considerando a mulher como uma variação humana, inferior e incapaz de ocupar esse lugar, devendo ser representada por este homem". Pois, na maioria das vezes a mulher não é vista como deveria e são consideradas a minoria. Entretanto, lutam e buscam a visibilidade nos seus espaços para que sejam respeitadas pelas suas conquistas e reverenciada de maneira igualitária perante todos com seus direitos e deveres garantido por lei (COSTA, 2006).

Contudo, nos tempos atuais sabemos que a mulher vem ganhando e se destacando cada vez mais em seus trabalhos, contribuído significativamente para com a ciência. Sabendo que seus estudos levam e manifestam cada vez mais para mudar algumas mentes e cria ainda mais espaço para futuras gerações de grandes mulheres cientistas, garantindo a natureza e a extensão da exclusão das mulheres na ciência (TERESA CITELI, 2015).

Tendo em vista, que o repertório de conhecimentos dos docentes deve ser pensado como uma coleção de saberes no qual eles buscam soluções para resolver problemas de sua prática ministrando e proporcionando discussões acerca do tema abordado. Para que cada vez mais temas que abordem a representatividade das Mulheres na Ciência sejam levados em pauta e possam ser debatidos cada vez mais (KELLER, 1991; SCOTT, 1991). Em vista disso, destacam-se pontos como o feminismo(s), género(s) e ciência(s), papel da educação sem desigualdade de gênero.

Segundo Schienbinger (2001),

> O feminismo trouxe algumas mudanças notáveis à ciência. Quem, apenas uma década atrás, poderia prever que o cientista-chefe da NASA seria uma mulher, ou que o Secretário da Força Aérea seria uma profes-

> sora ou engenheira? Quem esperaria ver Science, a principal revista científica do país, debatendo se existe um "estilo feminino" na ciência, ou Marie Curie, outrora recusada pela prestigiosa Académie des Sciences Parisiense, exumada e sepultada no Panthéon, o local de repouso de heróis como Voltaire, Rousseau e Victor Hugo? (SCHIENBINGER, 2001. p. 19).

É notório que gênero é uma temática que merece grande destaque e diversos discursos de diferentes formas, com isso sabemos que na área da ciência como cita Schienbinger, (2001, p. 19) "A questão de gênero na ciência é enfocada por estudiosos de muitas disciplinas a partir de perspectivas amplamente variáveis". Em vista disso, é grande o percurso a ser analisado para que a visão estereotipada das cientistas seja conhecidas e reverenciadas como o destaque merecido dentre qualquer área do assunto abordado (KELLER, 1991; SCOTT, 1991; LETA, 2003).

A oportunidade de estudar, graduar-se e trabalhar fora de casa e garantir um futuro promissor diante do mundo o qual vivemos hoje em dia em pleno século XIX, são referências que atrelam cada vez mais pela força e garra para as mulheres conquistarem seus objetivos estabelecidos no campo educacional e na formação de sua carreira como

profissional (OLINTO, 2012; CUNHA, *et al.*, 2014; BARBOSA, 2004).

Por conseguinte, a socióloga Cynthia Epstein (2007), recorre a afirmativa a que pode ser um motivo de estranheza o qual faz menção a real divisão do mundo é a vasta divisão sexual. Com isso, diante das significativas conquistas tanto na educação quanto no trabalho é um marco recorrente na vida profissional na carreira da ciência, tecnologia a qual gera estudos de grande porte na área da igualdade de gênero, com isso, sabemos a grande frente como a OCDE e a UNESCO, com o brando incentivo e monitoramento dessas relações sociais estabelecidas (OLINTO, 2012). As semelhanças entre mulheres e homens na educação e na ciência são evidenciadas de diversas formas, assim,

> Relatório recente da OCDE (2012b) sobre educação em todos os países membros da organização – incluindo dados de outros países como o Brasil - compara resultados educacionais de homens e mulheres baseado em teste internacional de desempenho escolar. Esses resultados, em linhas gerais, reforçam pesquisas anteriores indicando que meninos e meninas têm desempenho escolar equivalente, sendo que as meninas são melhores nos testes de leitura e que os meninos são um pouco melhores em matemática. Entretanto,

> superioridade das meninas em leitura é maior do que a superioridade dos meninos em matemática, sendo que o desempenho em ciência é equivalente entre os dois gêneros. Este padrão de desempenho indica, portanto, a equivalência de gênero no desempenho escolar (OLINTO, 2012, p. 69).

Dessa forma, é evidente que há comparativos entre números de homens e mulheres (LAZZARINI, *et al.,* 2018), contudo, a grande especificidade em estudos em questões de gêneros no comparativo entre o sexo feminino e masculino, pois, é evidente que tanto na questão de números de mulheres que estudam em um determinado país ou universidade, escola, dados de publicações de trabalhos acadêmicos ou até mesmo em citações de seus trabalhos e locais de trabalhos em diversos outros comparativos. Outrossim em uma sociedade em prol a um universo centralizado em determinações antropológicas e cosmológica, na qual, diferenças sexuais ainda é evidente no ser caracterizado como figura de maior força ou ser frágil no qual o sexo do determinado individuo aparenta estar na frente com maior poder (BOURDIEU, 1999).

Segundo Louro, (2003, p. 14) a palavra gênero tem diversas vertentes: “Mas as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugi-

dias, instáveis, têm múltiplos apelos[...]". Em vista disso, é claro que a sociedade ainda impõe visão estereotipada de gênero. O que leva a necessidade de se discutir os tipos de relações no próprio ambiente escolar, desmistificando e educando o ser enquanto criança no caminho de mediação pelo papel do professor no ato de conversa sobre determinado tema, integrando a mediação atrelada a escola, família e sociedade na desconstrução de estereótipos sobre a temática de mulheres na ciência sobre a desigualdade de gênero.

Enquanto a isso, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Formação Pessoal e Social (BRASIL, 1998, p. 41):

> Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem da instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas.

Com tudo, para uma sociedade sem desigualdade de gênero é necessário começar o debate desde cedo acerca da educação/desenvolvimento

das nossas crianças, (WALLON, 1975), pois como já citava Pitágoras, “Educai as crianças, para que não seja necessário punir os adultos”. Pois, sabemos que é evidente que quando são trabalhadas essas questões dentro de um ambiente de ensino, esse como ambiente escolar essa dualidade se intensifica cada vez mais, gerando o que chamamos de resultados promissores com os objetivos traçados (DIAS; FRIZZO, 2021; DOURADO; PRANDINI, 2012).

Nesta perspectiva, este projeto tem como objetivo promover a discussão e o debate em uma turma de ensino médio na Escola Estadual Professora Maria Stella Pinheiro Costa no município de Mossoró sobre a importância do papel das mulheres na ciência, com foco nas contribuições científicas que se manifestaram nas mais diversas áreas do conhecimento.

2 Metodologia

O método aplicado, empregado para a abordagem e discussão dessa temática foi de natureza qualitativa e descritiva (VERGARA, 2000; ZANETTE, 2017). Pois, segundo David Ausubel metodologias coerentes com tais proposições, isto é que, para melhor desempenho foi ministrado uma aula expositiva dialogada com apresentação de slides sobre

a abordagem da temática: 'Mulheres na Ciência' e, o instrumento de avaliação, pelo método observacional (GIL, 2008) que pode ser usado como um guia de observação e também como uma ferramenta de *feedback*, ampliando as oportunidades de aprendizagem com vistas à formação de um sujeito ético, reflexivo e humanizado (AUSUBEL, 2003).

Desta forma, a aplicação das atividades foi realizada em uma escola pública aos alunos do 3° ano do ensino médio com um total de 28 alunos, da Escola Estadual Prof.ª Maria Stella Pinheiro Costa, encontrada na Rua Walter Wanderley, SN, no bairro Planalto Treze de Maio no município de Mossoró/RN, através de duas (2) aulas presencialmente (50 min/aula), da disciplina de química figura 1.

Figura 1 – Turma de 3° ano onde foi aplicado o projeto.

Fonte: Acervo pessoal.

A aula interativa para melhor compreensão deste conteúdo foi realizada com 3 (três) momentos que serão detalhados e explicados a seguir.

Primeiro momento da aula

Foi apresentado um breve histórico do surgimento do campo do papel das Mulheres na Ciência exatas e fazer uma breve consolidação sobre os estudos de Mulheres que deixaram marco nesse campo que será objeto de estudo. Assim, destacando o papel da mulher, de fato enfatizando as grandes dificuldades vividas pelas mulheres em determinada época. Bem como, analisa a posição do aluno sobre o assunto mulheres na ciência, apresentando uma imagem de uma cientista buscando total indagações sobre o tema proposto, analisando o conhecimento dos alunos a partir da análise de uma imagem (para primeiro contato com a turma). Tendo como expectativa conhecer um pouco o ponto de vista dos demais alunos sobre a história do papel feminino na ciência.

Segundo momento da aula

Esse segundo momento foi destinado a apresentação do conteúdo ministrado pelos alu-

nos que estão à frente da aula (aplicação do projeto). Entretanto, mediante ao exposto, esse momento se baseia nas mais diversas colocações acerca do conteúdo abordado sobre o papel das mulheres na ciência indagando como principais pontos a serem destacados: explicar a importância do papel feminino nas ciências, relacionar as mais diversas conquistas pela mulher em tempos difíceis, descrever a evolução de épocas que as mulheres não tinham seus direitos garantido por lei, analisar a evolução do papel da mulher na ciência e na história e discutir o direito da mulher, com foco no direito feminino. Por conseguinte, foi mostrado e enfatizado para os alunos as curiosidades daquela determinada época e conquistas alcançadas pelo papel feminino na ciência, levando a prêmios que são conhecidos mundialmente e reconhecimento nas mais diversas áreas do conhecimento.

