



PRÁXIS EDUCATIVA NA CONTEMPORANEIDADE: DIÁLOGOS & DESAFIOS

Organização:

Cristine Gabriela de Campos Flores
Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira
Hildegard Susana Jung
Cledes Antonio Casagrande

Cristine Gabriela de Campos Flores
Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira
Cledes Antonio Casagrande
Hildegard Susana Jung
Organizadores

PRÁXIS EDUCATIVA NA CONTEMPORANEIDADE: DIÁLOGOS E DESAFIOS

Universidade La Salle – Editora Unilasalle

Canoas, 2023.

Universidade La Salle

Reitor: Clede Antonio Casagrande

Vice-Reitor: Euclides Fabio Casagrande

Pró-reitor Acadêmico: Márcio Michel

Pró-Reitor de Administração: Vitor Augusto Benittes

Projeto gráfico e diagramação:

Cristine Gabriela de Campos Flores

Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P919 Práxis educativa na contemporaneidade [recurso eletrônico] : diálogos e desafios / Cristine Gabriela de Campos Flores, Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira, Clede Antonio Casagrande, Hildegard Susana Jung, organizadores. Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2023.

ISBN 978-65-00-89781-4

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>>.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Práticas educativas. 4. Gestão educacional. 5. Tecnologia educacional. I. Flores, Cristine Gabriela de Campos. II. Oliveira, Michele Padilha Dall Agnol de. III. Casagrande, Clede Antonio. IV. Jung, Hildegard Susana. V. Título.

CDU: 37

Sumário

PREFÁCIO.....	7
APRESENTAÇÃO.....	8

Primeira Parte Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas

I O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE AS PERSPECTIVAS DA BNCC, FRÖBEL E KISHIMOTO.....	15
---	-----------

Irailza Carvalho da Silva, Roberto Carlos Ramos

II O CONTO E RECONTO DE LENDAS DA AMAZÔNIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE MANAUS	30
--	-----------

Maria de Nazaré da Silva Moura, Hildegard Susana Jung, Paulo Fossatti

III METODOLOGIAS ATIVAS: UM NOVO OLHAR SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	44
---	-----------

Carmen Maria Farias de Castro, Dalcifran Taveira de Oliveira, Moana Meinhardt, Cledes Antonio Casagrande

IV PERSONALIZAÇÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	60
--	-----------

Tamires Roos dos Santos, Cledes Antonio Casagrande

V O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	72
---	-----------

Ronaldo Campelo da Cunha, Francisco Fernandes de Oliveira Neto, Hildegard Susana Jung, Paulo Fossatti

VI FORMAÇÃO DO PROFESSOR: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	81
---	-----------

Adelino Costa Neto, João Carlos Silva Filho, Rute Henrique da Silva Ferreira, Jardelino Menegat

VII IDENTIDADE DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO: DESAFIOS DURANTE E PÓS PANDEMIA.....	90
--	-----------

Tatiana das Chagas Bezerra Mendes, Ivaneide Violante, Clóvis Trezzi, Hildegard Susana Jung

VIII A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA RELAÇÃO PROFESSOR(A)/ALUNO(A)..	110
<i>Daiane dos Santos, Denise Regina Quaresma da Silva</i>	

Segunda Parte Gestão Educacional, Currículo e Políticas Públicas

IX A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO AMAZONAS.....	119
---	------------

Eliab Sousa de Vasconcelos, Erica Cristina Silva Conceição, Dirléia Fanfa Sarmiento, Paulo Fossatti

X OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ZONA RURAL DO AMAZONAS..	131
---	------------

Arisson Belém Soares, Raimundo Nonato Setuba de Souza, Roberto Carlos Ramos, Rute Henrique da Silva Ferreira

XI O ANALFABETISMO NO MUNICÍPIO DE MANAUS/AM.....	145
--	------------

Rita Tatiane Silva Aguiar, Clóvis Trezzi

XII GEOGRAFIA PARA QUÊ? A REFORMA DO ENSINO MÉDIO FRENTE ÀS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PELA EDUCAÇÃO 5.0.....	155
---	------------

Luiza de Marilac dos Santos, Ingridi Vargas Bortolaso

XIII A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO ALIADA NA PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	169
--	------------

Gilbernilson Oliveira da Silva, Fabricio Pontin

XIV A LINGUAGEM NEUTRA NO BRASIL: MODISMO OU DINAMISMO?.....	181
---	------------

Andrea Oliveira de Carvalho Xavier, Francisco Gomes Viana, Clóvis Trezzi, Hildegard Susana Jung

Terceira Parte Tecnologias na Educação

XV CHEGOU A HORA: TICS EM SALA DE AULA NOVA ROUPAGEM PEDAGÓGICA.....	197
---	------------

Lucas de Souza Ozier, Juliana Marinho Peixoto, Rute Henrique da Silva Ferreira, Roberto Carlos Ramos

XVI TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: AMPLIANDO HORIZONTES COM MÍDIAS DIGITAIS.....	207
---	------------

Wanda Maria Campello dos Santos, Átila Da Silva Vale Filho, Clóvis Trezzi, Ingridi Vargas Bortolaso

XVII O USO DO CELULAR COMO FERRAMENTA DE ENSINO: ENSAIO PARA O FUTURO..... 216

Arlene do Nascimento Bezerra, Raimundo Bezerra de Almeida Neto, Moana Meinhardt, Fabrício Pontin

XVIII PODCAST: UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS231

Ana Carolina Nogueira do Vale Ramos, Eliana Silva Ferreira, Fabrício Pontin, Luciana Backes

XIX AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO.....246

Priscila de Oliveira Ferreira, Luciana Backes

PREFÁCIO

Paulo Fossatti
Ingridi Vargas Bortolaso
Hildegard Susana Jung

Registrar é preciso. Sim, como educadores, somos convidados a superar a esquizofrenia de que um grupo ensina e outro grupo escreve sobre esses primeiros. Aqui, compartilhamos a experiência de educadores que se permitem registrar suas vivências educacionais em diferentes contextos. Unindo teoria e prática, na sistematização do registro desta práxis, nossos atores participam de um momento singular na história docente ao fortalecer este novo jeito de fazer e ser em educação. É nesta perspectiva que registramos as reflexões deste prefácio.

Cada vez que introduzimos uma obra, temos a sensação de estar abrindo a cortina de uma vitrine que, preparada com muito cuidado e esmero, vai apresentar o melhor de cada autor ou autora. Ao mesmo tempo que Mário Osório Marques (2006) afirma que escrever é preciso, ele também nos desafia a navegar pela mágica aventura do escrever.

Este livro consiste exatamente nisso: a primeira aventura pela magia da escrita de muitos dos seus autores e autoras. Mestrandos e mestrandas, a maioria do Mestrado Interinstitucional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle de Canoas, no Rio Grande do Sul, em parceria com a Faculdade La Salle de Manaus, no Amazonas, trazem aqui suas reflexões e vivências acerca do ensino, da aprendizagem e dos processos e fatores que orbitam em torno do processo educativo.

Ainda citando Marques (2006, p. 15), podemos dizer que

[...] escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos. Termina-se sabe Deus onde.

Aqui sabemos para onde esses primeiros textos levarão seus autores e autoras: a belas dissertações que seguramente florescerão dessas primeiras sementes lançadas. Mas onde vai terminar? Esperamos que não termine, que o ato de escrever e pesquisar se incorpore à vida e à rotina dos mestrandos e das mestrandas envolvidos nesta primeira experiência.

Essa experiência se desenvolve na dialética do individual e do coletivo. Ou seja, por mais que a escrita tenha seu viés solitário, ela se dá na relação dialógica com os pares e os orientadores do respectivo mestrado, num processo de inúmeras descobertas, inclusive a de que podemos lapidar, cientificamente, um belo texto sobre nossa prática docente.

Portanto, nesta obra reunimos o melhor de cada autor, neste tempo presente, dedicado à sistematização de um recorte da experiência docente em terras amazônicas, com suas peculiaridades sociais, culturais, geográficas, educacionais e tantas outras que a tornam única e bela por sua peculiar natureza. A experiência docente, no olhar de quem a vive, ganha seu singular contorno, na medida em que cada momento, cada ato educativo evoca o princípio da não repetição, da singularidade, ao se tratar com pessoas em processos formativos, ao transitar entre a realidade e os sonhos pessoais e coletivos.

Convidamos os amigos leitores a transversalizar a análise dos textos com o olhar docente do século XXI, voltado para o desenvolvimento de *hard skills*, próprias da profissão, agregado à potencialização das *soft skills*, peculiares da condição humana, e de outras competências desta época que evocam, também, a reedição e o surgimento de novas competências para dar conta do ato de educar.

Além do novo docente, pontuamos para o surgimento de novas metodologias que vêm dar conta de novas formas de construir conhecimento no atendimento à geração *maker*. Esta postura garante o protagonismo discente, sua autoria, sua iniciativa e encantamento na resolução de problemas complexos, reais, próprios de uma escola que queremos e que já se faz presente em tímidos movimentos educacionais.

Essa nova escola exige um novo currículo, que trata da vida, do contexto, dos desafios vividos pelas pessoas, comunidades, mercado e sociedade. Currículo este que começa a ser construído na escuta das diferentes vozes que ecoam de muitos autores: estudantes, professores, comunidade, governo, empresas, entre outros.

Portanto, os textos aqui selecionados são fagulhas de possibilidades para um eterno caminhar em direção à utopia da escola que temos à escola que queremos. Ousamos, juntos, nesta aldeia global que educa, passo a passo, construir caminhos de educação integral e para todos.

REFERÊNCIAS

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

APRESENTAÇÃO

Primeira Parte: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas

Explorando as convergências e divergências nas ideias de Friedrich Fröbel, Tizuko Marchida Kishimoto e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) acerca dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, o primeiro capítulo, intitulado "O Brincar na Educação Infantil: Uma Aproximação entre as Perspectivas da BNCC, Fröbel e Kishimoto," de Irailza Carvalho da Silva e Roberto Carlos Ramos, objetiva analisar. Os autores concluíram que, entre os três, há poucas divergências e muitos pontos de convergência, destacando o caráter espontâneo e livre das brincadeiras infantis, sua relevância pedagógica e sua abrangência nos aspectos psicomotores, emocionais, cognitivos e sociais.

Compartilhando uma experiência pedagógica na Educação Infantil, Maria de Nazaré da Silva Moura, Moana Meinhardt e Paulo Fossatti apresentam o segundo capítulo, intitulado "O Conto e Reconto de Lendas da Amazônia na Educação Infantil: Um Relato de Experiência em uma Escola de Manaus." Segundo os autores, essa atividade revelou-se uma ferramenta eficaz para promover a socialização e o desenvolvimento das diferentes linguagens nas crianças, proporcionando um encontro enriquecedor com o folclore e a cultura da Amazônia.

"Metodologias Ativas: Um Novo Olhar sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental" é o título do terceiro capítulo, escrito por Carmen Maria Farias de Castro, Dalcifran Taveira de Oliveira, Moana Meinhardt e Clede Antonio Casagrande. O texto aborda as mudanças em curso na educação brasileira, destacando a centralidade do aluno na construção do conhecimento e o papel mediador do professor. O estudo desenvolvido pelos autores evidencia a busca por mudanças no aprendizado, a promoção da autonomia do aluno e a transformação do professor em facilitador/mediador.

No quarto capítulo, "Personalização de Ensino na Educação Básica: Um Relato de Experiência", Tamires Roos dos Santos e Clede Antonio Casagrande compartilham uma experiência de personalização do Ensino, relacionando os pressupostos desse método à compreensão da educação enquanto práxis. Defendem que essa abordagem impulsiona as habilidades individuais para serem desenvolvidas e compartilhadas com o grupo escolar, promovendo trocas significativas entre os pares e grupos.

Explorando as contribuições do ensino híbrido em diferentes contextos da educação básica no Brasil, Ronaldo Campelo da Cunha, Francisco Fernandes de Oliveira Neto,

Hildegard Susana Jung e Paulo Fossatti são os autores do quinto capítulo: "O Ensino Híbrido na Educação Básica Brasileira". O texto destaca o ensino híbrido como uma ferramenta excelente no processo de ensino-aprendizagem, independentemente do componente curricular, enquanto aponta críticas ao suporte aos professores e à falta de recursos tecnológicos.

O sexto capítulo, "Formação do Professor: O Programa de Residência Pedagógica," escrito por Adelino Costa Neto, João Carlos Silva Filho, Rute Henrique da Silva Ferreira e Jardelino Menegat, busca refletir sobre a relevância desse programa. A discussão revela a fragilidade dos professores residentes, mas aponta que a Residência Pedagógica oferece uma oportunidade valiosa de imersão no contexto escolar, proporcionando novas experiências e estratégias de ensino e aprendizagem para a futura atuação profissional.

Investigando a identidade do professor durante e após a pandemia da COVID-19, Tatiana das Chagas Bezerra Mendes, Ivaneide Violante, Clóvis Trezzi e Hildegard Susana Jung são os autores do sétimo capítulo, intitulado "Identidade do Professor Contemporâneo: Desafios Durante e Pós Pandemia." A pesquisa destaca os desafios do ensino remoto e a necessidade de formação mais alinhada à realidade do docente, concluindo que o acréscimo de atribuições durante a pandemia gerou uma crise de identidade, intensificando desafios no ensino presencial e remoto, refletindo em novas preocupações e experiências.

No oitavo capítulo, "A Importância do Diálogo na Relação Professor(a)/Aluno(a)," Daiane dos Santos e Denise Regina Quaresma da Silva exploram a relevância do diálogo e da escuta sensível na interação entre professor(a) e aluno(a). O texto discute como esses elementos contribuem para o processo educativo e fortalecem o relacionamento interpessoal, indicando que a empatia e a escuta sensível, tanto por parte do aprendiz quanto do educador, são fundamentais para a realização eficaz do processo de ensino/aprendizagem.

Segunda Parte: Gestão Educacional, Currículo e Políticas Públicas

No nono capítulo, Eliab Sousa de Vasconcelos, Erica Cristina Silva Conceição, Dirléia Fanfa Sarmiento e Paulo Fossatti discutem "A Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas". O capítulo destaca a Educação de Jovens e Adultos como uma política reparatória, corrigindo falhas no ensino regular e promovendo a mobilidade social. A falta de políticas sociais na infância e adolescência é apontada como relacionada ao insucesso, concluindo pela necessidade de uma Política Pública para o Novo Ensino Médio.

No décimo capítulo, "Os Desafios da Educação Básica na Zona Rural do Amazonas", Arisson Belém Soares, Raimundo Nonato Setuba de Souza, Roberto Carlos Ramos e Rute Henrique da Silva Ferreira discutem os desafios enfrentados por professores de escolas rurais no Amazonas. A pesquisa destaca a urgência da implementação de políticas públicas para promover avanços na educação rural, considerando uma abordagem educacional que respeite as particularidades das comunidades ribeirinhas.

Rita Tatiane Silva Aguiar e Clóvis Trezzi, no décimo primeiro capítulo, intitulado "O Analfabetismo no Município de Manaus/AM," buscam discutir o desenvolvimento e a importância de políticas públicas para a erradicação do analfabetismo. No texto, os autores apontam para a importância do papel do educador nas propostas de inovação, enfatizando que a qualidade do ambiente de ensino depende da exploração didática, mais do que de características técnicas.

Explorando a reorganização curricular no Ensino Médio resultante da reforma, Luiza de Marilac dos Santos e Ingridi Vargas Bortolaso conduzem o décimo segundo capítulo, intitulado "Geografia Para Quê? A Reforma do Ensino Médio Frente às Habilidades e Competências Exigidas Pela Educação 5.0." Em suas conclusões, as autoras entendem que, com a reforma, conhecimentos adquiridos em disciplinas cruciais para a formação dos estudantes perdem espaço, agravando as desigualdades educacionais.

No décimo terceiro capítulo, "A Inteligência Emocional como Aliada na Prevenção à Violência Escolar", Gilbernilson Oliveira da Silva e Fabricio Pontin destacam a relevância do desenvolvimento da Inteligência Emocional na Educação Básica para prevenir a violência escolar.

Andrea Oliveira de Carvalho Xavier, Francisco Gomes Viana, Clóvis Trezzi e Hildegard Susana Jung, no décimo quarto capítulo, intitulado "A linguagem neutra no Brasil: modismo ou dinamismo" propõem uma reflexão sobre a utilização da linguagem neutra no Brasil no contexto contemporâneo, considerando as transformações da língua. Os autores analisam teoricamente a fundamentação da linguagem neutra nas transformações linguísticas em adaptação ao dinamismo social, questionando se é um modismo passageiro ou uma mudança significativa.

Terceira Parte: Tecnologias na Educação

No décimo quinto capítulo, "Chegou a Hora: TICs em Sala de Aula Nova Roupas Pedagógicas", Lucas de Souza Ozier, Juliana Marinho Peixoto, Rute Henrique da Silva Ferreira e Roberto Carlos Ramos apresentam uma atualização sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no campo educacional, destacando sua importância na educação básica atual. A análise dos autores proporciona uma compreensão da evolução das tecnologias no ensino e aprendizagem, contribuindo para futuras pesquisas e relacionando-as com a realidade contemporânea. Destaca-se a discussão sobre a utilização de ferramentas tecnológicas em sala de aula, evidenciando a relevância dos recursos pedagógicos associados às TICs como um diferencial para todos os envolvidos no processo educacional.