Terceiro momento da aula

Desta forma, na finalização do projeto com base na apresentação dos conteúdos abordados e diante das discussões na aula, foi finalizado com uma conversa, acerca dos conteúdos explorados em sala de aula, de uma forma dinâmica e interativa proporcionando uma visão geral de tudo que

explicado, mencionado e discutido em sala de aula. Todavia, diante dos argumentos apresentados será disponibilizado 5 minutos finais para o professor(a) dar sugestões e contribuições referentes à dinâmica da aula, trazendo as disposições gerais da condução da aula desenvolvida.

3 Resultados e discussão

Em prol a essa temática desenvolvida em sala de aula para abordagem de avaliar o conteúdo ministrado, foi utilizado o método observacional, que se dá por meio de cunho qualitativo (ZANETTE, 2017). Com isso, foi feito a análise sobre a aplicação da aula ministrada e dialogando com a literatura: exclusão e invisibilidade na ciência.

Análise sobre aplicação da aula ministrada

Os conteúdos e métodos trabalhados em sala de aula são para melhorar e incentivar a participação do público alvo aprender de forma dinâmica e interativa, mostrando a eficiência que os recursos digitais educacionais podem proporcionar para o ensino aprendizagem de qualidade. Assim, os métodos aplicados para o conteúdo de modelos atômicos são para que estejamos aptos a buscar

novos aparatos e se reinventar cada vez mais com estratégias que gerem o ensino significativo e possam transmitir o conhecimento necessário.

Com isso, durante a aula, através de diálogos percebeu-se que os exemplos fornecidos na área científica eram predominantemente figuras masculinas. Mediante o exposto, é de extrema importância destacar que através do debate da aula durante a aplicação do projeto, percebeu-se que os exemplos fornecidos na área científica eram predominantemente figuras masculinas como Albert Einstein, Charles Darwin e Isaac Newton. Acrescentando-se que, através disso, foi possível levantar dados notórios e a relevância dessa temática que é tão pouco discutida e que muitos dos alunos não possuíam o conhecimento necessário sobre o campo abordado, retratando a invisibilidade feminina nas ciências exatas.

Não somente, mas também, é importante destacar a carência da retratação da temática: os Livros Didáticos têm reproduzido as exclusões históricas das mulheres na ciência sendo pouco abordado em livros didáticos. Portanto, vale ressaltar, a extrema importância de discutir a participação feminina na ciência e de enfatizar que as mulheres no ramo científico, embora seja um quantitativo menor do que o de homens, merecem respeito e

valorização por suas conquistas e descobertas na sociedade.

Por conseguinte, a aula ministrada se mostrou eficiente em termos de conteúdo e conhecimento adquiridos. Pois, reflexões como os alunos colocaram em pauta durante a discussão mostra a importância dessa discussão sobre desigualdade de gênero e ciência, na produção de novas percepções de participação feminina na ciência. Como mostra o relato de dois dos alunos.

> A aula foi muito interessante, e importante que possamos abordar as mulheres em nossas aulas, pois elas foram e são apagadas, não tem o reconhecimento devido. A aula mostrou que existem grandes mulheres com mentes brilhantes na ciência (ALUNO DO 3° ANO).

> Eu amei, acho que é um assunto muito importante e que deve ser mais reconhecido. Porque as mulheres dificilmente são reconhecidas pelos seus feitos. E as primeiras coisas que falam é que as mulheres não são capazes ou que estão se esforçando prá agradar o homem (ALUNA DO 3° ANO).

Assim, foi possível perceber a carência do tema abordado com base nas respostas e conversas em sala de aula com os alunos(as) durante a

execução da aula ministrada. Afirmando que o conteúdo é pouco debatido ou ofertado durante as aulas. Sendo que, na própria fala e indagações a respeito do tema, muitos não têm o conhecimento mínimo sobre o tema e não compreendem a importância dos trabalhos desenvolvidos pelas contribuições das mulheres na ciência, deixando a desejar o reconhecimento que muitos não têm sobre a importância do papel das mulheres na ciência. Com isso, a resposta de um dos alunos(as) esclarece a suma importância de abordar e enaltecer a figura feminina na ciência, valorizando seus princípios e trabalhos dentro do seu ramo de pesquisa e trabalho.

> Foi uma aula muito boa, deu para aprender muitas coisas que eu não sabia sobre ciência "com as mulheres", muitas coisas que as mulheres fizeram e eu não sabia. As mulheres tiveram grande influência na ciência, e até hoje as mulheres são fundamentais na ciência (ALUNA DO 3° ANO).

Portanto, fica claro que com o tema debatido os alunos reconheceram a importância de se abordar o tema em sala de aula, no dia a dia e na sociedade. E que até então, os alunos tenham o entendimento sobre a relevância de se discutir o

papel feminino na ciência nas mais diversas áreas, explorando e destacando a relevância que o tema proporciona para o mundo. Levando em conta ainda a temática discutida na aula, procuramos debater os preconceitos envolvendo as relações de gênero e a ampla falta de conhecimento a respeito do papel das mulheres na ciência. Desde que, a partir dessas colocações, identificamos o quão pouco é o conhecimento dos grupos participantes ouvintes da aula sobre a temática abordada e que ainda é respaldada por grande parte do público da comunidade científica. Assim, é evidente que ainda existem grupos de pessoas querendo desbravar essas questões enfocada pela grande parte sociedade, como demonstra na resposta de um dos(as) alunos(as).

> [...] Para mim foi muito importante saber que pessoas ainda querem enaltecer e reconhecer os trabalhos de grandes mulheres no meio da ciência. Em um tempo onde principalmente essas mulheres sofriam com o machismo e a falta de oportunidade para elas [...] (ALUNO(A) DO 3° ANO).

Com a aula ministrada e aplicada no 3° ano do ensino médio é pertinente destacar a grande importância de relatar cada resultado, seja ele

(bom ou ruim), da metodologia aplicada. Pois, sabemos que nem sempre uma boa metodologia vai abranger todo o público alvo presente naquele momento. No entanto, destacar a importância de mencionar o comentário de uma das alunas(os) sobre como foi a aula ministrada em sua concepção.

> Gostei, porém foi um pouco entediante, não para entender algumas coisas pelo fato de falarem baixo. Podem vim de novo, entendi algumas coisas só (ALUNO(A) DO 3° ANO).

Tendo em vista a resposta do aluno(a) sobre a aula ministrada, na sua opinião não demonstrou-se ser uma aula tão significativa para contribuir com a sua formação e conhecimento acerca do que estava sendo debatido. É notório que a essa ampla diversificação de se reinventar e buscar novas formas de ministrar a aula para que consiga aproximar o maior público possível da aula ofertada. Pois, nem sempre a metodologia trabalhada vai ser abraçada por todos. Todavia, é necessário pensar e repensar em novas estratégias para que assim possa ser dada uma aula mais interativa que prendam os alunos no tema que está sendo proposto e consiga abranger o máximo do público possível.

Acrescenta-se que, com a condução da aula

para e com base nos *feedbacks* finais dos mesmos sobre a temática, foi uma aula muito satisfatória e repleta de conteúdos significativos. Mas, tendo em vista os comentários e indagações do público sobre a aula, foi possível levantar dados notórios que o tema foi bem recebido pelos alunos, como mostra as falas de dois alunos(as) abaixo. Destacando a importância que se tem de abordar e retratar esse tema em sala de aula, para que seja destacado a importância do papel das mulheres na ciência.

> A aula foi muito boa, no que se refere a quantidade de informações que foram passadas para cada um dos alunos, informações e curiosidades muito interessantes sobre esses cientistas (ALUNO(A), DO 3° ANO).

> Aula muito boa, nota 10. Instrutores bem apresentáveis, e explicação muito boa. Assunto bastante legal e slides muito bem apresentados (ALUNO(A), DO 3° ANO).

Dialogando com a literatura: exclusão e invisibilidade na ciência

Hoje em dia estamos bem acostumados(as) a lerem, estudar e ouvir falar sobre os diversos nomes de cientista (homem) que atuam na área das ciências. Sabemos o quanto isso é impactante e

gera dados alarmantes sobre diversas discussões acerca da temática a ser abordada. Pode parecer que não, mas, de antemão, é notório a vasta dimensão que a representatividade dos homens na ciência é enaltecida. Pois, sabemos como é difícil que meninas optem por cursos como engenharia e física, química na faculdade. Por consequência, hoje, apenas um quantitativo muito baixo de reconhecimento pelo prêmio Nobel por parte das mulheres cientistas.

Desta maneira, apesar dos dados acima serem desanimadores, pesquisas nos mostram que, aqui no Brasil, as mulheres já são responsáveis pela produção de metade dos artigos científicos que são produzidos no país o que nos leva acredita que o número apesar de um quantitativo baixo, são importantíssimos para a divulgação e a representatividade da visibilidade do papel das mulheres nas ciências. Assim, é evidente destacar também que na área de saúde, as mulheres são uma das maiores responsáveis por um em cada quatro estudos publicados. Mas, sabemos que a realidade nas ciências exatas é um pouco fora dessa realidade, muda drasticamente: pois pesquisas sobre a temática evidenciam que as publicações desta área possuem mais de 75% de homens em sua autoria, o que merece reflexão e debate acerca dos dados evidenciados.