Explorando a temática do décimo sexto capítulo, "Tecnologias na Educação Básica Brasileira: Ampliando Horizontes com Mídias Digitais", Wanda Maria Campello dos Santos, Átila Da Silva Vale Filho, Clóvis Trezzi e Ingridi Vargas Bortolaso refletem sobre a importância do uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Destacam a necessidade de incorporar essas mídias digitais em sala de aula para tornar o aprendizado mais eficaz e prazeroso para os alunos. Apesar de ressaltar a importância do uso de mídias digitais para aprimorar o aprendizado, o capítulo destaca que os educadores enfrentam desafios relacionados à interação e ao acesso a essas ferramentas como parte da prática pedagógica.

No décimo sétimo capítulo, "O Uso do Celular como Ferramenta de Ensino: Ensaio para o Futuro" de Arlene do Nascimento Bezerra, Raimundo Bezerra de Almeida Neto, Hildegard Susana Jung e Fabrício Pontin, explora o uso controverso do celular como ferramenta educacional, especialmente durante a pandemia do Coronavírus, quando se tornou crucial para a comunicação entre professores e alunos. Os autores destacam os desafios enfrentados pela educação brasileira, incluindo problemas pré-existentes agravados pela pandemia, como a desigualdade de acesso às tecnologias. O trabalho destaca a importância da pesquisa e do debate para enfrentar as dificuldades educacionais em meio a uma pandemia atípica, visando promover uma educação de qualidade e reduzir as disparidades de acesso.

No décimo oitavo capítulo, de título "*Podcast*: uma ferramenta para o ensino de jovens e adultos", Ana Carolina Nogueira do Vale Ramos, Eliana Silva Ferreira, Fabrício Pontin e Luciana Backes, exploram o uso do *Podcast* como ferramenta de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O texto destaca a EJA como uma modalidade de ensino

consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, enfatizando suas lutas e transformações ao longo da história. Nesse contexto, o Podcast é reconhecido como uma ferramenta complementar que valoriza as narrativas dos alunos, enriquecendo o processo de construção do conhecimento e tornando a aprendizagem mais significativa.

Abordando o tema "As Tecnologias Digitais no Processo de Aprendizagem de Jovens e Adultos no Contexto do Novo Ensino Médio", Priscila de Oliveira Ferreira e Luciana Backes destacam, no décimo nono capítulo, a presença do digital em diversos aspectos da vida escolar, abrangendo comunicação, registro de dados e práticas pedagógicas, apesar das disparidades no acesso à tecnologia no país. As análises revelam a novidade na estrutura educacional sobre o tema, indicando a necessidade de pesquisas futuras diante das especificidades do novo Ensino Médio, especialmente na EJA.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Os Organizadores
Canoas, verão de 2023.

Primeira Parte

Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas

I

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE AS PERSPECTIVAS DA BNCC, FRÖBEL E KISHIMOTO

Irailza Carvalho da Silva

Roberto Carlos Ramos

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as primeiras experiências de introdução de jogos e brincadeiras com finalidade pedagógica nas escolas de Educação Infantil surgiram no século XIX, inspiradas na experiência e pensamento de Fröbel. Apesar de os primeiros jardins de infância criados no século XIX já utilizarem atividades lúdicas com finalidade pedagógica, somente na década de 90 do século XX seu uso passou a ser generalizado. Foi apenas na primeira década do século XXI que as políticas públicas passaram a incentivar seu uso, incluindo-os nas políticas de educação do país.

Este artigo tem como objetivo verificar a convergência entre o pensamento de Friedrich Fröbel, Tizuko Marchida Kishimoto e o documento Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no que diz respeito a jogos e brincadeiras na Educação Infantil. A pesquisa foi elaborada a partir de dados coletados por meio da revisão bibliográfica e analisados de forma dialética.

O texto foi dividido em cinco tópicos, sendo o primeiro a introdução. O segundo apresenta: um rápido resumo histórico do desenvolvimento dos jogos e brincadeiras no ocidente; uma síntese do pensamento de Fröbel sobre jogos e brincadeiras na educação; uma síntese do pensamento de Kishimoto sobre jogos e brincadeiras; e a parte da BNCC que trata dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. O terceiro tópico trata sucintamente da metodologia. No quarto apresentam-se os resultados da pesquisa e a discussão. O quinto tópico é destinado às considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Jogos e Brincadeiras na cultura ocidental: um breve histórico

Jogos e brincadeiras sempre estiveram presentes na vida dos seres humanos, em todos os lugares e contextos. No entanto, até o século XVIII, na Europa, os jogos e brincadeiras infantis eram reservados às crianças de até 4 anos, pois, principalmente na Idade Média, a criança não era vista como tal, mas como um adulto em miniatura. Segundo Ariès (1986), lentamente, do século XVII ao século XVIII, a Europa foi descobrindo a infância, e com ela, as brincadeiras e jogos infantis começaram a ganhar espaço, embora não tivessem a intencionalidade pedagógica que possuem hoje.

No Brasil, conforme Kishimoto (2003), os jesuítas no período colonial foram pioneiros ao usar atividades lúdicas com finalidade pedagógica. A primeira experiência significativa com a utilização de brinquedos com finalidade pedagógica, voltada para o desenvolvimento integral das crianças, foi realizada por Fröbel, o criador do "*Blankenburg*" ou Jardim da Infância, como é chamado no Brasil. Os primeiros jardins da infância inspirados na experiência e pensamento de Fröbel foram criados no século XIX, em 1886 no Paraná, em 1875 no Rio de Janeiro e em 1887 em São Paulo. Por inspiração de Fröbel, esses jardins da infância utilizam atividades lúdicas como instrumentos pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, vistas como árvores que precisam ser cercadas de cuidados para se desenvolverem plenamente. Daí o sentido da palavra "jardim" (NASCIMENTO, 2006).

Apesar dessas experiências iniciais, as práticas lúdicas só começaram a ganhar espaço no ambiente educacional a partir dos anos 30 nos Estados Unidos, com a criação das primeiras brinquedotecas. Na Europa, isso ocorreu nos anos 60, e no Brasil, na década de 70, por iniciativa de Kishimoto, que criou a primeira na sede da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) (CARNEIRO, 2015). Em 1990, foi aprovada a Lei 8.068, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que no artigo 16 estabeleceu como direito da criança e do adolescente a brincadeira e a prática de esporte.

Segundo Carneiro (2015), a partir dos anos 80 e 90, as brinquedotecas passaram a ser comuns nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas infantis, levando o poder público a começar também a tratar desse tema em termos de políticas públicas. Assim, em 2005, a Câmara dos Deputados realizou o Primeiro Seminário Nacional intitulado "Brinquedoteca: a

Importância do Brinquedo na Saúde e na Educação" (SEMINÁRIO [...], 2006). À medida que os jogos e brincadeiras na educação passaram a ser cada vez mais objetos de estudos acadêmicos e parte integrante da formação de professores e pedagogos, passaram igualmente a fazer parte das práticas pedagógicas de todas as escolas, fazendo parte inclusive da Base Nacional Comum Curricular, BNCC. Nos próximos tópicos, serão abordados os jogos e brincadeiras nas perspectivas de Fröbel, Kishimoto e da BNCC.

2.2 Jogos e brincadeiras na perspectiva de Fröbel

Fröbel nasceu em 21 de abril de 1792, na aldeia Oberweissbach, na Alemanha, e teve uma infância difícil devido à perda precoce da mãe e à falta de atenção do pai, um pastor luterano, e da madrasta (HEILAND, 2010). Segundo Kishimoto ele foi criado pelos irmãos e empregados, passando muito tempo em contato com a natureza que lhe foi de grande inspiração. Considerado filósofo, pedagogo e psicólogo infantil, seu pensamento foi influenciado pela sua experiência religiosa e pelo romantismo e também pelo pensamento de Pestalozzi (KISHIMOTO, 1996).

Essas influências são evidenciadas em algumas de suas concepções, como a de que a educação e instrução devem levar o homem a conhecer o Divino. Ele concebe uma unidade entre o homem, a natureza e Deus, sendo dever da educação garantir essa unidade (KISHIMOTO, 1996; ACRE, 2004; HELMUT, 2010). A influência do romantismo é perceptível em sua insistência de que a criança deve viver de forma livre e de acordo com sua natureza, um pensamento que lembra o de Rousseau, que defendia que a criança deveria crescer em contato com a natureza e de acordo com a lei natural. Também é do romantismo a ideia de que o "[...] jogo como conduta espontânea, livre e instrumento de educação da primeira infância" (KISHIMOTO, 1996).

Embora o pensamento pedagógico de Fröbel seja abrangente, nesta pesquisa interessa explorar sua concepção acerca dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Conforme mencionado anteriormente, Fröbel não foi o primeiro a perceber a importância do jogo como elemento de desenvolvimento humano; Brougère (1995) aponta pelo menos três concepções anteriores a ele: o jogo com função recreativa, como auxílio para ensinar conteúdo e como instrumento para o diagnóstico da personalidade da criança. Fröbel não rejeita essas concepções; pelo contrário, para ele, os jogos trazem "benefícios intelectuais, morais e físicos" para a criança, contribuindo para seu desenvolvimento integral (KISHIMOTO, 1996).

Segundo Acre (2004), Fröbel defende que a educação da criança ocorre a partir de dois processos: interiorização e exteriorização. O processo de interiorização consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior, que passam para o interior, seguindo uma sequência que deve caminhar do mais simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. Na escola, com a ajuda do professor, utilizando jogos e brincadeiras como ferramenta, a criança é exposta a uma série de estímulos e informações que serão interiorizados. O segundo processo é o oposto do primeiro, quando a criança passa a manifestar (exteriorizar), o que interiorizou (assimilou). Esses processos não ocorrem por meio de palavras, mas da ação, daí a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, "O jogo seria um mediador nesse processo de autoconhecimento, por meio do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança [...]" (ACRE, 2004, p. 13).

Nesse sentido, o papel do professor no ambiente escolar é de mediador; ele deve observar as ações externadas pelas crianças para conhecê-las. Acre reforça a concepção romântica mencionada por Kishimoto (1996) ao defender que a educação deve respeitar a liberdade da criança, que age de forma espontânea e livre. "A educação deve seguir o livre desenvolvimento, não podendo ser prescritiva, determinista e interventora, pois assim destrói a origem pura da Natureza do educando." (ACRE, 2004, p. 12). Isso significa que, na escola, apesar de haver a possibilidade de brincadeiras dirigidas e planejadas pelo professor, é necessário dar espaço para as manifestações lúdicas livres, fruto da criatividade inata da criança.

Outro ponto significativo no pensamento e na prática de Fröbel está na divisão das brincadeiras conforme a idade da criança. Para o autor, para cada fase existe um conjunto de brincadeiras mais apropriadas. Assim, na primeira infância, as brincadeiras mais adequadas são aquelas centradas no movimento, que auxiliam no desenvolvimento motor da criança. Já na segunda infância, as brincadeiras coletivas são mais apropriadas, pois o "caráter grupal da brincadeira na infância produziria o desenvolvimento moral das crianças e as prepararia para a convivência em harmonia" (ACRE, 2004, p. 15). Dessa forma, os jogos na educação infantil, para Fröbel, são ferramentas importantes que auxiliam a criança a descansar e relaxar, a desenvolver seu físico e sua criatividade, a interiorizar valores, a se autoconhecer e a socializar-se.

2.3 Jogos e brincadeiras na perspectiva de Kishimoto

Tizuko Marchida Kishimoto¹, brasileira nascida em 02 de maio de 1945, no distrito de Sabino, Município de Lins, no Estado de São Paulo, formou-se em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Concluiu o curso de mestrado em 1976, com a dissertação intitulada "J. Bruner: contribuição para o desenvolvimento do currículo". Completou seu doutorado em 1986, pela Universidade de São Paulo, com a tese "História da pré-escola em São Paulo: das origens a 1940".

Na década de 60, iniciou sua carreira docente como professora na rede pública do estado de São Paulo. Na década de 70, após breves passagens por faculdades particulares, como o Instituto de Ensino Senador Flaquer (1970-1973) e a Faculdade de Educação Campos Salles (1972-1974), ingressou no corpo docente da Faculdade de Educação (FEUSP) em 1973, integrando o EDM – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, onde permaneceu até sua aposentadoria.

Ao longo de sua extensa trajetória como docente e pesquisadora, desenvolveu uma vasta produção científica, com mais de 51 trabalhos publicados em anais e congressos de educação; 58 publicações de artigos em jornais e revistas em português e língua estrangeira; e 54 livros, nos quais participou como organizadora, autora e coautora. A maior parte de sua produção científica concentra-se no campo da Educação Infantil, formação de professores, letramento e, sobretudo, brincadeira infantil, sendo uma das maiores referências no Brasil quando o tema é Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Seu trabalho influenciou a formação de gerações de professores, a renovação do currículo escolar e a elaboração de políticas para a educação nacional, contribuindo inclusive nas discussões que levaram à elaboração da Base Nacional Curricular Comum.

Para abordar suas influências, seria necessário uma análise mais profunda de suas obras, o que não foi possível até o momento. No entanto, uma análise superficial demonstra que ela dialoga com diversos autores, como o próprio Fröbel, Piaget, Vygotsky e Bougère. Ao discutir o jogo, uma de suas preocupações é deixar claro que não é fácil definir o que é jogar. Dependendo da perspectiva, podem surgir diferentes concepções e sentidos da palavra jogo. Kishimoto (2003) utiliza vários argumentos para demonstrar o quanto é difícil definir o jogo, pois, dependendo do tempo, do grupo social e do lugar, o termo pode ser entendido de

¹ Não dispomos de muitos dados biográficos que ajudem a desenvolver uma compreensão ampla de toda a trajetória de Kishimoto. As poucas informações encontradas estão em uma pequena publicação intitulada "Memória Docente", disponibilizada no portal da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e em seu currículo na Plataforma Lattes, do CNPQ.

maneiras distintas. "Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou amarelinhas, xadrez, advinha, contar estórias, brincar de 'mamãe e filhinha', futebol /..brincar na areia e uma infinidade de outros" (KISHIMOTO, 1996, p. 46). Embora todas as atividades citadas sejam denominadas de jogos, elas têm suas especificidades próprias. Além disso, muitas vezes há confusão entre jogo e brinquedo. Segundo ela, no Brasil, os termos jogo, brinquedo e brincadeira muitas vezes são usados sem distinção como se fossem sinônimos.

Neste trabalho, optou-se por deixar de lado a busca de uma definição precisa, apresentando apenas alguns aspectos de sua natureza: o caráter "não sério", a liberdade com que se pratica (ação voluntária), a representatividade e sua limitação no tempo e no espaço, o prazer e, algumas vezes, o desprazer mediante o esforço físico ou mental aplicado ao jogo, a existência de regras e o controle interno (KISHIMOTO, 2003). Todos esses elementos podem ser sintetizados em 5 características: liberdade de ação, caráter voluntário; regras explícitas ou implícitas; relevância no processo de brincar, uma atividade improdutiva; não-literalidade, representação da realidade, imaginação e contextualização no tempo e no espaço.

Quanto ao jogo como ferramenta usada no processo de ensino-aprendizagem, na atualidade, Kishimoto (1995, p. 56), defende que os jogos como "conduta espontânea e livre e instrumento de educação da pequena infância.". Nesse ponto, ela se aproxima também de Fröbel, na medida em que a observação ajuda a conhecer melhor a criança e o jogo é uma conduta espontânea e livre. Finalmente, a autora reconhece que as contribuições de Piaget, Vygotsky e Bruner trouxeram novos fundamentos teóricos que reforçam o papel dos jogos e brincadeiras na educação infantil.

Quanto à relevância dos jogos e brincadeiras para as crianças, Kishimoto (2003) destaca a centralidade da brincadeira na vida da criança. Além disso, segundo a autora, as atividades lúdicas colaboram no desenvolvimento integral da criança, permitindo que ela faça escolhas e tome decisões, interiorize valores, expresse sentimentos, use diferentes linguagens e exercite de diversas maneiras o corpo.

"O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário." (KISHIMOTO, 2010, p. 1). O ato de brincar também possibilita à criança explorar e conhecer o mundo, os objetos, as pessoas, a cultura e desenvolver diferentes tipos de linguagem, inclusive a linguagem simbólica (KISHIMOTO, 2010). Por essas características, jogos e

brincadeiras são ferramentas privilegiadas a serem usadas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. A autora ressalta que é imprescindível desconstruir a ideia de oposição entre a brincadeira como atividade livre e espontânea e a brincadeira dirigida. Segundo ela, "É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras" (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Por fim, é de fundamental importância a interação com o professor, com outras crianças, com os brinquedos e com o meio ambiente, pois por meio dessas interações, a criança amplia suas possibilidades de aumentar e diversificar seu conhecimento de mundo, do seu próprio corpo e desenvolver novas habilidades. Ela vai descobrindo a noção de formas, largura, espessura, textura, cores e odores. Assim, sem deixar de lado outras ferramentas pedagógicas que favorecem o ensino, jogos e brincadeiras infantis são, segundo uma compreensão moderna e atual, indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança. Nesse ponto, a perspectiva de Kishimoto se aproxima muito da BNCC, quando trata dos campos das experiências.