Portanto, nas ciências exatas essa invisibilidade da representação feminina tem essa ausência logo cedo, devido a representação de estereótipo cultural sobre os meninos serem melhores que as meninas. Em vista disso, fica claro que esse estereótipo, essa marca é acompanhada atrelada às meninas até a sua fase adulta. Em prol de toda essa problemática, e sem muitas referências femininas na área da ciência e como todo esse preconceito que ainda existe na sociedade, é notório que as meninas se sentem pouco desmotivadas a buscarem uma carreira na área científica. Por isso é de extrema importância que sujam o incentivo, o debate, a inserção da temática em livros didáticos, palestras e motivações acerca da representação e que esse campo tenha mais visibilidade no nosso meio.

A exclusão e invisibilidade na ciência é um assunto bastante discutido no campo das ciências exatas, sabe que é evidente a ampla discussão acerca desse assunto. Com tudo, Rodrigues da Silva, (2008); Costa, (2006) destaca que é necessário refletir sobre o problema entre o ramo da ciência e as mulheres é preciso deixar claro que se trata de um problema de relações sociais de gênero como aborda, no que se refere à ciência considerada como uma ciência masculinizada, estereotipa-

da pela figura masculina. O qual em sua totalidade desconsidera o papel feminino, negando até mesmo seus feitos científicos.

Pois, segundo Costa, (2006) ainda que as mulheres na ciência sejam consideravelmente poucas em seus feitos, descobertas e conquistas, esse campo vem ganhando espaço e tendo reconhecimento cada vez mais com o passar dos tempos.

As crescentes afirmações acerca do papel das mulheres na ciência, apontadas como responsáveis pelo aumento significativo de conquistas em diversas áreas estudadas geram resultados ainda mais promissores sobre o índice de representatividade e visibilidade do papel das mulheres cientistas na ciência. Embora como evidenciado que em sua totalidade a representatividade das mulheres na ciência seja majoritariamente considerada um quantitativo menor, faz-se segundo Rodrigues da Silva (2008, p. 2) "necessário compreender que esta ciência está situada historicamente num tempo e num espaço, influenciada diretamente por interesses políticos, econômicos e sociais que refletem nas questões de gênero e raça.".

Um ponto importante e que merece destaque são os incentivos que impõe para o incentivo ao estudo na área das ciências exatas e ainda mais no campo que envolve mulheres e meninas inte-

ressadas na área. No entanto, é necessário evidenciar dados que são gerados com base nessas colocações e disponibilidade ofertadas, como bolsas de auxílio CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), que é justamente uma entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações para incentivo à pesquisa no Brasil. Com tudo, mostra que dados gerados entre homens e mulheres bolsistas são amplamente cerca de 63% de bolsas para homens, segundo Oliveira *et al.* (2021).

Com isso, é visto a distribuição de bolsas entre a relação desigual por sexo entre homens e mulheres. Entretanto, segundo Oliveira *et al.* (2021, p. 84)

> É importante considerar a existência de uma profunda estratificação dentro do próprio sistema de bolsas que, como já indicado, se organiza a partir de diferentes níveis de hierarquia. Essas bolsas são distribuídas da seguinte forma entre os diferentes níveis

Com todos os dados elencados acima é evidente que ainda o grande número de bolsas ofertas são destinados ao público masculino, assim é essencial demonstrar que os dados expressados segundo pesquisa de 2020, são expostos abaixo segundo Oliveira *et al.* (2021, p. 85) diz que,

> Os bolsistas PQ-2 representam 57,1 % dos casos; PQ1D são 15,8 %; PQ1C são 8,7 %; PQ1B são 6,8 %; PQ1A são 10,1 %; e PQ-Sr são 1,5 %. Se considerarmos apenas a divisão existente entre o nível 2 e o nível 1 das bolsas PQ, temos que 60,9 % dos bolsistas nível 2 são homens e 39,1 % mulheres. Entre os bolsistas nível 1 temos 65 % de bolsistas homens e 35 % de bolsistas mulheres, o que nos aponta uma tendência de menor presença das mulheres nos níveis mais elevados.

Em todos os dados expostos acima com base nas pesquisas de 2020, é evidente que ainda em pleno século XIX, esses dados podem indicar que a sim uma desigualdade, quando parte para distribuição de bolsas PQ entre o sexo masculino e feminino segundo Bolzani, (2017) prevalecendo um número maior de bolsas para homens.

Em suma, fica evidente a carência que o tema se mostrou pouco conhecido e debatido em sala de aula e ambientes educativos. Mas, atrela **à** vasta e digníssima importância de se trabalhar com a temática em turma de ensinos fundamental e médio. Para que assim sejam criados adolescentes e indivíduos com a mente apta a respeitar e propor novos debates sobre a temática destacada, para que assim, cada vez mais seja debatido e enfatizado a

carência do papel das mulheres na ciência gerando e proporcionando cada vez mais debate sobre o tema levantado.

4 Conclusão

Consideramos que a questão da invisibilidade da mulher na Ciência foi compreendida como uma temática importante a ser trabalhada pelos/as discente, uma vez que ficar evidente a exclusão da temática em sala de aula e em diversos meio como livros didáticos debates em sala de aula, e até mesmo o próprio incentivo a si trabalhar com o tema.

Assim, faz-se necessário que questões de gênero precisam ser destacadas e aprofundadas cada vez mais para que possam auxiliar professoras(es) em sua prática docente. Desde já incentivando os discentes de graduação (na sua formação inicial) a trabalharem com essa temática em suas turmas elevando e enaltecendo o papel e a importância das mulheres na ciência. Pois, os saberes a respeito do assunto de gênero são necessários ao repertório de conhecimento das/os docentes construindo um campo amplo e bem educado na construção dessa ciência do desenvolvimento de uma prática de ensino de Ciências justo, Recto em gênero por docentes, discentes participantes na pesqui-

sa como um todo de uma sociedade bem instruída e de responsabilidade dos seus atos.

Por conseguinte, ficou claro que após a aplicação da atividade lúdica e a aula ministrada, os alunos não tinham uma base acerca do tema. Por outro lado, aqueles alunos que apresentavam algum conhecimento, era mais centralizado a Cientista (figura masculinizada). Desta forma, após a dinâmica da aula realizada foi possível perceber o empenho e engajamento da turma sobre o tema abordado, mostrando-se um tema rico de aprendizado e novos conhecimentos. Pois, o mesmo trouxe indagações pertinentes acerca do tema, possibilitando mais discussões sobre o tema debatido gerando conhecimentos satisfatórios sobre a aula ministrada, demonstrando assim, uma aprendizagem favorável pelo método utilizado e exposto na dinâmica da aula executada.

Logo, tornou-se evidente que a metodologia aplicada em sala, pode influenciar diretamente na vontade do aluno em aprender o assunto abordado pelo professor, gerando e proporcionando uma aula mais significativa e rica em conhecimentos. Então, é importante incentivar o aprendizado sobre mulheres na ciência, pois sabemos quão grande é o desafio de trabalhar com a temática a ser enfrentada.

Sendo assim, conseguimos alcançar resultados aplicáveis na realidade escolar da Educação Básica aprendizagem científica e contribuir para o desenvolvimento pesquisas no âmbito do Programa de Ensino de Ciências e Educação da Ciências Exatas. Mas, é notório continuar com a divulgação e o incentivo acerca de trabalhos cada vez mais sobre a temática defendida, para que assim seja enaltecida e reconhecida em um campo cada vez mais vasto.

Em suma, neste trabalho evidenciamos a vasta emergência da inserção da temática de gênero nos processos formativos de docentes das ciências, destacando a importância de visibilidade do gênero feminino no domínio da produção científica nas diversas áreas do conhecimento com foco nas diversas manifestações e contribuições e que se manifestaram ao longo do campo científico.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2. p. 20.

BOLZANI, V. D. S. Mulheres na ciência: por que ainda somos tão poucas? **Ciência e cultura**, 69(4), 56-59, 2017.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola**: obstáculos e desafios para uma educação transformadora. 2004.

CUNHA, M. B. et al. As mulheres na ciência: o interesse das estudantes brasileiras pela carreira científica. **Educación química**, 25(4), 407-417, 2014.

COSTA, M. C. Ainda somos poucas: exclusão e invisibilidade na ciência. **cadernos pagu** (27), julho-dezembro de 2006: pp.455-459, 2006.

DIAS, T. M; FRIZZO, G. F. E. A escola tem que discutir; a família que deve orientar: as escolas rio-grandinas e as questões de gênero. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-19, 2021.

DOURADO, I. C. P; PRANDINI, R. C. A. Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. Augusto Guzzo **Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, aug. 2012. ISSN 2316-3852. Disponível em: https://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110. Acesso em: 27 oct. 2022. doi: https://doi.org/10.22287/ag.v0i5.110.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** /

Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

KELLER, E. F. **Reflexiones sobre Género y Ciencia**. Tradução de Ana Sánches. Valencia: Ed. Alfons el Magnànim, 1991.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 6ªed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos avançados**, 17(49), 271-284, 2003.

LAZZARINI, A. B., et al. Mulheres na Ciência: papel da educação sem desigualdade de gênero. **Revista Ciência em Extensão**, 14(2), 188-194. 2018.

OLINTO, G. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667. Acesso em: 27 out. 2022.

OLIVEIRA, M. S. **Questão de gênero na escola e a influência da sociedade**: Cultura da infância desde o século XIII, as relações sociais na escola, a influência da sociedade nos gêneros e os procedimentos de pesquisa e análise. p. 1-26, Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/questao-genero-na-escola-influencia-sociedade.htm#:~:text=Cabe%20%C3%A0%20escola%20dispor%20de,do%20homem%20e%20da%20mulher. Acesso em: 27 out. 2022.

OLIVEIRA, A; MELO, M. F; RODRIGUES, Q. B; PEQUENO, M. **Gênero e desigualdade na academia brasileira: uma análise a partir dos bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq. Configurações** [Online], 27 | 2021, Disponível em: http://journals.openedition.org/configuracoes/11979. Aceso em: 26 junho 2021.

RODRIGUES DA SILVA, E. A (in)visibilidade das mulheres no campo científico. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3026. Acesso em: 27 out. 2022.

SOUZA, L. C. SANTOS, V. M. Mulheres e Homens na Política de Ciência e Tecnologia. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30046. Acesso em: 27 out. 2022.

SCOTT, J. W. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, p. 1-35, 1991.

SILVA, E, R. (In)visibilidade das mulheres no campo científico. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 2, pp. 1-20, 2000. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3026. Acesso em: 28 maio. 2022.

SCHIENBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução: Raul Fiker. Bauru: EDUSC, p. 1-375, 2001.

SILVA, F. F; RIBEIRO, P. R. C. A participação das mulheres na ciência: problematizações sobre as diferenças de gênero. **Revista Labrys Estudos Feministas**, v. 10, p. 1-25, 2011.

TOSI, L. Mulher e ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 10, p. 369–397, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4786705. Acesso em: 4 set. 2022.

TERESA CITELI, M. Mulheres nas ciências: mapeando campos de estudo. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 15, p. 39–75, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635362. Acesso em: 7 nov. 2022.

UNESCO (11 de fevereiro de 2020). «UNESCO celebra o Dia Internacional das Mulheres e das Mulheres e Meninas na Ciência». UNESCO. Consultado em 8 de maio de 2021.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set, 2017.

SENTIDOS DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA: LEITURAS TEÓRICAS E USOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO MÉDIO

Maria Kélia da Silva[80]
Antonio Anderson Brito Nascimento[81]
Jean Mac Cole Tavares Santos[82]

1 Introdução

Fenômeno de múltiplas facetas, com várias possibilidades de entendimento, a violência na escola tem demandado preocupações de professores, alunos, pais de alunos, diretores, dirigentes dos sistemas educacionais e especialistas em diversas áreas que lidam com aspectos relacionados à formação escolar. Autores como Abramovay e Rua (2002), Debarbieux (2002), Charlot (2002) e

80 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. Bolsista FUNCAP. E-mail: marykellya@hotmail.com

81 Mestre em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). E-mail: nascimento.a.a.b@gmail.com

82 Doutor em Educação (UFPB). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e do POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). E-mail: maccolle@hotmail.com

Bauman (2008), influenciam a reflexão sobre o fenômeno, contribuindo para as possíveis definições, impactos e ressignificações da violência na escola, demonstrando sua complexidade e alertando para a necessidade de considerar aspectos internos e externos à escola na realização de seu estudo.

Deste modo, tomando a escola como principal palco de manifestação da violência, este artigo tem como objetivo: entender como os documentos norteadores do ensino médio abordam os sentidos de violência. Buscamos perceber se existe alguma orientação para os docentes em como compreender, atribuir sentido e lidar com essa situação no ambiente escolar. A intenção é contribuir para as discussões em torno desta temática, percebendo como os sentidos sobre violência se configuram, com percepções muitas vezes antagônicas. Assume-se, portanto, a impossibilidade de uma definição a priori de violência, admitindo que os sentidos são negociados com a comunidade escolar, em inter-relação estreita com o contexto escolar.

Precisamente, sobre o procedimento da pesquisa, foi realizada análise documental e estudo bibliográfico. Os documentos analisados foram o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL, 2013a), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

(DNEDH) (BRASIL, 2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2013b) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2013c). O acesso aos documentos, além da leitura atenta de cada um deles, ocorreu por meio de palavras-chave, utilizadas como entradas para o debate sobre a compreensão da violência na escola pelos documentos oficiais responsáveis por 'dizer' as políticas educacionais a serem ressignificadas na escola.

Para tal procedimento, utilizamos a ferramenta tecnológica localizador do *Microsoft Word*. O localizador possibilita ao usuário navegação célere, consentindo a possibilidade de análise e comparação com mais facilidade e rapidez numa maior quantidade de documentos, carecendo assim de menos tempo para analisar, selecionar e organizar o material, além de viabilizar o entrecruzamento das palavras em vários textos diferentes e em várias partes de um mesmo texto. As palavras-chave escolhidas para facilitar o acesso aos documentos (e a discussão sobre a concepção dos documentos sobre violência na escola) foram: violência, cultura de paz, conflito, diversidade, convivência, direitos humanos, participação, cidadania e democracia.

2 Violência, medo: aproximações

Apesar de não ser um fenômeno recente, constituição sócio-histórica do humano, parteira da sociedade, em Marx (2005), inerente ao humano, vontade de potência, em Nietzsche (1995), a violência parece fazer, cada vez mais, parte das preocupações das pessoas na contemporaneidade. Bauman (2008) considera que o fenômeno da violência se tornou onipresente, parecendo que toda a população é atingida com a mesma forma e intensidade. Ainda para o autor, a questão central é que a violência não parece mais possuir um local específico, podendo atingir qualquer um, em qualquer parte. Perdeu, então, a característica de momentos conflitivos, ou reduzidos às áreas pobres, consideradas de risco.

Ela está presente tanto nos bairros mais sofisticados quanto em bairros considerados populares, perpassando as diversas classes sociais. De forma espetaculosa, a questão deixou de ser 'se' a violência irá atingir determinado sujeito, para 'quando' o sujeito será a próxima vítima da violência urbana. Parte da responsabilidade pelo sentimento de um estado perpetuo de violência é creditado, por Bauman (2008), à dinâmica de isolamento símbolo da sociedade pós-moderna,

principalmente na superação do ideal de comunidade pela constituição do individualismo hedonista (SANTOS; PEREIRA; RODRIGUES, 2013).

Entretanto, a onipresente espetacularização midiática da violência tem papel fundamental no sintoma descrito acima: o desenvolvimento, instantaneidade e democratização dos meios de comunicação tornaram presentes (espacial e temporalmente falando), aqui e agora, todos os casos de violência noticiados. Roubos, furtos, acidentes de trânsito, acidentes domésticos, assassinatos, sequestros, guerras, atentados, terrorismo, violência física, violência sexual, violência psicológica, tortura, violência policial, dentre outras, estão ao alcance da mão, na TV, no jornal escrito, nos blogs, no *twitter*, no *facebook*, nas mensagens instantâneas do *WhatsApp*. Se tais tecnologias não conseguiram fazer do humano um sujeito universal, fê-lo, com força, um cidadão do medo. A violência foi se naturalizando no absurdo de que ela é inevitável, e o medo tomou assento permanente como os anticorpos que revelam a doença latente.

É fato, então, que naturalizada a violência, com o sentimento de seu aumento desmesurado, a consequência é o estado de medo:

> Tal sentimento é capaz de orientar comportamentos e percepções sobre o mundo diante de ameaças concretas ou não. Por conta desse medo, as pessoas vivem na era da segurança, aprisionadas em seus apartamentos, vigiados por câmeras ou isolados nas suas casas por muros altos. Dessa forma, cada vez mais os seres humanos se furtam do convívio social e, por isso, temos o grande aumento dos relacionamentos virtuais, fragilizando crescentemente os laços interpessoais. Porém, quanto mais nos protegemos, mais propulsionamos o medo, sentimos mais medo, como num ciclo vicioso (RODRIGUES, 2013, p. 36).

Com a noção de insegurança constante, os indivíduos buscam formas de se resguardar dos perigos e ameaças (reais ou não). Acometidos pelo sentimento de impotência, buscam proteção erguendo muros, desenvolvendo sistemas de vigilância, isolando-se dos outros, abrindo flancos imaginários contra seus potenciais inimigos (o outro é a ameaça), contra qualquer ser ou coisa que possa representar ameaça. Assim, "a vida inteira é agora uma longa luta, e provavelmente impossível de vencer, contra o impacto potencialmente incapacitante dos medos e contra os perigos genuínos ou supostos, que nos tornam temerosos" (BAUMAN, 2008, p. 15). Ainda que naturalizado, o medo con-

tinua a agir como moderador das relações na sociedade pós-moderna (ou moderna líquida), "não havendo mais a possibilidade do sono tranquilo sem a companhia do medo como anjo da guarda" (ROCHA, 2008, p. 212).

Tal cenário atinge a escola, seja contra a ideia da escola como um ambiente sacralizado, muitas vezes considerada imune às condições da sociedade, seja ampliando o fenômeno, considerando que a repercussão de fatos relacionados à escola envolve parte significativa da comunidade, bem como desafio às condições tidas como ideias para o desenvolvimento dos sujeitos e da própria sociedade (afinal a escola continua ocupando um papel central da vida em sociedade e do seu desenvolvimento). Sendo assim, o estado de medo, ou mesmo o estado de violência sempre presente, interfere na forma como os sujeitos lidam com pequenas e grandes questões como indisciplina, *bullying*, agressões, desobediências, intolerâncias, dentre outras, tidas como violências na escola.

3 Violência na escola: sobre conceitos

Especificamente sobre a violência na escola, vários autores têm buscado interpretar o fenômeno, tentando enquadrar a 'coisa' conceitualmente.