2.3 Jogos e brincadeiras na perspectiva da BNCC

A Base Nacional Curricular Comum, conforme expresso em sua introdução, consiste em um "conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 7). O documento atual corresponde à terceira versão, homologada em 16 de dezembro de 2017, representando o ápice de um processo de construção iniciado em 2015. Desde então, passou por uma extensa discussão envolvendo o MEC, Conselho Nacional de Educação, professores e uma variedade de especialistas.

Como anteriormente explicitado, este trabalho se restringe a discutir a parte relacionada a jogos e brincadeiras na Educação Infantil. O documento, assim como Kishimoto (1996; 2003; 2010), não se aprofunda na definição de jogos e brincadeiras; sua intenção é propor como esses elementos, especialmente as brincadeiras, devem ser incorporados ao processo de ensino-aprendizagem. No enfoque pedagógico, a BNCC concentra-se no desenvolvimento de competências, alinhando-se, assim, às diretrizes de entidades internacionais, como a OCDE, UNESCO e LLECE.

A prática pedagógica na educação infantil, segundo a BNCC, deve ser estruturada em dois eixos: interações e brincadeiras. Na concepção do documento, é por meio da interação com o professor, outras crianças, o meio ambiente e o meio social que a criança pode "construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização" (BRASIL, 2017, p. 17). As brincadeiras, especialmente as coletivas, são meios de interação que oferecem muitas oportunidades para o desenvolvimento de competências essenciais para seu desenvolvimento integral.

A BNCC reafirma o direito da criança de brincar, um direito reconhecido desde 1959 pela Declaração Universal dos Direitos da Criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente, no art. 16, incorporou esse direito à legislação brasileira, e a BNCC coloca o brincar como um direito à aprendizagem (BRASIL, 2017). Como sujeito ativo, a criança também tem o direito de participar junto com os adultos no planejamento e na escolha das brincadeiras, exercendo sua liberdade de opinar e escolher que tipo de brincadeira ou jogo deseja praticar. Segundo o documento, o respeito à liberdade de escolha da criança não implica deixá-la à mercê de um desenvolvimento natural e espontâneo; pelo contrário, a prática pedagógica deve ser marcada pela intencionalidade, incluindo o brincar. De acordo com a BNCC, "parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, medir e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças" (BRASIL, 2017, p. 39).

Dentre os objetivos de aprendizagem, no campo das experiências denominadas "eu, o outro e nós", o documento reconhece que jogos e brincadeiras podem levar a criança a internalizar regras de convívio social. Ou seja, ao aprender a respeitar as regras do jogo, ela acaba também aprendendo as regras básicas do convívio social, bem como a dialogar em busca de consenso e superar conflitos (BRASIL, 2017, p. 25).

3 METODOLOGIA

Este pode ser caracterizado como pesquisa qualitativa e foi desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica. O objetivo do estudo é verificar a convergência entre o pensamento de Friedrich Fröbel, Tizuko Marchida Kishimoto e o documento Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no que diz respeito a jogos e brincadeiras na educação infantil.

Para tanto, foram selecionadas algumas obras que discutem o pensamento de Fröbel, como “O Jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Fröbel” de Alessandra Arce, “Friedrich Fröbel” de Helmut Heiland, traduzido por Ivanise Monfredini; três obras de Morchida Kishimoto; e o documento da BNCC, versão de 2017. Estas obras foram analisadas a partir da perspectiva dialética, ou seja, as perspectivas dos autores foram colocadas em diálogo, buscando compreender as aproximações e os distanciamentos entre elas. Dessa forma, os principais passos da pesquisa foram:

- a) Selecionar os textos de Fröbel e Kishimoto que abordaram o tema do estudo;
- b) Explorar, nos textos selecionados, os aspectos significativos do pensamento de Fröbel e Kishimoto em relação aos jogos e às brincadeiras;
- c) Explorar o documento da BNCC, no tocante ao que ele apresenta sobre jogos e brincadeiras na educação infantil,
- d) Por fim, analisar de forma dialética alguns trechos das obras selecionadas, para destacar conceitos, ideias similares ou díspares, e finalmente, realizar uma interpretação sobre esses resultados.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Para aprimorarmos a análise comparativa, é útil elaborar um quadro comparativo sobre as ideias de Fröbel, Kishimoto e a BNCC em relação a jogos e brincadeiras na educação infantil. A disposição paralela dos tópicos facilita a compreensão das concepções de cada autor e do documento da BNCC.

Quadro 1 - Quadro comparativo sobre as ideias de Fröbel, Kishimoto e a BNCC

CATEGORIA	FRÖBEL	KISHIMOTO	BNCC
A criança e a espiritualidade	Unidade entre o homem, a natureza e Deus, devendo a educação garantir essa unidade;	-	-
Espontaneidade infantil e o brincar livre	A criança deve viver de forma livre e de acordo com sua natureza. Deve ter liberdade para brincar e escolher suas brincadeiras; O jogo é deve ser espontâneo, livre e instrumento de educação da primeira infância	A brincadeira deve ser livre; “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança”; O jogo é “uma expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança	A criança tem também o direito de participar junto com os adultos no planejamento e na escolha das brincadeiras, exercendo assim sua liberdade de opinar e escolher que tipo de brincadeira ou jogo deseja praticar; A criança deve ter liberdade de opinar e escolher que tipo de brincadeira ou jogo deseja praticar.
Desenvolvimento Integral da criança	Jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral da criança;	atividades lúdicas colaboram no desenvolvimento integral da criança na medida em que permite ela fazer escolhas e tomar decisões, interiorizar valores, expressar sentimentos, usar diferentes linguagens e exercitar de diferentes maneiras o corpo	As brincadeiras, principalmente as coletivas, são meios de interação que trazem muitas oportunidades de desenvolvimento de competências importantes para desenvolvimento integral da criança.
Interiorização e Exteriorização	No processo educativo distingue dois movimentos, o de interiorização e exteriorização. Por meio de jogos e brincadeiras, a criança recebe do meio estímulos, valores, instruções que interioriza e ao mesmo tempo expressa o que foi interiorizado.	As brincadeiras contribuem para a criança aprender a fazer escolhas e tomar decisões, interiorizar valores, expressar sentimentos, usar diferentes linguagens e exercitar de diferentes maneiras o corpo.	Jogos e brincadeiras podem levar a criança a interiorizar regras de convívio social, isto é, ao aprender a respeitar as regras do jogo ela acaba aprendendo também as regras básicas do convívio social.
Ação do Docente: observação	Por meio das brincadeiras a criança se dá a conhecer, devendo o professor observar a atividade da criança para conhecê-la melhor.	Situação de jogos e brincadeiras são momentos adequados para observar a criança	-

Socialização	jogos e brincadeiras, ajudam a desenvolver “as características humanas das crianças, auxiliando meninos e meninas a encontrarem e exercerem desde cedo o papel que lhes cabe na sociedade;	O ato de brincar também possibilita à criança explorar e conhecer o mundo os objetos, as pessoas, a cultura e desenvolver diferentes tipos de linguagem, inclusive a linguagem simbólica	A interação com o professor, com outras crianças, com o meio ambiente e o meio social leva a criança a construir e apropriar-se de conhecimentos; a interações com seus pares e com os adultos, possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.
Jogos, brincadeiras e Intencionalidade pedagógica	As brincadeiras devem ser selecionadas de acordo com a idade;	As brincadeiras devem ser selecionadas, pois seu sentido e compreensão variam de acordo com o tempo, o lugar e o grupo social.	A liberdade de escolha da criança não implica deixá-la à mercê de um desenvolvimento natural e espontâneo, ao contrário a prática pedagógica deve ser marcada pela intencionalidade e isso inclui o brincar.
Jogos, brincadeiras e o Papel do Docente	O professor como mediador deve cuidar do desenvolvimento da criança e deve buscar o equilíbrio entre garantir a liberdade da criança brincar e a intencionalidade que deve ter a brincadeira com fins pedagógicos.	A interação com o professor, com outras crianças, com os brinquedos e com o meio ambiente, pois por meio delas (das interações) a criança amplia suas possibilidades de aumentar e diversificar seu do conhecimento de mundo, do seu próprio corpo	Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, medir e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

O Quadro sinótico acima possibilita, de maneira simplificada, verificar a existência de muitos pontos de convergência entre o pensamento dos dois educadores, Fröbel e Kishimoto, e o documento da BNCC, além de algumas divergências, como no caso da primeira categoria "A criança e a espiritualidade". Essa divergência, por sinal, é parcial, limitando-se apenas ao aspecto religioso na formação das crianças. Essa divergência é perfeitamente explicável quando consideramos o contexto em que foram concebidas. Fröbel sofreu forte influência de sua experiência religiosa e viveu em uma época em que essa influência era parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, devido à predominância de escolas confessionais e à ausência de uma educação propriamente laica. No Brasil atual, reconhecemos a influência religiosa na educação, como evidenciado pela permanência do ensino religioso no currículo como disciplina optativa. No entanto, devido à separação entre igreja e estado, a Educação Pública deve ser laica. Quanto ao segundo aspecto, a unidade entre homem e natureza, a

convergência é total, pois hoje compreendemos claramente a interdependência entre o homem e a natureza. O foco da educação ambiental é buscar equilíbrio e unidade nessa relação, garantindo o desenvolvimento atual sem comprometer o futuro das próximas gerações.

Na segunda categoria, "Espontaneidade infantil e o brincar livre", há convergência entre os dois autores e a BNCC. Conforme Fröbel, Kishimoto e a BNCC, reconhecem não apenas a liberdade da criança para brincar de forma espontânea, mas vão além, assumindo a concepção atual sobre o estatuto da criança na sociedade moderna. Nesse contexto, a criança não só deve ter a liberdade para brincar, mas também tem o direito e, como sujeito ativo, deve participar ativamente na escolha, no planejamento e na execução da brincadeira.

Outra convergência é evidente nas categorias "Desenvolvimento Integral da criança" e "Interiorização e Exteriorização", que abordam os benefícios pedagógicos de jogos e brincadeiras. Em todas as três concepções, jogos e brincadeiras são instrumentos eficazes para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para seu desenvolvimento psicomotor, emocional e cognitivo, com destaque para a interiorização de valores e socialização.

A categoria "Ação do docente: observação" apresenta convergência entre Fröbel e Kishimoto. Ambos reconhecem que as brincadeiras são momentos privilegiados nos quais as crianças expressam espontaneamente sua condição, sem filtros. Portanto, a observação de suas ações e atitudes por parte do professor contribui para conhecê-las melhor e, assim, planejar melhor suas intervenções. Quanto mais o professor conhece o aluno e o contexto em que ele vive, melhor pode planejar suas aulas. Não encontramos nada na BNCC nesse sentido; pode ser que haja, mas apenas uma análise mais acurada do documento poderá revelar esse aspecto.

A "Socialização" é outro ponto de convergência. Todos concordam que jogos e brincadeiras contribuem para que a criança interaja com os adultos, professores, outras crianças e o meio ambiente e social ao seu redor. Essas interações proporcionam momentos de autoconhecimento, conhecimento do outro e do meio em que ela vive, desenvolvendo assim todas as suas potencialidades e competências.

Da mesma forma, a categoria "Jogos, brincadeiras e Intencionalidade pedagógica" também apresenta grande convergência. Como afirma Kishimoto, essa intencionalidade não deve levar a uma oposição entre a brincadeira espontânea e a brincadeira meio forçada. Se a criança for forçada a participar de uma brincadeira, ela não estará brincando. Deve haver equilíbrio. Respeitando esse equilíbrio, toda brincadeira com finalidade pedagógica deve ter

uma intencionalidade e ser muito bem planejada, juntamente com as crianças que dela irão participar.

Finalmente, a categoria "Jogos, brincadeiras e o papel do docente" destaca o papel mediador do professor. No entanto, essa mediação não é isenta de responsabilidade em relação ao aprendizado da criança. Sua mediação é ativa e deve levar a criança a desenvolver ao máximo suas potencialidades e competências. Para isso, o professor deve conhecer a criança, sua realidade, e assim planejar suas intervenções, avaliando sua eficácia a cada etapa superada. Deve traçar novas metas, novo planejamento e assim por diante até conseguir uma aprendizagem significativa para o aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi analisar de maneira comparativa aspectos do pensamento de Fröbel e Kishimoto relacionados aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, à luz da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Observou-se que existem mais pontos de convergência do que de divergência, especialmente considerando o pensamento de Fröbel, que está distante no tempo, há mais de um século em relação a Kishimoto e à BNCC. Isso destaca a relevância do pensamento pedagógico de Fröbel, que permanece significativo mesmo após tanto tempo. Quanto à afinidade entre Kishimoto e a BNCC, isso pode ser explicado pelo fato de ambos serem contemporâneos e compartilharem as mesmas influências. Além disso, a análise da BNCC evidencia claramente o "DNA" do pensamento de Kishimoto presente nesse documento, resultado de sua participação nas discussões que culminaram na elaboração desse importante documento que orienta a educação brasileira atualmente. Isso ressalta a importância da autora em seu papel de pensadora da educação brasileira e influenciadora na formulação de políticas públicas.

Finalmente, é relevante destacar que este trabalho foi realizado em um cenário onde o tempo para sua elaboração era limitado, o que impossibilitou uma investigação mais aprofundada. É fundamental salientar que não se pretende encerrar a discussão sobre o tema, sendo necessário um estudo mais extenso para explorar de maneira mais completa as nuances presentes no pensamento dos dois autores analisados e na BNCC, no que se refere aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. O Jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Fröbel. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/B6KxNMPyJTCD6kW7LYjN5zJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 mar. 2023.
- ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CARNEIRO, Maria Agnelo Barbatto. **Brinquedoteca: um espaço interessante para favorecer o desenvolvimento da criança**. PUCSP, 2015. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/brinquedoteca.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023
- FEUSP. **Memória do Corpo Docente: Tizuko Morchida Kishimoto**, FEUSP, 2021. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/memoria-do-corpo-docente-tizuko-morchida-kishimoto>. Acesso em: 19 mar. 23
- HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento: perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Currículo Lattes**. Plataforma Lattes, CNPQ, 2023. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4438310675742691>. Acesso em: 20 mar. 23.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Fröbel e a concepção de jogo infantil. **Revista da Faculdade de Educação, [S.l.]**, v. 22, n. 1, São Paulo, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n1/v22n1a06.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e educação infantil. **Pro-posições, [S.l.]**, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1996.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O primeiro jardim da infância do Brasil**: Emília Ericksen. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2006.

SEMINÁRIO Nacional Brinquedoteca: a Importância do Brinquedo na Saúde e na Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/publicacoes/brinquedoteca120307.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

II

O CONTO E RECONTO DE LENDAS DA AMAZÔNIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE MANAUS

Maria de Nazaré da Silva Moura

Hildegard Susana Jung

Paulo Fossatti

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como propósito descrever e analisar um projeto pedagógico sobre lendas Amazônicas implementado em uma escola de Educação Infantil no município de Manaus/AM. O desenvolvimento desse projeto fundamentou-se na consideração do conto e reconto de lendas como elementos essenciais para o crescimento, aprendizado e socialização das crianças na Educação Infantil.

No contexto das crianças Amazônicas, narrar e recontar lendas da região norte assume a forma de divulgação da cultura, tradições e costumes do povo da Amazônia. Nessa perspectiva, Oliveira (2010, p. 3) destaca que "as crianças amazônicas, em particular, vivem em meio social carregado de significados, ideologias, histórias, e em uma cultura muito singular." Alinhado a esse entendimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 26, orienta que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Observa-se, portanto, que a LDB (1996) institui a necessidade de incorporar no currículo da Educação Infantil as características regionais e locais da sociedade e da cultura. Dessa perspectiva, contos e recontos de lendas da Amazônia foram integrados às vivências experienciais das crianças em uma escola de Manaus.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos pelo artigo, foi realizada uma análise qualitativa. Seguindo as diretrizes de Gil (2002, p. 133), a análise qualitativa depende de

vários fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que orientaram a investigação. No relato de experiência, foram adotadas as orientações de Fortunato (2018, p. 45), que identificaram nove elementos para a condução de uma pesquisa educacional sob a égide do relato de experiência, os quais foram detalhados ao longo do trabalho. Assim, espera-se que este artigo contribua para a divulgação da cultura, costumes e tradições dos povos da Amazônia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As origens das lendas Amazônicas

Almeida (2005, p. 85) afirma que “no mistério das águas profundas dos rios e dos lagos amazônicos, há sempre uma estória a contar”. Desde os tempos mais remotos, a prática de narrar lendas é apreciada na Amazônia, tanto por adultos, como por crianças. Esse costume, é passado de geração em geração, muito difundido pelos povos ribeirinhos, tornando-se parte da cultura da Região Norte. Sobre isso, Almeida (2005, p. 75) esclarece:

As lendas amazônicas tiveram origem com a chegada dos exploradores que deixaram estórias, como as contadas pela expedição de Francisco Orellana, atacado por mulheres guerreiras, de cabelos compridos, estatura elevada, hábeis no manejo do arco e da flecha, exibindo um muiraktan pendurados no pescoço eram as Amazonas.

A partir do relato histórico de Almeida (2005) é possível compreender que as lendas Amazônicas tem origens indígenas, pois as mulheres guerreiras, mais tarde conhecidas como índias icamiabas ou guerreiras Amazonas, usavam o muiraktan/muiraquitã (amuleto indígena, em forma de animais, fabricado em pedra verde). No entanto, não se sabe ao certo se estas mulheres existiram, ou foram frutos do imaginário de sábios pertencentes aos povos nativos da floresta. Contudo, essa lenda ainda é contada até os dias atuais.

De acordo com o dicionário online Dicio (2023), podemos definir lenda como “uma história maravilhosa, fantástica ou mirabolante cujos personagens são seres sobrenaturais, geralmente contam tradições populares e folclóricas”. Ou seja, são histórias que despertam o imaginário e as emoções, estimulam a curiosidade e promovem conexão com a cultura local. Dessa forma, ouvir lendas proporciona uma mistura única de elementos que estimulam a mente, tocam o coração e, em última análise, contribuem para a sensação de contentamento e felicidade.

2.2 O conto e reconto na Educação Infantil

A educação da criança Amazônica é indissociável das tradições e costumes da Região Norte. Compreende-se assim, a importância de se incluir na rotina escolar das crianças Amazônicas, momentos de leitura e releituras de diferentes lendas. Para tanto, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil -RCNEI, afirma:

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (BRASIL, 1998, p. 143).

Ter acesso à leitura de diferentes gêneros textuais é uma experiência descrita na Proposta pedagógico-curricular da Secretaria Municipal-SEMED/Manaus (2016), a qual orienta que as crianças experienciem a leitura e a escrita no contato com os diferentes gêneros textuais de forma visual, falada e escrita. Confirmando a importância dos contos, Machado (2004, p. 29) diz que:

[...]. Sua experiência pessoal de valores humanos fundamentais, pode ser exercitada no contato com os contos tradicionais. Neles cada narrativa expressa um caminho, um percurso de desenvolvimento, envolvendo necessidade em questões e conquistas: os desafios, provas e obstáculos permeiam as ações de heróis e heroínas que enfrentam situações em que valores humanos como: coragem, liberdade, beleza, determinação e justiça subjugam o medo, a inveja, a covardia e a traição.

Diante desta afirmação, percebemos que os contos de lendas/histórias oportunizam à criança experiências significativas para o seu desenvolvimento, nos aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos. Com essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, descreve:

Na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 40).

Ademais, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2010), as crianças têm direito de ter acesso aos bens culturais, dentre os quais, a

linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, reconhecida como um meio de manifestar ideias, sentimentos e imaginação. O documento esclarece que:

A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. (BRASIL, 2010, p. 94).

Observa-se assim, a necessidade de planejar e aprimorar as atividades propostas para as crianças, como os contos de lendas/histórias, pois estas devem ser contadas de forma lúdica e proporcionar aprendizagens significativas e prazerosas. Para Abramovich (2001, p. 17),

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula

Nesta visão, a atividade deve ser o mais lúdica possível, para que a criança aprenda brincando, imaginando e adquirindo conhecimento de si e do mundo. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na etapa da Educação Infantil, afirma:

Na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 40).

Além disso, o ato de ouvir lendas/histórias na rodinha de conversa e ao mesmo tempo recontar a sua maneira para seus pares, promove o aprender com o outro, ou seja uma socialização interativa e coletiva no ambiente de aprendizagem. E por meio das interações e brincadeiras as crianças podem ser estimuladas a recontar e expressa-se a sua maneira, descrevendo as imagens presentes em cada lenda contada, brincando de faz de conta, desenhando, pintando, fazendo artes com massinha de modelar, pois é uma forma de contribuir para que as mesmas desenvolvam as diferentes linguagens.

2.3 O papel do professor no processo de mediação do conto e reconto na Educação Infantil

O professor tem um papel muito importante na mediação do conto e reconto na Educação Infantil, pois precisa planejar as atividades pedagógicas de forma lúdica e de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, além de organizar o ambiente escolar de modo que favoreça o desenvolvimento integral das crianças. Sendo assim, o professor tem que contextualizar a leitura com as vivências infantis. A BNCC (2017) também destaca a importância de o professor fazer leituras de texto que aproxima a criança da sua realidade:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2017, p. 40).

É importante destacar que a mediação do professor, deve ser afetuosa, pois a criança deve ser acolhida e compreendida diante das suas necessidades de socialização, autonomia, aprendizagem e desenvolvimento. Na hora do conto é importante que os personagens estejam sejam representados durante a contação, por gestos, imitações, figuras, fantoches, brincadeiras, fantasias ou objetos que tragam simbolismo, divertimento, estimule o gosto pela leitura, facilite a compreensão da criança e proporcione a interação social da turma. Souza e Bernardino ressaltam:

A importância de o professor/contador estar sensibilizado com a narração; é preciso que haja identificação entre o narrador e o conto. Com a história escolhida, o passo seguinte é estudá-la, buscando suas intenções e apreendendo seu simbolismo. (SOUZA; BERNARDINO 2011, p. 245).

Diante dessas afirmações, compreende-se a necessidade que o professor/contador de lendas/histórias, conheça o gênero textual a ser contado, pois não podemos ler qualquer livro para crianças, sem antes estudar suas intenções e simbolismos ocultos. Essa é uma das grandes responsabilidades do professor no processo de mediação de leitura na Educação Infantil.

3 METODOLOGIA

O presente artigo se configura como um relato de experiência de abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2002 ,p. 133), a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

A pesquisa educacional sob a égide do relato de experiência, segundo Fortunato (2018, p. 45), deve seguir alguns passos para sua rigorosidade científica, quais sejam: “(1) antecedentes; (2) local (3) motivo; (4) agentes; (5) envolvidos; (6) epistemologia para ação; (7) planejamento; (8) execução; e (9) análise por uma lente teórica”. Neste sentido, passamos a descrever cada passo mencionado.

1. Antecedentes: O universo deste relato de experiência foi uma escola de Manaus, no mês de junho do ano de 2021. Ocorreu logo após o retorno dos professores e alunos as aulas presenciais, pois os mesmos tinham ficado afastados das escolas em razão de emergência de saúde pública de importância mundial declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020 pela incidência do novo Coronavírus (COVID-19); O decreto Nº 4.787 de 23 de março de 2020, que declarou estado de calamidade pública no município de Manaus.

2. Local: Uma escola situada na área urbana, zona Norte da cidade de Manaus, Estado do Amazonas, tinha aproximadamente 15 professores, 450 alunos, incluindo Educação Infantil e Ensino Fundamental.

3. Motivo: A professora buscava atividades pedagógicas lúdicas para orientar suas práticas educativas, que promovessem a socialização, contato com diferentes linguagens, visando o desenvolvimento integral das crianças por meio do encontro com a cultura da Amazônia. A mesma estava preocupada com seus pequenos, pois essas crianças nunca tinham frequentado a escola de forma presencial, por causa da pandemia do COVID-19, o início de sua vida escolar foi de forma remota.

4. Agentes envolvidos: Participaram das atividades: 01 professor; 01 manipulador de alimentos; 01 Auxiliar de serviços gerais e 48 crianças, com idades entre 4 e 5 anos, que frequentavam o 1º período da Educação Infantil, das turmas: (D) turno matutino e (E) vespertino.

5. Epistemologia da ação: A ação foi desenvolvida tendo em vista superar o ensino conteudista e promovendo para as crianças atividades que desenvolvem criatividade e imaginação.

6. Planejamento e execução: Este detalhamento encontra-se no próximo tópico deste artigo.

7. A Análise do relato é apresentada, neste artigo, logo após a descrição das atividades.

4 O RELATO DA EXPERIÊNCIA

No primeiro momento, a professora elaborou o planejamento das atividades, que incluem interações e brincadeiras, abrangendo o conto e o reconto de lendas amazônicas. Vale ressaltar que na Educação Infantil, não se trabalham disciplinas específicas, mas sim experiências de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, para esse planejamento, foram selecionadas experiências alinhadas com o campo de experiência que trata da escuta, fala, pensamento e imaginação na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

Quadro 1 - Planejamento das atividade

PLANEJAMENTO/ CRONOGRAMA DE ATIVIDADES			
Fase Pré-escola: Crianças pequenas / Turmas: (D) Turno: Matutino/ (E) Vespertino			
Etapas	Experiência/ Atividade	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Recursos Pedagógicos
1ª Semana	Roda de conversa Conto e reconto da Lenda da Mandioca. Leitura visual Desenho e pintura.	Recontar histórias ouvidas e expressar-se nas diferentes situações que envolvam a linguagem oral e escrita	Livro, mudas da mandioca: Derivados da mandioca: farinha, mandioca cozida, bolo e celular, papel A4, giz de cera.
2ª Semana	Roda de conversa Conto e reconto da Lenda do Açaí. Leitura visual Brincadeira de faz de conta: Lanchonete.	Recontar histórias ouvidas e expressar-se através da linguagem gestual e verbal	Livro, fruta, polpa, suco, caroço, bandeja, jarra, copos massa de modelar, descartáveis, tnt, mesa , cadeiras, celular, papel A4, giz de cera.
3ª Semana	Roda de conversa Conto e reconto da Lenda do Pirarucu. Leitura visual/ Desenho, pintura, recorte e colagem com EVA.	Recontar lendas ouvidas e expressar-se através da linguagem plástica: desenho, pintura e construções tridimensionais.	Livro, farofa de pirarucu, EVA, cola, tesoura, papelão, massa de modelar, celular, papel A4, giz de cera.

4ª Semana	Roda de conversa Conto e reconto da Lenda do Curupira. Leitura visual/ Brincadeira de faz de conta: Guardiões da Floresta Amazônica	Recontar lendas ouvidas e expressar-se através da linguagem dramática.	Livro ,massa de modelar, tnt cor vermelha, galhos de árvores, fantasias e brinquedos não industrializados,papel A4, giz de cera.
5ª Semana	Roda de conversa Conto e reconto da Lenda do Boi-bumbá: Garantido e Caprichoso. Leitura visual. Musicalização. Festa das cores azul e vermelho.	Recontar lendas ouvidas e expressar-se através da linguagem musical.	Livro, massa de modelar, figuras, papel A4, giz de cera. Fantoches, tnt na cor azul e vermelha. Caixa de som, músicas.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

As atividades pedagógicas de conto e reconto de lendas amazônicas foram realizadas na sala de aula durante a roda de conversa. Nesse momento, que passou a fazer parte da rotina, alunos e professora se reuniam no chão, proporcionando uma interação social envolvente, permeada por contos de lendas e vivências relacionadas à prática pedagógica. Inicialmente, a acolhida era marcada por músicas e conversas, culminando com a palavra mágica "Hora da história" ao toque de um sino. A narrativa começava com a clássica frase "Diz a lenda que...". Ao término de cada conto ou reconto, os alunos eram elogiados com a expressão "Missão cumprida com sucesso, vocês são nota dez."

Vale ressaltar que os contos foram repetidos várias vezes para atingir todos os alunos, considerando o elevado número de faltas devido à ameaça da COVID-19. Em algumas situações, saídas foram realizadas no horário do almoço para buscar os alunos em suas residências. Diante dessa realidade, as atividades foram conduzidas com flexibilidade, ajustando-se ao cronograma escolar. Nem sempre foi possível seguir o planejamento inicial, mas as atividades planejadas foram integralmente cumpridas em datas posteriores.

Como ponto de partida para este projeto, foi promovido um piquenique literário na roda, apresentando as lendas a serem contadas e disponibilizando diversos livros. No segundo momento, o conto e reconto das lendas da Amazônia iniciaram-se, começando pela "Lenda da Mandioca". Esta escolha baseou-se na relevância do alimento em Manaus, envolvendo a participação da manipuladora de alimentos, da mãe de um aluno e da auxiliar de serviços gerais.

Na roda de conversa, além do conto, foram apresentadas uma muda de mandioca, uma mandioca natural com casca e alimentos derivados, destacando a importância nutricional. As

crianças demonstraram entusiasmo, interagindo, fazendo perguntas, e explorando visualmente os elementos expostos. Após o conto, foi realizado um lanche com alimentos derivados da mandioca, sendo observada alguma resistência por parte de algumas crianças, possivelmente devido a alimentos não saudáveis presentes em suas lancheiras.

O segundo conto tratou da "Lenda do Açaí", um fruto abundante em Codajás. A colaboração de uma mãe, da manipuladora de alimentos e da auxiliar de serviços gerais proporcionou a apresentação da fruta, do suco de açaí, e uma rodinha envolvente. As crianças interagiram positivamente, experimentando o suco, resultando em uma maior aceitação do alimento no lanche escolar.

A terceira lenda abordou o "Pirarucu," peixe servido na escola. A lenda foi associada ao dia de seu cardápio, incluindo uma farofinha do peixe na narrativa. O reconto envolveu leitura, diálogo e desenhos, porém, algumas crianças não aceitaram o Pirarucu durante a refeição, possivelmente devido à presença de alimentos não saudáveis em suas lancheiras.

A lenda do "Curupira" foi a quarta abordada, utilizando pequenos galhos de árvores trazidos por mães para criar uma floresta na sala. A atividade envolveu brincadeiras de faz de conta, destacando conceitos de educação ambiental.

A última lenda apresentada foi a do "Boi-bumbá: Garantido e Caprichoso", contada por meio de fantoches e figuras, ressaltando as cores representativas de cada Boi-Bumbá. A interação social foi promovida com a participação das crianças vestidas nas cores dos bois.

Mesmo com o fim do projeto, as atividades de conto e reconto de lendas Amazônicas não foram encerradas definitivamente, pois serão incorporadas em futuros planejamentos. Estas atividades são consideradas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo aprendizado de forma lúdica e participativa.

5 ANÁLISE DE RESULTADOS

Para iniciar a análise dos resultados, a avaliação do processo de desenvolvimento das crianças no Quadro 02 é apresentada. Essa avaliação foi conduzida por meio de observações e registros, incluindo fotos e filmagens de desenhos, pinturas, artes com massinha de modelar, brincadeiras de faz de conta e momentos de musicalização. Todas essas atividades foram realizadas na sala de referência durante as sessões de conto e reconto de lendas da Amazônia.

A avaliação na Educação Infantil, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, segue critérios estabelecidos no Artigo 31, Inciso I. O

processo baseia-se na avaliação por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, especialmente para o acesso ao ensino fundamental. Nessa perspectiva, foi possível analisar o progresso das 48 crianças que participaram ativamente das atividades propostas.

Quadro 02 - Avaliação da participação dos alunos no projeto

A avaliação é feita por meio de observação e registros, numa escala de A a C, levando em consideração a quantidade de crianças que interagiram.			
(A) As crianças interagiram integralmente em todas as atividades desenvolvidas			
(B) As crianças interagiram parcialmente nas atividades desenvolvidas;			
(C) As crianças apresentaram indiferença durante as atividades.			
Quanto às atividades propostas no planejamento, como as crianças interagiram em relação aos objetivos propostos :	Quantas crianças interagiram na escala -A	Quantas crianças interagiram na escala -B	Quantas crianças interagiram na escala -C
Item 1- Recontar lendas ouvidas e expressar-se nas diferentes situações que envolvam a linguagem visual, falada e escrita.	48	0	0
Item 2- Recontar lendas/ histórias ouvidas e expressar-se através da linguagem gestual e verbal .	48	0	0
Item 3- Recontar lendas ouvidas e expressar-se através da linguagem plástica: desenho, pintura e construções tridimensionais.	48	0	0
Item 4- Recontar lendas ouvidas e Expressar-se através da linguagem dramática.	44	04	0
Item 5- Recontar lendas ouvidas e Expressar-se através da linguagem musical.	48	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

Figura 1-Conto da Lenda da mandioca



Fonte: arquivo da professora (2023)
Nota: Aluno A

Figura 2-Desenho do Curupira na floresta



Fonte: arquivo da professora (2023)

Diante dos resultados observados no Quadro 02, em conformidade com os objetivos delineados nos itens 01, 02, 03 e 05, pode-se inferir que a totalidade das crianças participantes interagiu de maneira integral em todas as atividades desenvolvidas. Assim, as 48 crianças não apenas recontaram as lendas, mas também expressaram-se de modo abrangente por meio das diversas linguagens, tais como visual, falada, escrita, gestual, verbal, musical e plástica, envolvendo desenhos, pinturas e construções tridimensionais.

No que concerne ao objetivo delineado no item 04, observou-se que uma proporção de 91,67% das crianças participou integralmente em todas as atividades propostas. Desse modo, 44 crianças realizaram o reconto das lendas e expressaram-se de maneira completa por meio da linguagem dramática, enquanto apenas 04 crianças apresentaram uma interação parcial nessa modalidade.

Dessa forma, a utilização do conto e reconto de lendas da Amazônia na Educação Infantil revelou-se uma ferramenta eficaz para promover a socialização das crianças, estimulando o desenvolvimento nas diversas linguagens, e propiciando a aprendizagem de conceitos relacionados à educação ambiental e alimentação saudável, com enfoque em alimentos regionais como Açaí, peixe-pirarucu e derivados da mandioca oferecidos no lanche escolar. Essa abordagem ocorreu de maneira lúdica e prazerosa, permeada pelo folclore e cultura da Amazônia.

Contudo, para ampliar essa aprendizagem, foi imprescindível a mediação do adulto, particularmente do professor, que criou oportunidades de aprendizado durante as atividades de contos e recontos de lendas da Amazônia.