Ação que para Abramovay e Rua (2002) é difícil, pois, apesar de estar relacionada a uma definição mais ampla de violência, não se confunde, necessariamente, com o conceito mais amplo.

Debarbieux (2002) faz menção a uma amplitude de definição de violência:

> É um erro fundamental, idealista e histórico crer que definir a violência, ou qualquer outro termo, por sinal, seja uma questão de se aproximar o máximo possível de um conceito absoluto de violência, de uma "ideia" de violência que faz com que a palavra e a coisa estejam para sempre adequadas. Não se trata sequer de dizer que as palavras evoluem juntamente com um "contexto" externo, que faria com que uma definição original evoluísse - que apenas a ilusão de uma permanência etimológica pode ser encontrada. O "contexto" não é exterior ao texto, [...] o contexto é "homólogo ao próprio texto a que ele se refere", é um universo mental no qual as palavras são uma ferramenta verbal, uma categoria de pensamento, um sistema de representação, uma forma de sensibilidade: as palavras criam o contexto tanto quanto são criadas por ele (DEBARBIEUX, 2002, p. 64).

Para o autor não existe um conceito absoluto de violência, devemos levar em consideração

o contexto analisado, o qual expressa os diversos interesses reconstruídos em cada ambiente. Além disso, segundo o autor, é possível avaliar a violência numa perspectiva repressiva e preventiva, pois se a violência é construída socialmente também pode ser desconstruída, e por isso estudos que busquem estratégias preventivas devem ter atenção privilegiada.

Charlot (2002) classifica a violência em três diferentes níveis:

> 1. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; 2. Incivilidades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; 3. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga os jovens a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (CHARLOT, 2002, p. 28).

Sustenta o autor que a violência se concretiza através do uso da força, do poder e da domina-

ção. Para autores como Debarbieux (2002) e Abramovay e Rua (2002), o que Charlot (2002) considera apenas como incivilidades, pode ser entendida como violência verbal, afetando tanto quanto a violência em si, desencadeando mais atos violentos. No mais, Charlot (2002) retoma a ideia de uma violência simbólica, institucional, onde a vítima seria o indivíduo comum, impotente perante um poder descomunal do 'institucional'.

De forma geral, entendemos que a violência não é somente um fenômeno movediço, como tantos outros fenômenos sociais, como também ele pode ser apropriado contextualmente, parte como pensa Debarbieux (2002), como uma 'ferramenta verbal', parte como significado, criação, cumprindo uma função social dentro do universo escolar. Desse modo, é preciso perceber os sentidos cumpridos pela conceituação de violência no espaço escolar. Assim, dizer que uma escola é 'muito violenta', 'livre de violência' ou constituída numa 'cultura de paz', é significar fenômenos de formas diferenciados, a partir de interesses, disputas e jogos de sentidos só possível de ser percebidos contextualmente.

Isso vale para o conceito de violência simbólica, rememorada por Charlot (2002) como uma força invisível que age sobre indivíduos indefesos (o jovem obrigado à escola). Compreendemos, a prio-

ri, que nem toda violência simbólica é institucional, assim como a violência institucional pode ou não ser simbólica. Depois, é interessante como a noção dessa opressão simbólica muda em cada ambiente, podendo ser interpretada e usada também de formas diferenciadas, parte também de jogos de sentidos, parte dos interesses dos indivíduos que produzem os sentidos contextualmente.

Dizer isso, porém, não significa afirmar que há consciente motivação de sujeitos para fraudar conceitos, interpretando fatos, ações, modelos para cumprir escusos interesses. Não se trata de burlar estatísticas ou algo parecido. Os jogos de sentidos funcionam como identificação, constituidoras da própria realidade: a realidade da escola é construção conceitual, passando pela caracterização, neste caso, de determinado estado de violência. Como defende Debarbieux, texto e contexto não são lados opostos de uma mesma moeda. São constituidores um do outro. Assim, o sentido de violência constrói uma dada realidade escolar, tanto quanto a realidade constrói o sentido de violência. Com efeito, mais do que dizer que a violência só pode ser compreendida, conceituada contextualmente, afirmamos que a conceituação de violência é construção de sentidos que contribui com a identidade/identificação da escola.

4 Documentos orientadores e os conceitos de violência

Para entender a conceituação e os sentidos de violência na escola, vale buscar algumas caracterizações do fenômeno trazidos nos documentos oficiais que circulam na escola. Podemos intuir que, além de uma visão geral violência, de um estado de violência e medo constante, a análise trazida em tais documentos poderão contribuir com o que a escola faz para conceituar e dar sentido à violência. Trataremos aqui de quatro documentos: O Documento Orientador do Ensino Médio Inovador (ProEMI), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Esses provenientes de diversos sentidos sobre a violência na escola.

Como já apresentamos na metodologia, a entrada para 'ler' os documentos foram as palavras-chave que se aproximam dos sentidos de violência ou de busca de uma não-violência. As palavras escolhidas foram: violência, conflito, paz, diversidade, direitos humanos e cidadania. Desse modo, em cada documento, procuramos perceber a incidência das palavras, bem como algumas sig-

nificações e as possíveis interligações com o fenômeno da violência.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a violência é apresentada como uma questão sócio-econômica, vista como consequência de diferentes processos, algo a ser evitado:

> A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as consequências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância (BRASIL, 2000, p. 11).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio os direitos humanos viram sinônimo de combate à violência, devendo ser enfrentado pela escola:

> Valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2013, p. 181).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a violência é causada pela desigualdade, preconceito, discriminação:

> As profundas contradições que marcam a sociedade brasileira indicam a existência de graves violações destes direitos em consequência da exclusão social, econômica, política e cultural que promovem a pobreza, as desigualdades, as discriminações, os autoritarismos, enfim, as múltiplas formas de violências contra a pessoa humana. (BRASIL, 2012, p. 2)

No Documento Norteador do Ensino Médio, a violência é vista como prática silenciosa que deve ser enfrentada nas escolas por meio de temáticas: "garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas" (BRASIL, 2009, p. 10).

Interessante notar que a palavra 'violência' é pouco usada, em todos os documentos aqui citados, para se referir ao fenômeno que se busca combater. Apesar de constar como parte da política, com recomendação por ações que busquem a superação dela, são utilizadas palavras distintas para caracterizar a violência. Desse modo, os documentos amenizam o impacto em sua caracteriza-

ção. A palavra 'conflito', algumas vezes, assume o papel de violência apresentado como algo próprio da humanidade, inevitável no cotidiano escolar.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos encontramos que "é importante lembrar que, inerentes à convivência humana, os conflitos também se fazem presentes nas instituições de educação". Nelas as culturas são hibridizadas e as diversidade se topam a todo momento, pois "estão presentes valores, visões de mundo, necessidades, culturas, crenças, preferências das mais diferentes ordens. O convívio com tal diversidade, como se sabe, pode suscitar conflitos" (BRASIL, 2012, p. 11). Portanto, 'conflito' serve como anteparo para a diversidade, evitando o estabelecimento da violência, construindo a tolerância e a possível cultura de paz.

A palavra 'paz', outras vezes, serve como parâmetro para pensar a violência. No discurso das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a paz se manifesta como algo intrínseco de cada sujeito: "refere-se à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas" (BRASIL, 2012, p. 8).

Paz, então, como sinônimo de conviver bem

com o diferente, respeitando a diversidade. A palavra 'diversidade', portanto, se destaca: valores, ideais, tratamento, comportamento, raça, etnia, religião. Diversidades que provocam o fim da violência, pois traz aceitação, compreensão, empatia, respeito ao diferente. Diversidade, conviver, respeitar, aceitar a diversidade, assume função central na perspectiva de entendimento da violência nos documentos oficiais.

Vejamos o que os documentos articulam a respeito da palavra 'diversidade':

> PCNEM:
> Diversidade, não se confunde com fragmentação, muito ao contrário. Inspirada nos ideais da justiça, a diversidade reconhece que para alcançar a igualdade, não bastam oportunidades iguais. É necessário também tratamento diferenciado. Dessa forma, a diversidade da escola média é necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada (BRASIL, 2000, p. 69).
>
> DCNEM:
> Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar que não tem conseguido responder às singularidades dos su-

jeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos. (BRASIL, 2013, p. 154).

DNEDH:
É um desafio a ser enfrentado pelas instituições de educação e de ensino, estando ligado à perspectiva do respeito às diversidades como aspecto fundamental na reflexão sobre as diversas formas de violência que ocasionam a negação dos Direitos Humanos. Nesse sentido, o reconhecimento político das diversidades, fruto da luta de vários movimentos sociais, ainda se apresenta como necessidade urgente no ambiente educacional, dadas as recorrentes situações de preconceitos e discriminações que nele ocorrem (BRASIL, 2012, p. 17).

ProEMI:
Essa perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. Considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia

> da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular (BRASIL, 2009, p.7).

Aceitar e respeitar a singularidade de cada sujeito em meio a tantas diversidades parece ser o cerne da questão. Assim, os documentos sugerem modificação, no sistema organizacional da escola e nos sujeitos que fazem a escola, considerando atender ao amplo conceito de diversidade que o contexto dos documentos traz.

A busca pela paz, com respeito à diversidade, é uma necessidade humana, tanto quanto direito regulamentado, reconhecido em diversos tratados internacionais e base da justiça, pois está normatizado na Constituição Federal como 'direitos humanos'. Direitos humanos como uma política de igualdade, reconhecida como direito fundamental, exercício de busca pela cidadania. Desse modo, o direito humano é o fundamento da preparação do educando para a vida civil.