Assim, a prática de contar lendas às crianças e incentivá-las a recontar não apenas favoreceu o desenvolvimento integral nos aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos, mas também contribuiu para fortalecer o primeiro contato com a leitura e a escrita, além de proporcionar a ampliação do conhecimento sobre si mesmas e sobre o mundo. Essas experiências foram vivenciadas nos diversos espaços da instituição escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste projeto contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças. Isso se reflete na promoção da socialização durante a realização de atividades coletivas, bem como no contato com diversas linguagens e na imersão na cultura regional por meio do conto e reconto de lendas da Amazônia. Para alcançar esse objetivo, o professor assumiu o papel de leitor, não apenas no sentido técnico, mas como alguém capaz de apresentar a leitura de forma lúdica, prazerosa e incentivadora da busca por novos conhecimentos.

A principal limitação enfrentada durante a realização da atividade foi o distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19. Após o retorno às aulas presenciais, abraços às crianças e a participação dos pais nas atividades escolares foram restringidos de acordo com as normas da Organização Mundial de Saúde, que estabelecia medidas preventivas para lidar com a COVID-19. Apesar dessas limitações, o maior avanço foi a capacidade de realizar uma atividade prazerosa e significativa para as crianças, superando o medo e as restrições impostas pela pandemia da COVID-19.

Em futuros relatos, há planos para investigar como dar continuidade ao projeto, buscando parcerias com indivíduos mais experientes, sejam adultos ou outras crianças, e estimulando a participação de outras crianças da escola, especialmente aquelas que demonstraram interesse parcial nas atividades desenvolvidas.

Ficou claro que o uso do conto e reconto de lendas da Amazônia na Educação Infantil, como ferramenta auxiliar no desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos, não é o único meio. Reconhece-se que existem diversas outras abordagens que podem ser pensadas e construídas com a mediação do adulto e em colaboração com as próprias crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Franny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.

ALMEIDA, José. **Os Mistérios da Amazônia**. Manaus: Editora Uirapuru, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de C. O Boi-Bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa. **História, Ciências, Saúde-manguinhos**, v. 6, p. 1019–1046, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702000000500012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/nBC7VW39jNnV3vHB9gzbGnC/?lang=pt#>. Acesso em 01 de jun. 2021.

FERNANDES, Márcia. Lendas da Região Norte. **Toda Matéria**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/lendas-regiao-norte/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FORTUNATO, Ivan. Capítulo 03 - O relato de experiência como método de pesquisa educacional. *In*: FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 37-50.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LENDA, *In*: **Dicio**: Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/lenda/>. Acesso em: 19 de mar. 2023.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. **Acordais: Fundamentos Teóricos poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

PORTAL AMAZÔNIA. **Lendas da Amazônia**. Disponível em: <https://portalamazonia.com/cultura/conheca-as-lendas-da-amazonia-que-mexem-com-imaginario-popular>. Acesso em: 15 de mar. 2023.

PORTAL AMAZÔNIA. **Lendas da Amazônia**. disponível em: portalamazonia.com. Acesso em: 15 de mar. 2023.

PREFEITURA DE MANAUS. **Decreto nº 4.787, de 23 de março de 2020**. Declara estado de calamidade pública no município de Manaus para enfrentamento da pandemia do COVID-19, e dá outras providências. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2020/479/4787/decreto-n-4787-2020-de-clara-estado-de-calamidade-publica-no-municipio-de-manaus-para-enfrentamento-da-pandemia-do-covid-19-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PREFEITURA DE MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Proposta pedagógico-curricular da educação infantil**. Manaus, 2016. Disponível em:
<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/Proposta-Pedag%C3%B3gico-Curricular.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SOUSA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista de Educação, Educere et Educare**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011. DOI: 10.17648/educare.v6i12.4643. Disponível em:
<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 28 de mar. 2023.

III

METODOLOGIAS ATIVAS: UM NOVO OLHAR SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carmen Maria Farias de Castro

Dalcifran Taveira de Oliveira

Moana Meinhardt

Cledes Antonio Casagrande

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em todas as sociedades, as instituições de ensino vêm passando por transformações. No Brasil, o sistema educacional também acompanha e passa por essas mudanças, principalmente no que concerne ao processo de modernização. O perfil dos estudantes do mundo contemporâneo, não é de um mero espectador e sim do ator principal do seu processo de ensino-aprendizagem.

A concepção de Freire (1996, p. 25) de que “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” aponta para um processo ensino-aprendizagem em que o professor é o mediador em um espaço de significações. Partindo desse pressuposto, o ensino tradicional vem sendo substituído por novas tendências pedagógicas, as quais apontam para a necessidade da formação de um profissional crítico-reflexivo, capaz de transformar a realidade social do seu cotidiano, minimizando injustiças e desigualdades.

Seguindo esta lógica, é necessário formar alunos que não mais realizem atividades repetitivas e sim que sejam atores do seu processo ensino-aprendizagem, que sejam capazes de intervir em sua realidade. E, para isso, é importante que haja um método educacional que estimule os alunos a se tornarem cidadãos críticos. É preciso que tenhamos um novo olhar para o processo ensino-aprendizagem. É no meio desse cenário que apareceram as Metodologias Ativas como estratégias diferenciadas, cuja função é facilitar o aprendizado de conhecimentos formais, com intuito de promover práticas que superem modelos conservadores e tradicionais.

Partindo desse ponto inicial, o assunto se tornará relevante entre os profissionais que estão na sala de aula, bem como para a sociedade que será beneficiada com a presença de cidadãos críticos e capazes de refletir sobre seu mundo. As Metodologias Ativas “[...] são exatamente estratégias usadas para transformar o aluno em protagonista”, como enfatiza Ferreira (2016, p. 16-17).

Assim sendo, as Metodologias Ativas podem ser utilizadas no Ensino Fundamental para que sejam permitidas ações de transformação na interação entre professores e alunos que conduza à formação de indivíduos protagonistas que atuem de maneira crítica, reflexiva e autônoma na sala de aula e na sociedade. Morán (2015) explicita que para tornar-se um aluno proativo, crítico e autônomo, é preciso adotar procedimentos metodológicos em que os alunos se envolvam, tornando-se protagonistas e sujeitos reflexivos.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental. Para tanto, foi desenvolvido um pesquisa bibliográfica, caracterizada como estudo qualitativo de caráter exploratório. A plataforma de busca foi o Google Acadêmico e o descritor utilizado foi “Metodologias Ativas no Ensino Fundamental”. Foram selecionados artigos científicos publicados no período de 2019 a 2023 que abordam o uso das Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental.

A relevância do trabalho está na possibilidade de abrir espaço para presentes e futuras discussões no que concerne ao uso das Metodologias Ativas. É necessário analisar se os professores sabem aplicá-las como estratégias de ensino, pois a falta deste conhecimento acarretará no uso de metodologias de aprendizagem tradicionais para os alunos. Nesse contexto, as MA's (Metodologias Ativas) vêm ao encontro do anseio de se potencializar o papel do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem.

O artigo está dividido em cinco tópicos, sendo este a introdução. Na sequência, apresentamos o referencial teórico, que fundamenta a discussão desenvolvida no estudo. Após, consta a metodologia da pesquisa. Em seguida, temos a análise e discussão dos resultados, que abordam o uso das Metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, apresentamos as considerações finais, seguida das referências do trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de um País não pode ser configurado como uma tábua de salvação para os problemas da nação, mas é a possibilidade de se ter a inclusão de pessoas críticas, revolucionárias e criativas na sociedade. Assim, como em outros países, o Brasil também está repensando as práticas escolares e, para isso, propôs um documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que rege todo o currículo escolar .

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos que descreve todas as essencialidades dentro do Ensino Básico, seja na Educação Básica, Fundamental ou Média. A BNCC separa competências e habilidades, voltada para os professores e orientadores em seu trajeto de ensino para os seus alunos e estudantes. (BRASIL apud SILVA, 2022, p. 237)

Nesse contexto, vale ressaltar o pensamento de Silva (2022), de que a aprendizagem mecânica tornava o professor uma figura autoritária, detentor do saber e com o conteúdo organizado para aulas expositivas. Por outro lado, a abordagem ativa acaba focando o professor como orientador, que, junto com o aluno, aprendem mutuamente.

De acordo com Melo e Vargas (2021), as Metodologias Ativas colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem, dando a estes a oportunidade de pensar, raciocinar e correlacionar os saberes aprendidos em sala de aula com a sua realidade. Acreditamos que para que isso aconteça é importante não somente que o uso das MA's seja incluído na rotina da sala de aula, mas também, que haja uma ressignificação das estratégias utilizadas, como recomendam Melo e Vargas (2021, p. 15) ao dizer que a finalidade dessa ressignificação é “viabilizar a aprendizagem ativa e questionadora que aproxima os conteúdos abordados advindos da prática social e da vida cotidiana, auxiliando a construção da autonomia das crianças.” Com isso, o processo ensino-aprendizagem dessas crianças é beneficiado pelas MA's, que permite a elas refletir e pensar no que estão fazendo, sendo, dessa forma, proativas.

Nesse sentido, Melo e Vargas (2021), defendem que a Pandemia da COVID-19 foi grande responsável por muitas mudanças no ensino, pois o mundo teve sua rotina alterada, com isso, também o contexto educacional. Para os autores, “Ressignificar a aprendizagem em um cenário de pandemia requer espaços que dialoguem para aprender, criando ricas oportunidades” (MELO; VARGAS, 2021, p. 17).

2.1 Momento pandêmico: uma abertura para a implementação das metodologias ativas

Diante do quadro mundial imposto pela pandemia de COVID-19, vivenciamos um período conturbado no Brasil e no mundo. Melo e Vargas (2021) entendem que essa crise sanitária alterou os hábitos da humanidade, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional. No que concerne à área educacional, fomos, de certa forma, obrigados a nos adaptarmos a uma nova realidade, especialmente, fomos impulsionados a nos familiarizar com o avanço tecnológico.

Por conta dessa rotina alterada, tivemos várias instituições de ensino suspendendo suas atividades presenciais, e é neste contexto que surge a necessidade de usarmos ferramentas digitais, reformulando nossas práticas pedagógicas, deixando de lado o modelo tradicional de ensino. Esta problemática ocasionou a necessidade de nos adaptarmos a atividades escolares e educativas através do uso de ferramentas digitais. Como bem nos assegura Melo e Vargas (2021, p. 16)

O isolamento social iniciado no ano de 2020 em razão da Pandemia demanda de modo imperativo o emprego de novas metodologias e práticas do fazer docente no ensino fundamental, tendo como ferramenta primordial a tecnologia e o ensino remoto.

A necessidade de haver o isolamento social, fez com que ocorresse a paralisação das aulas nas escolas públicas e particulares, gerando um transtorno no fazer pedagógico. Diante desta nova realidade, Melo e Vargas (2021, p. 14) ressaltam que “substantivas reformulações na prática pedagógica se tornaram imprescindíveis para atender o ensino remoto e subsidiar o processo de ensino- aprendizagem contextualizado e reflexivo que produz significados ao aprendiz.”

Nesse contexto, os profissionais da educação sentiram a necessidade de utilizar novas metodologias de ensino, buscando alternativas que suprissem a necessidade de alcançar os alunos para que estes não tivessem seu processo de aprendizagem totalmente comprometido por não poderem comparecer à escola presencialmente. É nesse momento que “o emprego de ferramentas tecnológicas e/ou renovação de práticas pedagógicas para manutenção das atividades letivas” (MELO; VARGAS, 2021, p. 14) se tornam imprescindíveis.

Dessa forma, na busca de um modelo diferenciado de prática pedagógica surge o momento ideal para implementar as Metodologias Ativas não só para resolver as dificuldades de ensinar os conteúdos para os alunos neste período pandêmico mas também para que estas

metodologias sejam permanentes na vida educacional tanto dos professores quanto dos alunos. O professor não mais fará o papel de transmitir conhecimento, tampouco o aluno será o “recipiente vazio” recebendo passivamente os conteúdos abordados pelo docente.

Considerando o mundo atual e o perfil dos alunos, que têm mudado bastante, pois estes agora assumem o papel de protagonista na construção do conhecimento, o professor torna-se um mediador desse processo. Nessa nova visão educacional, o aluno não será mais instigado a realizar atividades repetitivas e seguir padrões, mas terá uma postura investigativa para solucionar problemas da vida real. Como afirmam Chagas e Flávio (2022, p. 385):

Nas metodologias ativas o professor tem como “papel” ser o mediador e auxiliar, do qual problematiza o conteúdo, dialoga, faz perguntas e aprende ao ensinar, é um coordenador que dá a oportunidade de situações para que o aluno seja o protagonista. E principalmente tem o grande desafio de entender e se inserir na cultura digital e criar um ambiente e metodologias da qual os alunos interajam, questionem e construam seu próprio conhecimento de forma ativa e independente, fazendo com que os estudantes desenvolvam a habilidade de serem autodidatas. Já o aluno tem como papel se tornar o protagonista, e ser o centro da educação é responsável pela sua caminhada e o cumprimento de seus objetivos, principalmente deve entender e ser capaz de se autogerenciar e autogovernar e se desenvolver na sua formação.

Como dito por Chagas e Flávio (2022) as Metodologias Ativas, se bem aplicadas, são eficientes e desenvolvem nos alunos a capacidade de construir seus próprios conhecimentos, de mostrarem suas criatividade e ideias, acordando com as competências da Base Nacional Curricular. Em contrapartida, o professor, neste contexto, é quem vai mediar, auxiliar, apoiar e estimular a aprendizagem que vai ao encontro da vontade de estudar do aluno.

2.2 Conceituando as principais metodologias ativas

Dentre as Metodologias Ativas pesquisadas, destacamos as mais citadas de acordo com os artigos lidos. A saber:

a) Gamificação. Silva (2022) conceitua este tipo de Metodologia Ativa como uso de estética e elementos de jogos, como analógicos e digitais para ensinar pedagogicamente os conteúdos. Já Melo e Vargas (2021) falam que para consolidarmos os objetivos e as metas escolares, os jogos educativos, usados estrategicamente, facilitam o aprendizado, pois este tipo de atividade melhora as competências comportamentais e cognitivas. Chagas e Flávio (2022) mencionam que a gamificação pode ser uma forma criativa de resolver problemas.

b) Sala de aula invertida. Silva (2022) conta onde surgiu esta Metodologia Ativa (universidades de Harvard e Yale) na década de 1990, menciona que neste modelo os alunos aprendem os conteúdos primeiro do que os professores, a aprendizagem é praticamente exercida pelos próprios alunos. Melo e Vargas (2021) complementam dizendo que a sala de aula invertida beneficia os alunos na resolução de problemas, trocas de experiências, produção e trabalhos em grupo. Os objetivos desta Metodologia Ativa, concentram a criança como protagonista de seu aprendizado. Chagas e Flávio (2022) afirmam que este modelo é bastante utilizado, pois mistura sala de aula e meios digitais, ou seja, os alunos obtêm um conhecimento prévio por meio online e depois, presencialmente, compartilham o conhecimento adquirido na sala de aula para seus colegas.

c) Aprendizagem Baseada em Problemas. Silva (2022) enfatiza que o protagonista na sala de aula, passa a ser o próprio aluno e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que é um método que objetiva preparar os alunos para enfrentar o mundo real, a partir de resoluções de problemas. Melo e Vargas (2021) corroboram dizendo que as crianças precisam ser estimuladas a reconhecer o mundo que as cerca por meio de situações problematizadoras e, assim, estão conseguindo adquirir conhecimento de forma significativa para suas vidas, envolvendo a sua realidade. Noberto e Silva (2022) ao falarem sobre esta Metodologia Ativa, nos contam um breve histórico de onde e quando surgiu a ABP, relatam que esta surgiu no fim dos anos 50, do século XX, no Curso de Medicina da *McMaster University*, no Canadá e foi divulgada em diversos países. Além disso, “o método de Aprendizagem Baseada em Problemas apresenta como proposta um tipo de matriz pedagógica organizada através de temas selecionados pelo professor.” (NOBERTO; SILVA, 2022, p. 238). Chagas e Flávio (2022) expõem a finalidade da ABP, na qual o aluno se sente estimulado a resolver problemas e esses métodos proporcionam a interdisciplinaridade.

d) Aprendizagem Baseada em Projetos. Melo e Vargas (2021) afirmam que esta Metodologia Ativa, torna o aluno participativo e não mero receptor de conteúdos. O uso deste tipo de aprendizagem ajuda o discente a desenvolver sua criticidade e autonomia por meio de projetos que auxiliem o processo de investigação, o levantamento de hipóteses, a solução de problemas e o trabalho coletivo. Chagas e Flávio (2022) acrescentam que na busca em solucionar problemas de forma colaborativa, os alunos têm como benefícios, além da criticidade e autonomia, a cooperatividade e responsabilidade no meio em que vivem.

2.3 Um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem

Diante desse novo contexto educacional, as Metodologias Ativas vêm cada vez mais ganhando espaço e sendo difundidas no âmbito escolar. Os professores começam a refletir sobre o seu novo papel no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a educação bancária, aos poucos, está dando espaço para um novo olhar sobre o papel do professor e do aluno.

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. (MORAN, 2015, p. 15)

O avanço tecnológico permitiu esta nova visão do processo educacional, pois diferente do ensino tradicional, onde as aulas só poderiam acontecer no ambiente físico da escola, com aulas expositivas, mecânicas e com a conhecida “decoreba”, agora podemos desfrutar de um modelo que vai além das salas de aula, um modelo que avança a todo e qualquer lugar onde haja a possibilidade de uso de recursos tecnológicos.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORAN, 2015, p. 16)

Como sujeito da sua aprendizagem, o estudante deve pensar, criar, estabelecer relações, construir e argumentar, pois como afirma Santos (2020, p. 722) “A importância do contato com a informação, vindo do mundo exterior pelos alunos, coaduna com a ideia de que são produtos de uma procura provocada pela curiosidade, pela discussão e pela reflexão realizada pelos mais diversos interlocutores.” Diante disso, somos movidos a romper com o método formal de ensino focado na simples memorização, familiarizando tanto os professores quanto os alunos com as Metodologias Ativas.

Esta familiaridade com as Metodologias Ativas está ocorrendo a todo instante. Francelino (2021) em seu artigo intitulado “Metodologias Ativas na formação de professores: Uma revisão da Literatura”, revela que há a busca por esse tema na formação de professores.

O autor mostra, através de sua pesquisa, que objetivou “mapear e analisar os estudos sobre Metodologias Ativas nos cursos de Licenciatura, publicados no Brasil nos últimos 5 anos (de 2015 a 2019)”, que houve um aumento no número de pesquisa sobre Metodologias Ativas, vale ressaltar que neste período ainda não estávamos vivenciando a Pandemia de COVID-19.

Diante dessas mudanças presentes no mundo contemporâneo, os professores são desafiados a desenvolverem práticas pedagógicas que atendam as necessidades de seus alunos. As Metodologias Ativas podem e devem ser utilizadas diariamente nas escolas, pois

As metodologias ativas, que possibilitam transformar as aulas em situações de aprendizagem mais próximas da realidade, tornando o aluno (futuro professor) o protagonista pela busca do conhecimento e por práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades da escola contemporânea, tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas nos últimos anos. Com o crescimento do conhecimento sobre as Metodologias Ativas na formação de professores torna-se necessário uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, que sintetize e integre os estudos já realizados, para que as pesquisas futuras tragam avanços no conhecimento sobre a temática. (FRANCELINO, 2021, p. 2).

Embora haja o interesse por parte dos docentes em aplicarem tais estratégias metodológicas, é importante que se dê uma atenção à formação desses profissionais. Segundo Santos (2022, p. 719) muitos professores utilizam as Metodologias Ativas visando mudar suas práticas educacionais, mas não alteram sua percepção sobre os atos de educar e aprender. Discutir sobre o uso de paradigmas, que são para subsidiar os profissionais da educação, é imprescindível, tendo em vista que a escolha do paradigma utilizado na sala de aula pode impactar as práticas pedagógicas.

Percebi que muitos professores participavam de forma ativa dos encontros formativos que vislumbravam analisar algumas possibilidades práticas da utilização de algumas metodologias ativas, mas que não se tornava eficaz, uma vez que o docente não alterava suas percepções e conceitos sobre os atos de educar e de aprender, bem como uma definição clara sobre os papéis atribuídos aos professores e aos alunos diante do conhecimento. (SANTOS, 2020, p.720).

Nesse sentido, o autor ressalta que, com relação à utilização das Metodologias Ativas, não é uma nova descoberta, mas é uma ressignificação de muitas estratégias metodológicas já usadas no ambiente escolar. Para Santos (2020) o momento é de busca por inovar na formação dos professores para rever suas práticas.

3 METODOLOGIA

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o uso das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois para Gil (2002, p. 133).

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Em relação ao objetivo refere-se a uma pesquisa exploratória. Em corroboração, Gil (2002, p. 41) afirma que “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Quanto aos procedimentos técnicos, optamos pela pesquisa bibliográfica acerca do tema, que segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” A pesquisa foi realizada na plataforma de busca Google Acadêmico e o descritor utilizado foi: “Metodologias Ativas no Ensino Fundamental”, entre aspas; filtro de dados de 2019 até 2023. Foram achados 33 (trinta e três) resultados e a pesquisa foi realizada no dia 14/03/2023. Usamos como critério de inclusão, artigos que estão mais interligados ao tema que nos propomos a escrever e foram selecionados 06 (seis) artigos, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Achados na pesquisa no Google Acadêmico

Descritor	Autor	Título do trabalho	Ano de publicação
“Metodologias Ativas no Ensino Fundamental”	José Genésio Lima da Silva	A importância das Metodologias Ativas no Ensino Fundamental e Médio	2022
	Aila Nelci Dias de Melo Pollyana Abadia Vargas	A importância do uso das Metodologias Ativas no Ensino Fundamental	2021
	Érika da Cruz Gonçalves Noberto Osni Oliveira Noberto da Silva	Metodologias ativas no ensino fundamental: Desafios e Possibilidades	2022
	Euana das Chagas Miranda Marteleto Flavio	Metodologias Ativas no Ensino Fundamental: um olhar a Base Nacional Comum Curricular	2022
	Juliana Campos Francelino	Metodologias Ativas na formação de professores: Uma revisão da Literatura	2021
	Sidnei da Silva Santos	Os Paradigmas Pedagógicos Educacionais como Base para a Aplicação das Metodologias Ativas no Ensino Fundamental	2020

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2023)

Para este trabalho escolhemos fazer o que Gil (2002, p.133) recomenda: “A redução dos dados consiste no processo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo.” Dessa forma, dos 33 resultados, foram excluídos 27 (vinte e sete). O critério que adotamos para esta exclusão foi que nos resultados do descritor supracitado, apareceram: 01 (uma) monografia, 01 (um) livro, 01 (cartaz) 02 (duas) teses, 04 (quatro) dissertações e excluimos 14 (quatorze) pelos títulos que não condizem com o nosso tema. Além disso, após leitura dos resumos, fizemos a exclusão de mais 04 (quatro) resultados. Como nos propomos a analisar somente artigos científicos, esta exclusão foi necessária para o bom desempenho do trabalho.

Para analisarmos os dados, utilizamos as etapas indicadas por Gil (2002). A primeira etapa é a *Redução de Dados*. Assim, após a realização da pesquisa com o descritor “Metodologias Ativas no Ensino Fundamental”, na plataforma Google Acadêmico, reduzimos os resultados encontrados a 6 (seis) artigos que se enquadraram nos critérios de inclusão e

estavam de acordo com o objetivo da pesquisa. A segunda etapa, é nomeada por Gil (2002) como *Interpretação dos Dados*, em relação a esse momento da análise, o autor nos fala que “mesmo que a pesquisa seja de cunho descritivo, é necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando acrescentar algo ao questionamento existente sobre o assunto” (GIL, 2002, p. 134).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As Metodologias Ativas englobam uma concepção do processo ensino-aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu tempo, em seu ritmo e em seu próprio estilo. É nesse sentido que o professor tem um papel importante, pois precisa propiciar situações, tanto coletivas quanto individuais, para observações, questionamentos, indagações, gerando um processo de intensa troca de experiências.

Conforme Silva (2022, p. 234) “as metodologias ativas podem ser consideradas uma nova maneira de encarar o ensino tradicional, surgindo como alternativa para guiar o desenvolvimento educacional infantil, ao fugir do modelo tradicional de sala de aula.” O autor esclarece que os principais aspectos voltados para a aprendizagem devem ser a busca de estratégias de fácil aplicação para que os alunos tenham uma interação com os conteúdos que precisam ser assimilados.

É importante salientar que as Metodologias Ativas, por ser um modelo que surgiu na modernidade, se tornam relevantes pois apresentam a experimentação fora do ambiente normal passivo de sala de aula, em razão disso, o professor deve envolver os estudantes, para que estes consigam compreender os conteúdos de forma autônoma e serem completamente ativos e criarem suas próprias maneiras de aprender. Silva (2022) classifica e descreve algumas formas de aplicar Metodologias Ativas, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são elas: a) Aprendizagem Baseada em Problemas; b) Ensino híbrido; c) Estudo de caso; d) Gamificação; e) Mão na massa (em inglês: *hands on*); f) Seminários e discussões; g) Sala de aula invertida e *Storytelling* (em português: contação de história).

Para Melo e Vargas (2021), foi com o advento da Pandemia de COVID-19 que as instituições educacionais tiveram que se adaptar a um novo modelo de ensino por meio da tecnologia digital e do ensino híbrido. É nesse contexto pandêmico que surge a oportunidade de implementar as Metodologias Ativas não como uma estratégia passageira de ensino, mas como algo novo que precisa permanecer no processo de ensino-aprendizagem atual.

As instituições educacionais têm passado por grandes transformações, gerando uma demanda extensa de novas formas de trabalho, concepção e reformulação do método de ensino. No lócus da prática pedagógica tem-se a implementação das metodologias ativas, cujo propósito é estimular o desenvolvimento das atividades educativas nos alunos para que construam os saberes com autonomia e participação ativa, a partir de situações problematizadoras reais, colocando-os no centro da aprendizagem, como protagonistas numa associação recíproca que permite interagir entre o que denominamos de mundo físico e mundo digital, dentre outras estratégias e ferramentas pedagógicas. (MELO; VARGAS, 2021, p. 13)

As autoras elencam diferentes abordagens educativas que são orientadas pelo trabalho com as Metodologias Ativas, a saber: a) Gamificação; b) Sala de aula invertida; c) Aprendizagem Baseada em Projetos; d) Aprendizagem Baseada em Problemas; e f) Cultura Maker. Melo e Vargas (2021) defendem que o professor deve ser um eterno aprendiz, visto que precisa buscar formas inovadoras para melhorar sua metodologia de ensino e para isso é necessário ir em busca de novas ferramentas pedagógicas aliadas à tecnologia digital que contribuam para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

Dentro dessa mesma perspectiva, Noberto e Silva (2022) mencionam que as Metodologias Ativas podem auxiliar também na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos que possuem deficiência, colocando em prática a educação inclusiva na sala de aula. Os autores em seu artigo intitulado Metodologias Ativas no Ensino Fundamental: Desafios e Possibilidades dão ênfase na Aprendizagem Baseada em Problemas, pois tiveram como objetivo “discutir como as metodologias ativas podem ser usadas para trabalhar no ensino fundamental o tema do respeito às pessoas com deficiência.” (NOBERTO; SILVA, 2022, p. 233). Relatam também que estas pessoas com deficiência passam por várias provações desde a luta pela própria vida até a atual garantia pelos direitos mais básicos, e por tudo isso “nos dias de hoje o paradigma da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é sem dúvida um dos marcos mais importantes na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.” (NOBERTO; SILVA, 2022, p. 233). Na Aprendizagem Baseada em Problemas, os autores relatam as três fases desta Metodologia Ativa, segundo o seu uso na Harvard Medical School e, em seguida, abordam de forma detalhada o uso desta Metodologia que foi aplicada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental e o conteúdo abordado foi o respeito e a inclusão de pessoas com deficiência, dentro do tema transversal Educação em Direitos Humanos definido pela Base Nacional Comum Curricular.

Chagas e Flávio (2022) consideram que as Metodologias Ativas vêm como coadjuvantes para contribuir com a prática pedagógica no cumprimento das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na etapa do Ensino Fundamental. Na percepção

dos autores, o paradigma que orienta as práticas educativas dos professores continua a mesmo de anos atrás, no qual o aluno é visto como uma tábula rasa que nada tem a contribuir, que apenas decora um conteúdo para realização de uma prova, do qual o mais importante não é se o aluno realmente aprendeu, mas a nota que ele tirou. Por isso, os autores consideram que as definições da BNCC são fundamentais, pois estão embasadas em conceitos que valorizam o conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo.

Semelhantemente, O estudo realizado por Santos (2020), analisa as percepções que os docentes têm sobre os paradigmas pedagógicos. Para o autor, as práticas das Metodologias Ativas no Ensino Fundamental não se tornam eficazes por conta de os docentes não alterarem suas percepções sobre os conceitos de educar e de aprender. Desse modo, essas metodologias já são utilizadas, faltando ainda haver uma ressignificação dessas estratégias metodológicas, bem como dos processos educacionais.

Já na análise de Francelino (2021), as Metodologias Ativas possibilitam transformar as aulas em situações de aprendizagem mais próximas da realidade, na qual o aluno torna-se o protagonista que irá em busca do conhecimento e de práticas mais coerentes com as necessidades da escola contemporânea. Para a autora, é preciso haver estudos sobre a temática que sintetizem ou integrem os que já foram realizados para que as futuras pesquisas tragam avanços sobre a temática das Metodologias Ativas na formação de professores.

Os artigos pesquisados em sua maioria trazem em comum a busca por mudanças no ensino e na aprendizagem, bem como a busca pela autonomia do aluno, no sentido de construir o seu conhecimento. Além disso, mostram a importância do professor se tornar um auxiliador, mediador da aprendizagem, deixando de lado a ideia de que o saber está nas mãos do professor, que apenas o transmitirá para os discentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Metodologias Ativas vieram para desenvolver as habilidades e competências tanto dos professores quanto dos alunos. É interessante notar que embora elas não signifiquem uma tábua de salvação para o processo ensino-aprendizagem, o que não se pode negar é que estas vêm sim ajudando e dando suporte para a melhoria na educação.

O aluno será bem direcionado não somente para a vida escolar, mas também para a vida na sociedade se lhe for dada a chance de construir seus caminhos de forma autônoma. Se por um lado, já se tem buscado há algum tempo propostas que venham enriquecer o aprendizado

do aluno, por outro lado, podemos dizer que as Metodologias Ativas vêm sendo temas de discussões mais recentes.

Os professores ainda não têm uma formação para saber lidar com as diversas situações do cotidiano de uma escola. Da mesma forma, os alunos também não estão tão abertos para fazer uma educação diferente da tradicional. Ter no aluno o protagonista de sua aprendizagem ainda é um grande desafio para o sistema escolar, bem como para o próprio estudante.

A busca por uma educação de qualidade já está fundamentada em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo. Ainda há, porém, falta de atenção para o Projeto Político Pedagógico das escolas. Sugerimos, além disso, que haja uma discussão para se rever o currículo escolar. É necessário haver uma mudança em todos os envolvidos no processo de ensino. Teoricamente todos estão preparados para inovações, para novas ideias e novas tecnologias, mas na prática ainda há um longo caminho a percorrer. Há a necessidade de se ter um novo olhar para o ensino de base, para o ensino fundamental e também para o ensino médio e superior também. É necessário, para quem já começou a jornada das Metodologias Ativas, que procure dar uma ressignificação a essas estratégias de ensino.

A relevância desse estudo está em promover o assunto sobre as Metodologias Ativas, buscando termos uma visibilidade nas pautas das formações para professores. Por se tratarem de práticas que ainda precisam ser mais discutidas é certo que ainda há desconhecimento por parte de muitos profissionais sobre a funcionalidade da aplicabilidade das Metodologias Ativas no contexto educacional. Logo, é necessário que haja uma abordagem maior do assunto para haver a disseminação desse conhecimento para termos, com isso, sua incorporação na rotina educacional.

A principal limitação do estudo foi buscar apenas uma fonte de dados, o Google Acadêmico e no único idioma; Português. Para futuras pesquisas sugere-se ampliar a busca por fontes de dados e também em outros idiomas, expandindo assim o conhecimento acerca do tema e análise de experiências vivenciadas com o uso de metodologias ativas e seus resultados para a melhoria do processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental e também nas demais etapas da Educação Básica. Assim, o presente estudo não encerra as pesquisas no tema, mas ressalta a importância de novas investigações, considerando os benefícios que podem trazer à educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.
- CHAGAS, Euana Das; FLAVIO, Miranda Marteleto. Metodologias ativas no ensino fundamental: um olhar a Base Nacional Comum Curricular. **Conjecturas**, v. 22, n. 11, p. 379-390, 2022. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1370>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- FERREIRA, Antônio Eustáquio. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem: uma experiência com docentes da educação básica. **Realização**, v. 3, n. 6, p. 12-22, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c669/2b52a75d3ea94df9f8aea04e364d9291e398.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.
- FRANCELINO, Juliana Campos. Metodologias Ativas na formação de professores: Uma revisão da Literatura. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 12, p. 117620-117641, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/41388>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2023.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- MELO, Aila Nelci Dias de; VARGAS, Pollyana Abadia. A Importância do uso das metodologias ativas no ensino fundamental. **Revista Saúde e Educação**, v. 6, n. 2, p. 13-27, 2021.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Coleção mídias contemporâneas, convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. São Paulo: PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. v. 2. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.
- NOBERTO, Érika da Cruz Gonçalves; SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Metodologias ativas no ensino fundamental: desafios e possibilidades. **Episteme Transversalis**, v. 13, n. 2, 2022. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/2643>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- SANTOS, Sidnei da Silva. Os Paradigmas Pedagógicos Educacionais como Base para a Aplicação das Metodologias Ativas no Ensino Fundamental. *In*: SIMPÓSIO DOS

PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA, 15., 2020, São Paulo, SP. **Anais** [...] São Paulo: UPEP; CPS, 2020. p. 718-727. Disponível em:
<http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1049/da5473aabfccfc82dd3abc8693c7f8ce.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SILVA, José Genésio Lima da. A Importância das Metodologias Ativas no ensino Fundamental e Médio. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 3, p. 233-248, 2022. Disponível em:
<https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/393>. Acesso em: 18 mar. 2023.