As DCNEM avaliam os direitos humanos como "princípio que norteia o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais" (BRASIL, 2013, p. 167). Para as DNDHE a

palavra-chave é representada como “frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana” (BRASIL, 2012, p. 1). Se constitui como verdadeiro alicerce para a mudança social. O ProEMI com a intenção de construção de uma nova escola ativa e criadora erguida por meio de princípios na formação humana coletiva, busca “garantir a inclusão das temáticas que valorizem os direitos humanos e contribuam para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas” (BRASIL, 2009, p. 10).

Por fim, a palavra-chave cidadania, percebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais como fundamento da preparação do educando para a vida civil:

> Desde logo, é preciso que a proposta pedagógica assuma o fato trivial de que a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo, nem deve ficar restrita a um projeto determinado”. Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular (BRASIL, 2000, p. 80).

Nas diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a construção da cidadania traz novas perspectivas culturais, capaz de expandir ho-

rizontes despertando a autonomia intelectual do educando que estimule acima de tudo a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade (BRASIL, 2000).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, expressa que na educação básica, o exercício da cidadania deve ser prática ativa para todos os envolvidos com a educação "sendo a cidadania ativa entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos" Com isso, qualquer sujeito saberá os seus direitos e deveres, assim como respeitará ações diferentes das suas, por conhecer também que o seu direito é o mesmo o direito do outro, garantindo relação de bem estar no cotidiano (BRASIL, 2012, p. 13).

O Documento Orientador do Ensino Médio Inovador, diante de sua proposta de inovação curricular, exibe a palavra-chave em um indicativo de inovação que busca "fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do

outro e pela incorporação da solidariedade" (BRASIL, 2009, p. 9).

Em linhas gerais, a violência é o resultado de algo não alcançado. Sua maior causa é a desigualdade e o desrespeito à diversidade.

Acreditando, portanto, que a violência não é dada, não é inerente à escola, são sentidos construídos, não sendo possível percebê-la a priori, necessitamos levar em consideração a ressignificação construída por cada ator afetado no contexto da prática.

5 Considerações finais

Esse trabalho buscou entender como os documentos norteadores do ensino médio abordam os sentidos de violência. Em meio ao percurso, apresentamos perspectivas de alguns autores pós estruturalista, defendendo o descentramento e instabilidade conceitual.

Analisamos os documentos, Documento Orientador do Ensino Médio Inovador, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ditos como oficiais, entendendo que políticas são construídas a partir de contextos:

contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. A análise para tal procedimento foi feito por meio de palavras-chave que foram encontradas por meio da ferramenta localizador, servindo como entradas para o texto.

Durante o estudo, percebemos que as maiores causas da violência surgem pela desigualdade e o desrespeito ao diverso. Os documentos apresentam a violência como uma prática que pode ser vencida por temáticas, cabendo, principalmente a escola desenvolver planos de ação para o combate da violência escolar. Assim, não havendo nenhuma orientação direta para os docentes em como compreender, atribuir sentido e lidar com a situação de violência no ambiente escolar.

Referências

ABRAMOVAY, M. et al. **Violência nas escolas.** Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BAUMAN, Z. **Medo Líquido.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Programa ensino médio inovador – documento orientador**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2013a.

BRASIL, Ministério da educação (MEC). Conselho nacional de educação (CNE)**. Diretrizes Nacionais para a educação em direitos humanos**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Conselho nacional de educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2013b.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Conselho nacional de educação (CNE). **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2013c.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias,** Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p.432-443.

DEBARBIEUX, E. **Violências nas escolas:** divergências sobre palavras e um desafio político. In: Violência nas escolas e políticas públicas / organizado por Eric Debarbieux e Catherine Blaya. Brasília :UNESCO, 2002.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política – li-

vro I, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, F. **Vontade de Potência.** Rio de Janeiro: Globo, 1995

ROCHA, G. **"Complexo de Emílio" da violência na escola à síndrome do medo contemporâneo.** In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira (org.). A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RODRIGUES, P. J. M. **Violência na escola e a possibilidade de mediação dialógica**. Dissertação de mestrado, Mossoró, 2013.

SANTOS, J. M. C. T.; PEREIRA, M. R.; RODRIGUES, É. R. C. Violência na Escola: considerações a partir da formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 573-590, maio/ago. 2013.

TRANSVERSALIDADE NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES AO LIVRO DIDÁTICO

Heryson Raisthen Viana Alves[83]
Fernanda Sheila Medeiros da Silva[84]

1 Introdução

O processo educativo ao longo da história e em seus diversos projetos construtivos, sempre pautaram modelos de ensino a serem alcançados. Modelos estes, que elencam saberes dos mais diversos contextos, com base em crivos próprios que propõem suas projeções como relevantes para uma formação que se almeja ser alcançada, logo, toda idealização de currículo visa uma ótica de demandas pelo contexto ao qual ele está atendendo (LOPES; MACEDO, 2011).

Durante as reflexões tecidas na pesquisa, busca-se aproximar de perspectivas de currículo mais descentradas, não excludentes, no que inte-

83 Mestrando em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Bolsista CNPq. E-mail: herysonraisthen@gmail.com

84 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). Bolsista CAPES. E-mail: medeirossheila999@gmail.com

ressa perceber as complexidades que há em torno das lutas por significação dos saberes. Concordamos com a premissa de que ao se propor um currículo, este é provisório e passível de reformulações, porque o que o compõe está além dos acordos de inclusão e exclusão de saberes tidos como ímpares. Ou seja, o currículo passa a ser, então, uma constante disputa política para se alcançar a sua significação (LOPES; MACEDO, 2011).

Muitas são as demandas nos processos educativos para se elencar os saberes, ao longo da história, a educação sempre foi lugar de interesse político, sendo instrumentalizada para atender demandas e projetos formativos (BUSQUETS, 1997). Tendo isso como base, os temas transversais, objeto de discussão desta pesquisa, desenvolvem-se com o objetivo de trazer para o meio educacional temáticas de relevância social que não são abrangidas no currículo geral. Estando sempre presentes na sociedade, os temas transversais não foram diretamente introduzidos nos currículos escolares por não haver uma consonância entre eles e os demais saberes científicos. Compreende-se como temas transversais, justamente por não se encaixar na matriz curricular, pois, são saberes que ganham óticas contextuais de acordo com as localidades em que as escolas estão inseridas. Assim, transi-

tam atuando, na maioria das vezes, como conector didático de diferentes saberes (BUSQUETS, 1997).

Com relação às políticas normativas da educação no Brasil, ao longo dos anos, a transversalidade não protagonizou eixos centrais nos documentos oficiais, apesar disso, integrou políticas de impacto nacional, que marcaram sua institucionalização. Ao longo do texto, essas políticas serão abordadas, enfocando olhares sobre as principais mudanças propostas por elas.

Em um primeiro momento, ilustra-se um cenário em que as temáticas transversais tiveram suas primeiras proposições voltadas às abordagens dos currículos escolares, antes de se voltarem às normativas políticas. Botelho (2022) pontua ainda que, a sua utilização nos espaços escolares foi desperta por meio de uma busca por saberes que abordassem problemáticas recorrentes nos contextos locais. Essas problemáticas, historicamente presentes na sociedade, juntamente com as reflexões proporcionadas na abordagem dessas temáticas, tornaram-se elementos importantes para a formação dos alunos.

Busquets (1997), defende que o ambiente escolar como lugar de discussão e reflexão acerca do mundo que o cerca, deve oportunizar o pensamento científico baseado nas mudanças da sociedade,

pontuando que os temas transversais, ao compor o currículo, oportunizam pautar contextos históricos e problemáticas sociais. Vista a dualidade persistente até os dias atuais entre a relevância social de sua abordagem e a centralidade do currículo, junto a sua institucionalização que abarca todo o ensino básico do país, oportuniza-se pensar acerca das estratégias didáticas que são constituídas nos espaços escolares.

Tendo os temas transversais sido propostos como estratégia de ensino para a contextualização curricular, a cada promulgação de políticas públicas suas intencionalidades são repensadas, influenciando assim as perspectivas dos materiais didáticos e como essas questões serão abordadas nos livros. Ao se analisar o material didático, espera-se que as reflexões tecidas ampliem as compreensões dos muitos processos que compõem os conteúdos dos livros didáticos, não se restringindo somente a questões conteudistas, mas a personificação de interesses, discursos, tradições de ensino e ideais formativos.

A partir dessa conceituação inicial e apresentação da problemática acerca dos temas transversais e sua incorporação aos currículos, a presente pesquisa tem por objetivo realizar uma análise documental de um livro didático de Novo Ensino Mé-

dio (NEM) da disciplina de Geografia, percebendo como temáticas transversais são abordadas. Com isso, há a inquietação em pensar como essas temáticas são propostas nos materiais didáticos, que são diariamente trabalhados nas escolas da rede básica, em especial, de ensino médio.

2 Metodologia

O presente trabalho se caracteriza enquanto pesquisa documental e de abordagem qualitativa. Os documentos analisados foram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCN), que foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esses documentos são considerados, para esta pesquisa, como de grande impacto na história das temáticas transversais no país. Posteriormente, foi realizada uma análise do sumário de um livro didático da disciplina de Geografia do terceiro ano do ensino médio, de acordo com a política em vigor Novo Ensino Médio (NEM), percebendo como as temáticas transversais são contempladas conforme a proposta curricular da BNCC. A escolha do livro didático teve como parâmetros que o material estivesse sendo utilizado em uma instituição em processo de

implementação da política do Novo Ensino Médio. A análise do sumário teve como categorias a correlação temática com as áreas das zonas temáticas transversais e as propostas e escolhas dos conteúdos.