IV

PERSONALIZAÇÃO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tamires Roos dos Santos
Cledes Antonio Casagrande

1 INTRODUÇÃO

A compreensão atual da educação é moldada por uma construção histórica que passou por transformações, de acordo com as mudanças e demandas sociais de cada época. Na contemporaneidade, compreende-se a necessidade de direcionar as metodologias à aprendizagem do aluno, considerando-o como um sujeito integrado ao grupo social, e não apenas mais um indivíduo em sala, conduzido a reproduzir modelagens e padrões, assim como os demais alunos do grupo.

Com essa perspectiva, este artigo tem como objetivo descrever e analisar uma proposta pedagógica de personalização do ensino. A experiência que será relatada foi desenvolvida no ano de 2021, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola privada de Porto Alegre/RS. A personalização do ensino pode ser compreendida como uma metodologia voltada para o desenvolvimento de cada estudante, tendo como ponto de partida suas individualidades e interesses, proporcionando um ambiente investigativo e de protagonismo para cada um (TERRES, 2021).

A pesquisa que dá origem a este texto pode ser caracterizada como um estudo qualitativo, de objetivo exploratório. A análise dos dados foi desenvolvida a partir de um movimento dialético entre o referencial teórico, a descrição da experiência e o exercício interpretativo dos autores. O artigo está dividido em cinco tópicos: a introdução; o referencial teórico, que discorre sobre os conceitos e pressupostos que fundamentam o estudo; a descrição da experiência; a análise da experiência; e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação: contexto histórico

Para discutir a educação ocidental contemporânea, é necessário examiná-la à luz de diversos contextos históricos. Gauthier e Tardif (2010) explicam que o berço da educação que conhecemos é a Grécia antiga. De acordo com os autores, com a transição de uma sociedade monárquica para uma sociedade orientada pela democracia, a centralidade das práticas educativas passou a ser o indivíduo, enfatizando o direito à liberdade e à escolha.

No entanto, as primeiras instituições escolares só surgiram na Idade Média, influenciadas pelo cristianismo, com a finalidade de formar indivíduos úteis ao desenvolvimento social. Entre os séculos XIV e XVI, surge o pensamento humanista, que introduziu a individuação como ponto central do desenvolvimento social, influenciando também a educação. Métodos como o Racionalismo, que considera o ser humano como racional, surgiram para elaborar a verdade a partir do empenho individual, promovendo a partilha e discussão com os demais (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

Segundo Gauthier e Tardif (2010), a Pedagogia, enquanto conhecimento sistemático sobre o ensino, nasce a partir do século XVIII; ela direcionou-se à infância, com métodos voltados para uma atenção coletiva, agrupando crianças de acordo com o nível de desenvolvimento e destacando o papel do professor.

Tendo em vista o foco deste estudo, vale destacar que diversos teóricos, ao longo da história ocidental, dedicaram-se a pensar nos processos educativos centrados no sujeito. No século XV, o filósofo holandês Erasmo de Rotterdam sustentava que o ser humano é moldado por suas vontades, defendendo a necessidade intrínseca de desfrutar da liberdade e exercitar a criatividade. Contrapondo-se ao pensamento escolástico, que vinculava a educação diretamente à doutrina religiosa, Erasmo destacou a importância do pensamento e desejos individuais no processo de aprendizagem (GAUTHIER; TARDIF, 2010).

No século XX, Vygotsky (1984) destacou a importância da interação ativa do sujeito na construção do conhecimento. Montessori (1949), por sua vez, defendeu que as crianças, em um ambiente organizado, deveriam ter a oportunidade de fazer escolhas e participar ativamente no processo de aprendizagem. Dewey (2002) definiu a educação como um processo de reconstrução e reorganização da experiência, enfatizando a expansão do conhecimento por meio da vivência e da interação. Piaget (1990) ressaltou a importância da

ação do sujeito aprendiz na transformação do conhecimento. Freire (1996) propôs uma pedagogia da autonomia, destacando o papel do professor como organizador do processo crítico-reflexivo. No mesmo período, o movimento Escola Nova, no Brasil, propôs mudanças no ensino, respeitando a diversidade social.

Aqui, partimos da compreensão de que as mudanças sociais, que acontecem ao longo dos anos, exigem novas práticas educativas. Obviamente, essas modificações não anulam o conhecimento já acumulado pela humanidade, apenas o atualizam. Logo, a necessidade de reflexão sobre os fundamentos e práticas educacionais é constante. Nesse caminho, o próximo tópico apresenta os pressupostos da personalização do ensino, relacionando-a com o conceito de práxis educativa.

2.2 Práxis educativa e os pressupostos da personalização de ensino

Cada pessoa é formada pelos modelos educativos da cultura à qual pertence. Nesse sentido, vale lembrar que as estruturas formais de educação, ao longo do tempo, foram organizadas para transformar o sujeito e o mundo de acordo com as imagens idealizadas por diversos atores sociais (BRANDÃO, 2007). Partindo desse pressuposto, surge uma indagação: quem são esses "outros" que estamos idealizando como modelos em uma sociedade tão diversa como a que estamos inseridos?

Nesse sentido, Casagrande e Flores (2022) ressaltam a importância de revisitar práticas educativas e repensar estratégias de ensino, considerando a quem e como estão sendo destinadas. Afirmam que não se trata de renunciar à tradição educacional, mas sim de conectar-se ao tempo histórico, aprendendo com os desafios atuais. Esta tarefa pode tornar-se desafiadora para alguns educadores. Como, por exemplo, para aqueles educadores que adotam o discurso prático, ou seja, baseiam-se exclusivamente na vivência em sala de aula, negligenciando a correlação entre prática e teoria para a qualificação dos processos educacionais (CHARLOT, 2006).

Essa discussão relaciona-se diretamente à compreensão da educação enquanto práxis, isto é, como um exercício dialógico constante entre a reflexão teórica e a prática educativa. Nesse sentido, Franco, Libâneo e Pimenta (2011) destacam a importância de uma ciência pedagógica alinhada à realidade educacional, apresentando uma abordagem crítico-emancipatória que enfatiza a relação entre intencionalidade e prática docente. Além disso, autores como Glasser (2001) e Valente (2017) destacam a importância de orientar

individualmente cada aluno, incentivando sua independência na busca de conteúdos e promovendo o engajamento nas aulas. Neste percurso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) preconiza que todas as áreas do conhecimento sejam desenvolvidas a partir de metodologias centradas no indivíduo, visando o exercício do pensamento crítico e reflexivo durante a aprendizagem. Isso proporciona maior capacidade de abstração e condições para expressar os conhecimentos adquiridos.

Nessa perspectiva, a personalização do ensino surge como uma abordagem voltada para o desenvolvimento integral do aluno, ajustando as práticas pedagógicas às habilidades e necessidades individuais. Terres (2021) defende que o ensino personalizado ocorre por meio da articulação de conteúdos transdisciplinares e estratégias de problematização, atendendo às necessidades dos alunos individualmente ou em pequenos grupos.

Coll, Mauri e Onrubia (2010) entendem que o uso de diferentes tecnologias é o que possibilita que a personalização de ensino seja efetiva. Dentre as tecnologias de acesso aos alunos, as ferramentas digitais corroboram para a fluidez do processo, permitindo que os alunos deem sequência nos estudos não somente no horário curricular. Para esclarecer a importância das tecnologias para a personalização, esses autores definiram três relações principais para o desenvolvimento da personalização de ensino, denominadas de triângulo interativo. Esse triângulo é composto por:

- a) Relação professor-tecnologia: nessa, o professor faz uso das tecnologias para verificar as aprendizagens dos alunos, bem como para a seleção dos materiais necessários para que os alunos trabalhem nos momentos síncronos e assíncronos e também realizar o acompanhamento do progresso do trabalho.
- b) Relação alunos-tecnologia: essa relação é compreendida pela interação do aluno ou grupo de alunos nas ferramentas digitais, pois essas permitem o processo de ação-reflexão-ação, no qual o aluno inicia o trabalho, analisa as progressões, avalia possíveis alterações e age novamente em busca de qualificação do projeto.
- c) Relação professor-aluno(s)-tecnologia: essa é a relação que traz completude à personalização de ensino, pois é por meio das tecnologias digitais, fazendo uso de ferramentas on-line, que o professor irá se manter atualizado dos processos, inferir e ser acionado quando necessário. "Um projeto de personalização que realmente atenda os estudantes requer que eles, junto com o professor, possam delinear o seu processo

de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender" (BACICH; NETO; TREVISANI, 2019, p. 51).

Vale ressaltar que a personalização de ensino pode contribuir com o melhor desempenho dos alunos, porém, não deve se tornar mais um encargo no trabalho dos professores, pois essa metodologia deve ser pensada institucionalmente, ponderando as necessidades para tornar-se possível. Nesse sentido, é possível perceber que há necessidade de autonomia na gestão de tempo do professor e também da flexibilidade curricular. A personalização de ensino só é possível a partir de uma carga horária que comporte as demandas formais já existentes e abarque também o tempo de observação dos alunos, planejamentos individualizados e acompanhamento de cada processo.

Há poucos relatos de experiência dessa prática, a maioria deles no Ensino Superior. A seguir, será descrita uma experiência de personalização de ensino em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, realizada no ano de 2021, em uma instituição de ensino da rede privada, no município de Porto Alegre, RS.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao longo do ano de 2021, a instituição escolar participante da pesquisa, vivenciou três modalidades de ensino: ensino *on-line*, ensino híbrido e finalizou o ano no ensino presencial. A turma do 4º ano iniciou as aulas com o ensino *on-line*. Como de praxe, a professora fez uma sondagem para verificar, além do desempenho cognitivo, as potencialidades, dificuldades e interesses de cada aluno. Realizou essa verificação utilizando um formulário *on-line*, com perguntas abertas sobre os interesses individuais relacionados às áreas de aprendizagem, com o formato de resposta livre para os alunos.

Ao avaliar os dados de aprendizagem, coletados nas atividades individuais, contemplando áreas do conhecimento compatíveis com a faixa etária da turma, a professora identificou duas alunas com nível de escrita de narrativa acima do esperado. Ambas as alunas apresentavam coesão e coerência de ideias, encadeamento lógico, detalhamento dos fatos, emprego de diálogo, uso adequado de pontuação e ortografia correta.

Nas respostas do formulário, as mesmas duas alunas responderam que têm interesse pela leitura de narrativas fictícias, que costumavam ler coleções, destacando alguns títulos em comum, mencionados por elas, como: Diário de Pilar (Lins e Silva), Harry Potter (Rowling),

Percy Jackson (Riodan), entre outros que compõem a seção literária infanto-juvenil. Posto isso, a próxima etapa foi a realização de entrevistas individuais (*on-line*). Em horários diferentes, a professora conversou com cada aluna, para ouvir um pouco mais a respeito das intenções e expectativas de aprendizagem, essas informações ficam anotadas em arquivos individuais, para compor a documentação do acompanhamento do processo.

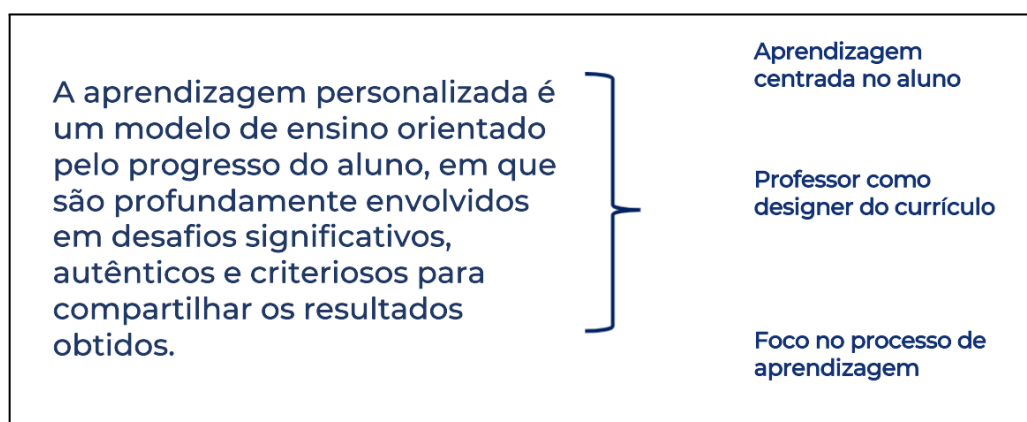
Entre os atributos da metodologia da escola participante da pesquisa, está a personalização do ensino. Como pode ser observado nas figuras 1 e 2.

Figura 1 - Atributos da escola participante



Fonte: Documentação pedagógica da escola participante. Tradução nossa. (2023)

Figura 2 - Diretrizes para a personalização de ensino da escola participante



Fonte: Documentação pedagógica da escola participante. Tradução nossa. (2023)

Assim, após as entrevistas, a professora propôs um encontro (*on-line*) com a participação das duas alunas, para explorarem a ideia de uma personalização de ensino realizada em dupla. A ideia foi aceita com entusiasmo, já que as meninas tinham vínculo afetivo estabelecido, por serem colegas de turma há dois anos.

Durante o encontro, a professora lançou algumas possibilidades de trabalho, que desenvolvesse a escrita em outros formatos que não só a narrativa, como também texto informativo: podendo elaborar um *blog* ou jornal da turma, bem como a ampliação do repertório poético, explorando poemas clássicos ou cordel, como forma de construção do eu lírico. Dentre as opções, a dupla estava determinada a escrever um livro digital de contos, a partir de um jogo que usaram nas primeiras semanas de aula, chamado: Quem conta um conto?, composto por cartas com personagens, características e situações a serem usadas como gerador de histórias. Na aula em que disponibilizou o jogo, ambas sortearam a mesma personagem: arqueira, porém, situações diferentes que deveriam ser contempladas na história.

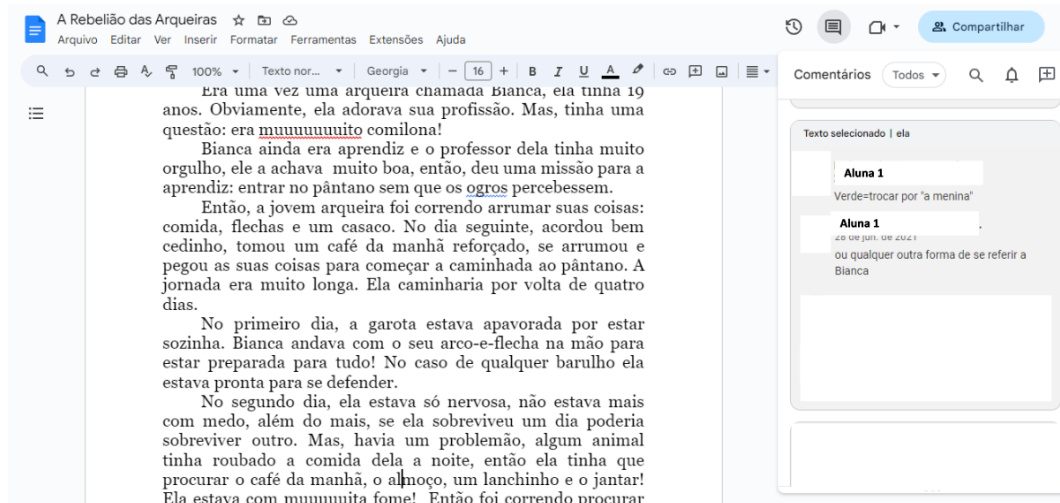
Com a decisão tomada, as alunas avançaram para a organização do trabalho. A organização é indispensável no processo da personalização de ensino, por ser um momento no qual os alunos recebem material para chegarem na aula já tendo contato prévio com o que será desenvolvido. A professora disponibilizou na plataforma da sala de aula *on-line*, materiais de apoio, como textos e vídeos, para apresentar o repertório de construção de contos e de livros infantis.

Durante as aulas, nos períodos em que o restante da turma realizava produção textual de narrativa, as alunas planejavam a construção do livro (em salas simultâneas na plataforma de transmissão). Para centralizar o trabalho, a professora determinou que a escrita seria em um arquivo compartilhado, em que ela pudesse acompanhar o processo, sugerir e validar as produções. As alunas organizaram a estrutura do livro, da seguinte forma: quatro capítulos, cada um apresentando uma arqueira diferente com determinadas características e objetivos a serem alcançados, e outros quatro capítulos, desenvolvendo a narrativa do coletivo essas arqueiras compuseram após se encontrarem e defenderem seus direitos.