As discussões teóricas são tecidas com base bibliográfica em autores como Beane (2003), López (2015) e Bittencourt e Laterman (2018), os quais abordam sobre as diferentes perspectivas acerca da transversalidade e suas implicações sociais na construção do currículo. Também são realizadas leituras em Moraes (2002), Lopes e Macedo (2011) e Munakata (2012), que discorrem acerca da transversalidade e do currículo. Espera-se com essas reflexões pautar a discussão sobre a relevância da abordagem das temáticas transversais no currículo escolar, dado o momento de destaque das discussões sobre a BNCC, uma política de impacto em todo o país com atual vigência e recente execução.

3 Resultados e discussões

A constituição do currículo implica em uma diversidade de problemáticas incapazes de serem contempladas nas linhas dos documentos, desde tradições pedagógicas até implicações culturais e locais de determinadas regiões (LOPES; MACEDO, 2011). Historicamente, as disciplinas escolares são

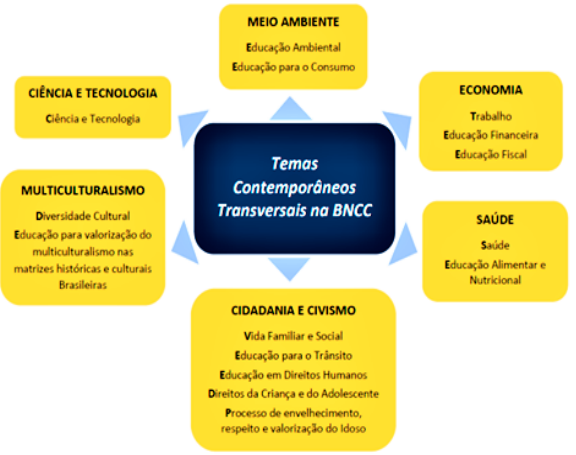
frutos de tradições centralizadoras, particulares de cada área específica (MACEDO, 1999). Cada área de saber não abrange somente os conteúdos relevantes ao componente disciplinar de tal área específica, mas, há também interesses daqueles que propõem tais materiais didáticos, a fim de contemplar determinados conteúdos. Assim, uma disciplina não se resume a um conjunto de conteúdos, logo, ao se analisar que saberes um material didático propõe, também se analisa óticas daqueles que o idealizaram (MUNAKATA, 2012).

Cada livro didático propõe um modelo de educação a ser almejado, como também supõe aspectos pedagógicos e certos atributos ao professor, o que é mais evidente quando se trata de manuais para formações continuadas e de manuais didáticos de uso do professor. Além de evidenciar projeções de formativas docentes, ao se fazer a análise do livro didático, também se traz à tona a diversidade dos sujeitos que influenciam e atuam diretamente em sua produção, os inúmeros âmbitos, sejam corporativos ou de financiamento (MUNAKATA, 2012). A política do NEM em vigência, sinaliza nitidamente buscar atender a demandas neoliberais, sendo justificadas como 'demandas do novo mundo'. Condizentes com os anseios de uma sociedade capitalista, todos esses processos geram

apropriações das estratégias didáticas que giram em torno do cotidiano escolar, necessariamente nos materiais didáticos, pois tudo se é mercantilizado no plano capitalista, tudo é a mercadoria (MUNAKATA, 2012).

A BNCC de 2017 elenca seis zonas maiores (macrozonas) de concentração de temáticas, nas quais seriam distribuídos os conteúdos a serem trabalhados. Conforme mostra a figura 1, retirada do material didático lançado em 2019 como guia para a rede básica de ensino, intitulado 'Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos' BRASIL (2019).

Figura 1 – Temas Contemporâneos Transversais



Fonte: BRASIL (2019, p. 13).

Anteriormente, as seis zonas foram propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, os quais apenas elencaram macrozonas sem objetivar temáticas menores do que seria abordado. O termo 'Contemporâneo', advindo da BNCC, vem na finalidade de contextualizar a necessidade de tais discussões na formação escolar da atualidade.

Os livros didáticos destinados ao uso para o ensino médio, atualmente, organizam as disciplinas comuns em áreas, sendo elas Matemática e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas. O livro didático para análise foi na área de Ciências humanas e sociais aplicadas, que engloba disciplinas como a Geografia, condizente ao livro escolhido.

O livro analisado foi produzido pela editora Moderna, contemplado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE) e tem por título 'Conexões: Estado, poder e democracia', lançado no ano de 2020, em São Paulo (SP), com validade de quatro anos. Ao atentar ao sumário do livro didático, que conta com quatro unidades principais de organização de conteúdos, foram identificadas correlações a três principais zonas temáticas

dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT), conforme ilustra a figura 2.

Figura 2 – Sumário livro "Conexões: Estado, poder e democracia"

SUMÁRIO

ORIENTAÇÕES GERAIS V

A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS V

A BNCC e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas V
Diversidade cultural VII
Cidadania VIII
Novas tecnologias IX

PROFESSOR REFLEXIVO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA IX

A BNCC, O NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO POR COMPETÊNCIAS X
Conhecimentos, competências e habilidades XII
Educação, Competências e Habilidades na BNCC XIII

Competências Gerais da Educação Básica XIV

Competências Específicas e Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio XIV

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO XVIII
A seleção de conteúdos XIX
O processo de ensino-aprendizagem XIX
Protagonismo juvenil XX

A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA COLEÇÃO XXI
A importância da pesquisa XXII
Aprendizagem e informação XXII
A integração entre os componentes curriculares e entre áreas do conhecimento XXIV

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM XXV

ORGANIZAÇÃO GERAL DA OBRA XXVI
A estrutura de cada Livro XXVI
Possibilidades de uso dos Livros da Coleção XXVIII

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O LIVRO XXIX

UNIDADE 1 – SABER É PODER XXXII
1. Objetivos XXXII
2. Justificativa XXXII
3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade XXXIII
4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade XXXVI
5. Sugestões de atividades complementares XL
6. Texto complementar para o professor XL

UNIDADE 2 – O DOMÍNIO DA CULTURA XLII
1. Objetivos XLII
2. Justificativa XLII
3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade XLIII
4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade XLVI
5. Sugestão de atividade complementar LVI
6. Texto complementar para o professor LVII

UNIDADE 3 – A ESTRUTURA DA SOCIEDADE LVIII
1. Objetivos LVIII
2. Justificativa LVIII
3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade LIX
4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade LXII
5. Sugestão de atividade complementar LXVI
6. Textos complementares para o professor LXVII

UNIDADE 4 – SOCIEDADE, TEMPO E ESPAÇO LXIX
1. Objetivos LXIX
2. Justificativa LXIX
3. As Competências Gerais, as Competências Específicas e as Habilidades trabalhadas na Unidade LXX
4. Respostas e orientações sobre as atividades propostas na Unidade LXXIII
5. Sugestão de atividade complementar LXXXIII
6. Texto complementar para o professor LXXXIV

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS LXXXVI

REPRODUÇÃO DO LIVRO DO ESTUDANTE 1

MODERNA

Fonte: MODERNA (2020, p. 01).

Realizada uma leitura dos tópicos e subtópicos que compõem as unidades, é perceptível três áreas de maiores concentrações de conteúdos re-

lacionadas às macrozonas dos Temas Contemporâneos Transversais, sendo elas 'Multiculturalismo', 'Cidadania e Civismo' e 'Economia'. A correlação entre Zonas TCT e unidades didáticas é organizada na tabela 1,

Tabela 1 – Correlação entre Zonas TCT e unidades didáticas

Macrozonas TCT's	**Unidades didáticas**
Multiculturalismo	Unidade 3: Estado e nação no Brasil e na américa latina; Uni 4: Poder, desigualdade e globalização.
Cidadania e Civismo	Unidade 2: Estado, política e relações de poder; Uni 3: Estado e nação no Brasil e na américa latina.
Economia	Unidade 3: Estado e nação no Brasil e na américa latina; Uni 4: Poder, desigualdade e globalização.

Fonte: elaborado pelos autores.

Quando correlacionadas as unidades às zonas TCT, é compreendida a potencialidade dessas unidades em abordarem temas contidos nas macrozonas. Na zona 'Multiculturalismo', foram identificados conteúdos de potencialidade transversal na unidade três, denominada 'Estado e nação no Brasil e na América Latina' e na unidade quatro, 'Poder,

desigualdade e globalização', nas quais é abordada a formação da sociedade colonial nas américas, assim como as relações de poder e desigualdades sociais. A macrozona dedicada ao multiculturalismo propõe discussões voltadas as temáticas de diversidade cultural, pensando em um modelo de educação para a valorização das matrizes históricas brasileiras.

Na zona 'Cidadania e civismo' foram identificados conteúdos de potencialidade transversal na unidade dois, denominada 'Estado, política e relações de poder' e na unidade três, 'Estado e nação no Brasil e na américa latina'. As unidades abordam a construção e funcionalidade do estado de direito, leis, direitos e deveres sociais. A macrozona dedicada à cidadania e ao civismo propõe ao educando discussões sobre a formação do conceito cidadão, uma vez que elenca temáticas baseadas na relação familiar e social, incluindo os papéis sociais, direitos e deveres dos sujeitos no convívio em sociedade.

Na zona 'Economia', foram identificados conteúdos de potencialidade transversal na unidade três e na unidade quatro, as quais discorrem sobre o surgimento dos novos conceitos de trabalho, empreendedorismo e relações fiscais do estado. A macrozona dedicada à economia aborda questões funcionais na relação do ser com o capital, como se

dá a construção dos papéis do trabalho, da educação financeira e fiscal.

Ao atentar às nuances que compõem um material didático, é perceptível suas intencionalidades no processo formativo e nas diversas funções que o livro didático assume na escola. Munakata (2012), aponta essas funções desde referencial, programático de disciplinas, instrumental e metodológico, até mesmo funções sociais na personificação ideológica, econômica e cultural, valores das classes dominantes.

Para Moraes (2002), a abordagem atual dos TCT pode contribuir para a construção de uma sociedade igualitária, pois tais estudos permitem a apropriação de conceitos, mudanças de atitudes e procedimentos necessários para o momento em que a sociedade se encontra. Assim, possibilitando uma abertura do currículo, participação de forma mais ativa na construção e melhorias da comunidade em que a escola se insere. Porém, não se pode abstrair do livro do currículo formal, oficial, que ele sozinho será garantia de que tais objetivos serão alcançados, pois antes de tudo, o material foi produzido para o mercado.

Como pontua Munakata (2012), um livro que conclama a derrubada do capitalismo ainda é tão mercadoria quanto um que exalta, pois, todo cur-

rículo proposto visa interesses de determinadas classes, óticas e filosofias pedagógicas. Um exemplo prático são as próprias estimativas de venda que estes materiais projetam. Importante pensar na materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, que são intermediadas pelo mercado, o livro didático, então, é uma mercadoria destinada a um mercado específico, a escola (MUNAKATA, 2012).

Até a atualidade, questiona-se o fato de tais temáticas não serem matérias obrigatórias, o que necessariamente não minimiza sua importância, mas ainda oportuniza serem excluídas e não abordadas. Macedo (1999) discute que a centralidade dos currículos gerais acaba por constranger a forma como as temáticas transversais são abordadas nas salas de aula, provocando assim uma incorporação dos temas, porém ainda submetidos a um currículo cristalizado.

Temas transversais nos textos políticos

Ao realizarmos uma breve retrospectiva histórica nas políticas da educação brasileira, os Temas Contemporâneos Transversais aparecem pela primeira vez em normativas que instituem sua abordagem nos currículos, quando recomendados

nos (PCN) no ano de 1996. O Presidente da República na época era Fernando Henrique Cardoso, em um período marcado pela reivindicação e ampliação de acesso a todos os níveis de ensino. O país se encontrava em assíduas tentativas de combate ao analfabetismo e o principal objetivo das políticas de ensino na época era uma educação para atuar na reestruturação dos sistemas de ensino. Caracterizando-se como primeiro marco legal a nível nacional a propor uma organização curricular para uma abordagem dos temas transversais, Macedo (1999) aponta que sua proposição traz à tona um problema antigo na área do currículo, a dualidade dos currículos gerais e as vivências sociais. A autora aponta para a impossibilidade das disciplinas tradicionais não abordarem os problemas das realidades vividas pelos alunos.

Importante salientar que a transversalidade aparece pela primeira vez em planos de governo em 2003, primeiro ano do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Os temas aparecem como eixo integrador, compondo estratégias para a valorização da igualdade e fraternidade do país do Plano Plurianual para os anos de 2004 a 2007.

Posteriormente, outro marco político foi a instituição, no ano de 2010, através do Conselho

Nacional de Educação (CNE), de novas Diretrizes Nacionais Curriculares para a educação básica. Dando continuidade à agenda política do presidente anterior, o contexto da educação no governo de Dilma Rousseff é marcado pelo ingresso e ampliação do acesso aos níveis de ensino. A transversalidade é pautada como uma necessidade na prática educativa, adotada como estratégia didática que alia a aprendizagem de conhecimentos teoricamente sistematizados e questões da vida real. Conforme percebido pelas diretrizes, são a partir de suas instituições que as compreensões do que atualmente se entende como finalidade da interdisciplinaridade, a transversalidade passa a assumir propostas didáticas, por possibilitar abordagem de conhecimentos escolares de forma integrada aos contextos distintos (MORAES, 2002). Assim, nessa abordagem, o conhecimento assume o pressuposto de que os sujeitos são agentes ativos, ao problematizar questões trazidas pela postura interdisciplinar, capazes fomentar diálogos entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

Reiterando, a BNCC, instituída em 2017, durante o governo do presidente Michel Temer, é instituída em meio a crises econômicas e a acentuação do neoliberalismo, o que, posteriormente, culmina na incidência de políticas de ensino que visam o in-

gresso dos jovens no mercado de trabalho. A política da Base exprime que as temáticas devem ser articuladas ao currículo geral, devendo perpassar os saberes e tradições pedagógicas, objetivando que o estudante não termine sua educação formal tendo estudado apenas conteúdos abstratos e teóricos, mas que as temáticas atuem como contextualização da realidade social do indivíduo (BRASIL, 2017). Os temas transversais são reformulados, intitulados de 'Temas Contemporâneos Transversais', objetivando abarcar em suas seis macrozonas demandas sociais de impacto na atualidade, idealizando que o ensino possa ofertar aprendizados condizentes com seus anseios formativos.

Há uma tentativa de integração do currículo geral às temáticas transversais, idealizadas de compreensões gradativas e cotidianas, desde como utilizar o dinheiro, como cuidar da saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, até valores morais de como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são os direitos e deveres. Assuntos que conferem aos TCT o atributo da contemporaneidade, já o transversal pode ser entendido como aquilo que atravessa os saberes. A Base conceitua os TCT como aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas, que

atravessam todas elas, pois fazem parte e a trazem para a realidade do estudante (BRASIL, 2019).

Percebe-se que, ao longo dos anos, as políticas normativas propostas projetaram nos textos políticos a função de resolução de problemáticas sociais existentes. Macedo (1999), pontua acerca da compreensão das políticas normativas oficiais que, em sua visão, assumem as fragilidades das estruturas curriculares em abarcar os contextos, a autora afirma que o "MEC fundamenta-se na incapacidade da educação escolar de lidar com a formação do cidadão ativo. Essa incapacidade é entendida como algo inerente à estruturação disciplinar do currículo." (MACEDO, 1999, p. 43). Na sociedade, são muitos os discursos que compõem as propostas curriculares, campos de disputa e de interesses, no privilégio de certas óticas influentes, outros contextos muitas vezes não são contemplados pelos que propõem os currículos.

4 Considerações finais

Observa-se necessário pautar discussões que promovam reflexões acerca dos processos que compõem as construções dos materiais didáticos. As temáticas transversais são importantes nesse sentido, pois sinalizam para a relevância e

fragilidade que há em torno dos currículos. Assim, compreende-se que os discursos que compõem os textos políticos também se fazem presentes nos materiais didáticos, pois são frutos de visões e projeções de quem se quer formar. A utilização desses materiais ao longo dos anos ganha novas perspectivas de análise, além do teor conteudista, com propostas de como e para quê se pretende educar.

Ao analisar o sumário do material didático escolhido, percebe-se que, apesar de contemplar as temáticas transversais nas unidades dos conteúdos, suas abordagens ainda estão elencadas às propostas curriculares da matriz disciplinar principal, assim como também a natureza seletiva das instituições de ensino. Compreende-se que as proposições dos temas transversais através das políticas normativas, caracterizam tentativas de articulação das realidades sociais entre as disciplinas que compõem o currículo geral, assumindo a incapacidade dessas disciplinas de abarcar realidades distintas.

Em conformidade com a BNCC, o NEM, ao reformular os currículos propostos para a etapa educacional, também atinge a elaboração de materiais didáticos. Consequentemente, atingindo também as abordagens e discussões sobre os temas transversais, motivando a análise de material didático,

na busca de compreender como são pensadas essas novas abordagens. Também permite a reflexão acerca das relações de apropriação nos currículos dos textos oficiais, que atuam na manutenção da lógica das tradições disciplinares e de como há a introdução dos temas transversais. Conforme dialogado com a base bibliográfica, entende-se a relevância de abordar temáticas sociais nos currículos escolares, porém, percebem-se limitações acerca de como os temas transversais são introduzidos na lógica disciplinar.

Referências

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003.

BITTENCOURT, J.; LATERMAN I. **Integração curricular e formação integral**: trajetórias e inter-relações. IV COLBEDUCA e II CIEE. Braga e Paredes de Coura, Portugal. 25 de Janeiro, 2018.

BOTELHO, G. R. **Temas Transversais, um assunto contemporâneo?** Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Anais, Volume XVI, n. 1, set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Ministério da Educação – MEC. Brasília – DF, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em Acesso em 21 Mar. 2018.

BUSQUETS, M. D.; CAINZOS, M. **Temas transversais em Educação**: bases para uma formação integral. Editora Ática, Edição 1. São Paulo – SP. Ano: 1997

CNE/CEB, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº 11, de 7 de outubro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 13 abr. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÓPEZ, C. R. Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites Evolution and current development of Transversal Themes: possibilities and limits. **Foro de Educación**, v. 13, n. 18, enero-junio 2015.

MACEDO, E. F. de. **Parâmetros curriculares nacionais:** A falácia dos temas transversais. Currículo: Políticas e Práticas. Coleção magistério, Campinas - SP. Papirus, 1999.

MORAES, M. S. S. et al. **Temas Político-Sociais/ Transversais na Educação Brasileira:** o discurso visa à transformação social? Reflexões da disciplina Temas Contemporâneos Transversais em Educação. Faculdade de Ciências. UNESP. Bauru, 2002.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

Edições
UERN