Ao decorrer do ano, voltaram para o colégio na modalidade híbrida de ensino; neste período, mantiveram encontros *on-line* semanais para discussão e alinhamento de ideias. No último trimestre do ano, retornaram ao ensino presencial de forma integral; nesse formato, realizaram encontros para projeções durante o período de aula. O potencial das alunas foi crescendo a cada prática da escrita. Inicialmente, a professora comentava no arquivo com sugestões de detalhamento e de formatação. Aos poucos, uma das alunas se destacou também

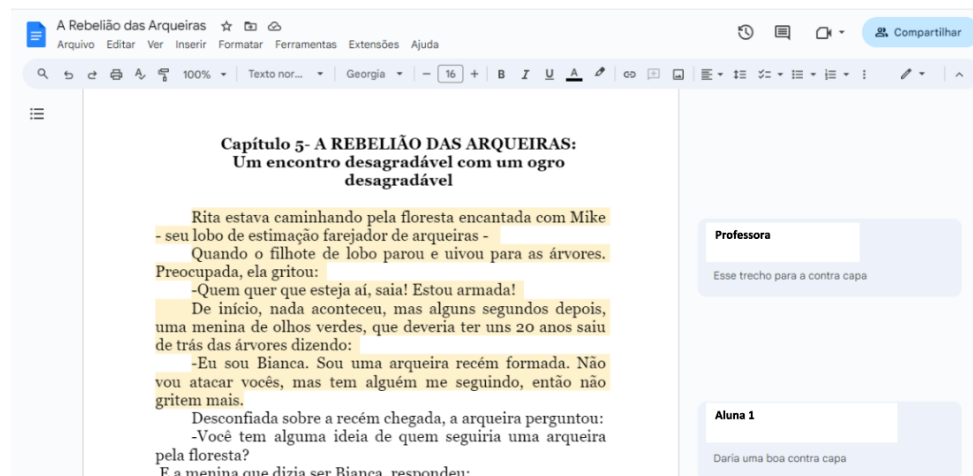
na revisão textual, revisando a sua escrita e também a da colega, como podemos observar na captura de tela² abaixo, figuras 3 e 4.

Figura 3 - Acompanhamento da evolução do projeto: sugestões de uma colega para a outra



Fonte: arquivo pessoal (2023).

Figura 4 - Finalização do projeto: sugestões da professora e resposta da aluna



Fonte: arquivo pessoal (2023).

As alunas finalizaram o livro e como parte do processo da personalização de ensino; a professora o compartilhou com a turma, gerando maior interesse pela leitura e motivação para a escrita entre os colegas. Como parte final do processo, a professora apresentou o resultado

² Os nomes das alunas foram retirados das imagens.

do trabalho para as famílias; nesse encontro, realizado de forma presencial, a família de uma das alunas propôs buscar por uma editora, para publicar o livro de forma física, respeitando os padrões de publicação. Em pouco tempo, a professora recebeu o contato da editora, e o livro “A Rebelião das Arqueiras” (PAGANOTTO; PROCIANOY; 2021), foi lançado e comercializado no ano seguinte.

4 ANÁLISE DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Considerando a construção histórica da educação, percebe-se que cada época, contexto cultural e social determina a organização escolar e a quem se destina. No contexto atual, fundamentamos nossa prática pedagógica em autores contemporâneos, como mencionado anteriormente, os quais, respeitando os métodos anteriores, buscaram construir novos processos educacionais alinhados às necessidades coletivas e individuais.

Na experiência relatada, torna-se evidente a importância do planejamento intencional direcionado a cada indivíduo que compõe a sala de aula. Retomando as palavras de Franco, Libâneo e Pimenta (2011), é fundamental compreender a realidade institucional vivida pelos alunos. Nesta instituição, que dispõe de diversos recursos humanos e tecnológicos para promover a personalização de ensino, além da proposta pedagógica que prevê flexibilidade na organização dos tempos e adequações curriculares pedagogicamente intencionadas para as potencialidades de cada aluno, os estudantes recebem acompanhamento e incentivo das famílias para os estudos continuados, reforçando as aprendizagens desenvolvidas em sala de aula.

A compreensão da educação enquanto práxis também ajuda superar o tradicional equívoco de colocar teoria e prática em posição de dualidade. Na ótica da educação escolar, compreender a educação como práxis é reconhecer a necessária unidade e a mútua dependência dessas duas instâncias na estruturação de processos de ensino e de aprendizagem e de formação continuada dos educadores. Esse conjunto de elementos configura, a nosso ver, o substrato a partir do qual as políticas educacionais, os projetos formativos e os processos de ensino e de aprendizagem poderão se concretizar, tornando os processos educacionais mais claros, mais evidentes e mais intencionais aos seus protagonistas. (CASAGRANDE; FLORES, 2022, p. 21).

A afirmação de Casagrande e Flores (2022) sobre a educação compreendida enquanto práxis pode ser pensada como fundamento para as práticas de personalização de ensino. Entende-se que somente por meio de um movimento crítico-reflexivo esse método pode ser efetivado. Dessa maneira, cabe ao professor mapear as condições da organização da

instituição e do conhecimento do grupo de alunos, gerir os tempos de cada etapa e acompanhar o processo. Esse processo pode ocorrer individualmente, em duplas e pequenos grupos. Terres (2021) sugere a possibilidade de pares e pequenos grupos, aproximados por interesses, trabalharem juntos, desenvolvendo suas habilidades individuais e contribuindo para um exercício de aprendizagem colaborativa.

A partir dos pressupostos metodológicos da personalização de ensino, essa experiência foi conduzida de acordo com as determinações das etapas do processo de personalização feitas pela professora tutora, pensando especificamente nessas alunas: verificação de desempenho cognitivo; verificação de interesses; entrevistas individuais; encontro de colaboração; tomada de decisão; fornecimento de conteúdo de acordo com a habilidade a ser desenvolvida; acompanhamento do processo e, por fim, compartilhamento com o grupo de colegas. Nesse sentido, cabe ressaltar que cada professor pode organizar o roteiro de evolução do projeto de personalização, pensando nas particularidades dos alunos envolvidos, podendo ter roteiros diferentes dentro de uma mesma turma.

No relato, fica evidente a importância do roteiro a ser seguido para progredir nas etapas, bem como o acompanhamento e interferência sempre que necessário. Essa experiência também evidenciou o engajamento das alunas participantes, que se tornaram cada vez mais responsáveis pelo projeto, realizando a escrita, colaboração e revisão, e posteriormente envolvendo os demais colegas com o produto final do projeto, o livro.

Assim, a partir do movimento interpretativo advindo da reflexão teórica, bem como da análise da experiência relatada, é possível compreender o ensino personalizado como um método de ensino-aprendizagem que impulsiona as habilidades individuais para que sejam desenvolvidas e compartilhadas com o grupo escolar inserido, promovendo trocas significativas entre os pares e grupos, a partir do protagonismo de cada aluno envolvido no processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa conduzida e na análise dos dados disponíveis, adotando uma abordagem dialética, este estudo propõe uma reflexão crítica sobre os referenciais teóricos associados à prática de personalização de ensino. A compreensão histórica das transformações no ambiente escolar e nas metodologias ao longo do tempo é essencial para uma reavaliação contemporânea da prática pedagógica como uma práxis educativa. Nesse contexto, a

personalização de ensino emerge como viável por meio da perspectiva da práxis, orientando a atuação do professor como agente crítico-reflexivo na prática docente. Esse enfoque se reflete na maior participação e desempenho dos alunos em diversas áreas do conhecimento, conforme observado como resultado da práxis educativa.

Ao destacar as possibilidades da personalização de ensino, os dados coletados levam em consideração a realidade de cada instituição, valorizando os processos de aprendizagem, interesses e potencialidades individuais de cada aluno. No contexto da personalização de ensino, torna-se viável desenvolver projetos tanto individuais quanto colaborativos, respeitando as singularidades de cada estudante envolvido.

Quanto aos critérios de aplicabilidade dessa abordagem, a seleção adequada de ferramentas e o entendimento funcional das tecnologias digitais são essenciais para atender às necessidades específicas de cada projeto, otimizando o trabalho colaborativo e a orientação do professor. Em relação às perspectivas de expansão da personalização de ensino, destaca-se a necessidade de investir na mudança de paradigma do fazer pedagógico, reconsiderar a carga horária necessária para implementar essa metodologia e reavaliar a formação dos professores voltada para o ensino personalizado.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI, Adolfo Neto; TREVISAN, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

CASAGRANDE, Cledes Antônio; FLORES, Cristine Gabriela. Educação e prática pedagógica em tempos de crise: revisitando alguns conceitos do campo educacional. *In*: CASAGRANDE, Cledes Antônio; BIELUCZYK, Jorge Alexandre; FLORES, Cristine Gabriela (org.). **Estudos Lassalistas A Educação Lassalista no contexto da pandemia: práticas, impactos e transformações**, Volume III. Canoas: Editora La Salle, 2022. p. 13-24.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 11 n. 31, p. 7-19, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2023.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico pedagógico às práticas de uso. *In: COLL, César; MONEREO, Carles (org.) Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo.** Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, [S.l.], v. 14, n. 17, p. 55–78, 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso em: 31 mar. 2023.

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

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** Rio de Janeiro, 2010.

GLASER, William. **Teoria da escolha: uma nova psicologia de liberdade pessoal.** São Paulo: Mercúrio, 2001.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente.** Rio de Janeiro. Editora Nórdica, 1949.

PAGANOTTO, Antonia; PROCIANOY, Helena. **A rebelião das arqueiras.** Porto Alegre. Marca Visual. 2021.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

TERRES, Márcia Beck. **Cartografia de projetos de aprendizagem: uma proposta de abordagem projetual convivial do design estratégico.** 2021. Tese (Doutorado em Design) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacionais**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154955008.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

V

O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Ronaldo Campelo da Cunha

Francisco Fernandes de Oliveira Neto

Hildegard Susana Jung

Paulo Fossatti

1 INTRODUÇÃO

O interesse para o desenvolvimento desta pesquisa, emerge de discussões de teóricos sobre a importância do emprego do ensino híbrido para o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Um desses autores é Moran (2017), que nos escreve que esta modalidade promove formas variadas de ensino, em grupos ou em momentos diversificados, sem o rigor de horários rígidos e/ou engessados. Outro ponto de destaque, se encontra na centralização dos sujeitos do aprendizado: o aluno que passa a ocupar um lugar de destaque no processo ensino-aprendizagem e o de professor que passa a ser incentivador e mediador deste processo (MACHADO, LUPEPSO; JUNGBLUTH, 2017).

Diante dessas discussões, buscou-se, nesta pesquisa, realizar uma revisão de artigos científicos que discutem o ensino híbrido na educação básica brasileira. As bases teóricas para a análise do material selecionado encontram-se em teóricos como: Rocha, Joye e Moreira (2020) e Justino (2020) que nos remetem aos conceitos, a origem e as terminologias da palavra ensino híbrido; além de Moran (2021), Diniz *et al.* (2018); Christensen, Horn, Staker (2013) que descrevem as possibilidades e os desafios do ensino híbrido.

A nível de estruturação, a pesquisa é apresentada em três partes. A primeira expõe a fundamentação teórica, onde se encontram as bases de sustentação da pesquisa; Na segunda parte, tem-se a metodologia, em que é descrito o percurso realizado pelos pesquisadores para que se alcançasse o objetivo aqui proposto. Por fim, na terceira parte, são apresentados os resultados e a análise dos mesmos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este tópico discorre sobre os conceitos que permeiam a discussão proposta nesta pesquisa, bem como a terminologia empregada em relação ao ensino híbrido no campo da educação, tanto internacional como brasileira. De acordo com Rocha, Joye e Moreira (2020) algumas terminologias possuem formas e conceitos que divergem entre si, de acordo com os instrumentos e/ou técnicas utilizadas; dentre elas destacam-se:

- a) a *e-learning*, aprendizagem eletrônica onde o ‘e’, abreviação do inglês *eletronic* e significa educação online;
- b) a *M-learning* ou *Mobile learning*, que seria a aprendizagem intermediada por dispositivo móvel, que por sua vez são dispositivos portáteis que pode ser transportado para qualquer lugar;
- c) e por fim, a *B-learning* ou *Blended learning* que tem por significado/tradução aprendizagem mista, modelo de ensino híbrida, ou ainda educação bimodal, flexível, aprendizagem combinada ou educação semipresencial.

Esta última (*B-learning*) ganha destaque nesta pesquisa pela proximidade com a proposta aqui direcionada: a de um ensino com ênfase nos aspectos diferenciados de ensino híbrido na educação básica. Sua tradução é literalmente aprendizado misturado (JUSTINO, 2020). Cabe relatar, também, conforme o autor, que o uso, e aplicação, desta terminologia, na educação teve início em meados de 1990 quando as primeiras experiências foram sendo relatadas e linkadas ao surgimento da internet.

Outras nomenclaturas usuais para a *Blended Learning*, ou *b-learning*, que vem sendo muito acordada por diversos pesquisadores são: *hybrid-learning* ou *mixed-learning* (SOARES JUNIOR, 2020); ou seja, aprendizagem híbrida ou aprendizagem misturada. Além destes, Machado, Lupepso; Jungbluth (2017, p. 8) em pesquisa mais recentes, nos apresentam outras possibilidades de denominações para o mesmo, como: “educação híbrida, *b-learning*, *blended learning*, educação bimodal, aprendizagem combinada, dual, semipresencial, semivirtual, bimodal e ensino híbrido, [...]” mas, para as autoras, todas são modos de ensino semipresencial. E acrescenta,

A abordagem da educação híbrida 1, no entanto, não se refere apenas a uma combinação das modalidades presencial e a distância. Trata-se de uma abordagem na qual o estudante é colocado no centro do processo, sendo protagonista da sua aprendizagem. O professor tem o papel de incentivar, mediar e problematizar o processo ensino e aprendizagem, unindo o melhor do presencial e da educação a distância. (MACHADO, LUPEPSO; JUNGBLUTH, 2012, p. 8)

No cenário brasileiro, as primeiras vezes que *b-learning* foi traduzida como ensino híbrido foi em meados de 1990, quando iniciou o sistema semipresencial; porém, sem a devida regulamentação (MORAN, 2021). Na realidade brasileira, há pontos positivos e relativos em relação ao ensino híbrido, um ponto que se destaca negativamente é a falta de recursos e de estrutura para a aplicação adequada dessa modalidade de ensino (DINIZ *et al.*, 2018). Já Christensen; Horn; Staker (2013, p. 3) indicam os seguinte pontos positivos:

Em muitas escolas, o ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional. Esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos” — isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional.

Ou seja, a forma de ensino no formato híbrido não vem para substituir a forma presencial e sim, para somar-se a ela, promovendo maior dinamicidade, flexibilidade, além de maiores (e melhores) condições para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de fato. Tudo isso (e poderia ser mencionado mais) só tende a beneficiar o uso desta ferramenta.

3 METODOLOGIA

Para que se alcance o objetivo aqui proposto, os procedimentos metodológicos trilharam o caminho de um estudo qualitativo, de caráter exploratório, seguindo os passos indicados por Gil (2002) para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, que utiliza materiais já publicados.

Dessa forma, foi realizada uma busca por publicações científicas que abordassem o ensino híbrido no contexto escolar. A ferramenta de consulta para a busca dos artigos foi o google acadêmico. Utilizou-se como descrito, na ferramenta de busca, "ensino híbrido" com filtros “2023”, primeiramente, e, após, “2022”. A partir da leitura dos títulos e palavras-chaves, foram selecionados, entre os resultados da busca, os artigos científicos que mais se aproximavam da discussão proposta nesta pesquisa. Assim, foram selecionados seis artigos para leitura completa e análise

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após realizarmos a busca bibliográfica e os critérios de inclusão na plataforma de busca Google Acadêmico, foram selecionados 6 trabalhos científicos. Todos os artigos selecionados

abordaram o ensino híbrido em diferentes contextos da Educação Básica, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Artigos selecionados

Autor	Título o trabalho	Ano de publicação
Rosimeri Piantavinha Roveta Simone Oliveira Thompson de Vasconcelos	O ensino híbrido nas aulas de língua portuguesa: uma proposta de sequência didática para o fundamental II.	2023
Francisco Eteval da Silva Feitosa Sonia Barbosa Camargo Iglioni	Uma situação de ensino híbrido no ensino de geometria para alunos do ensino fundamental -anos finais	2022
Lucas Antonio Xavier Chirlei de Fatima Rodrigues.	Ensino híbrido: temas atuais de ciências	2022
Andrea Pestana Pinheiro Lílian de Sousa Sena Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra	Ensino híbrido na educação de surdos durante a pandemia: desafios da formação	2022
Milena Cristian do Nascimento Barbosa Márcia Taynara Machado Almeida Mayrhon José Abrantes Farias Adriano Lopes de Souza	Desafios e possibilidades do estágio supervisionado em educação física: a experiência com o ensino híbrido	2022
Adriano César Jerônimo da Costa Fernando José Volpi Eusébio de Oliveira Grazielle Tavares Malcher	Ensino híbrido e tecnologias digitais como suporte no processo de ensino e aprendizagem	2022

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

4.1 O Ensino Híbrido em Diferentes Contextos da Educação Básica

Roveta e Vasconcelos (2023) discutem o ensino híbrido e os usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIC 's) para o ensino da Língua Portuguesa, em um contexto de escola pública, durante a Pandemia de COVID-19. Entre os conteúdos desenvolvidos, a partir desta abordagem, estão interpretação e produção textual, gênero musical e gênero jornalístico. Em suas análises, as autoras afirmam a importância de aplicações e intervenções pedagógicas para o ensino de língua portuguesa com o uso de tecnologias. Neste cenário, o ensino híbrido foi um recurso, alinhado às tecnologias, durante o período pandêmico.

Feitosa e Iglioni (2022), por sua vez, relatam uma prática pedagógica desenvolvida para abordar o conteúdo de sólidos geométricos, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, utilizando-se do ensino híbrido. Nessa ocasião, o modelo de ensino híbrido foi utilizado em um circuito de rotação de cinco estações, em que os alunos, divididos em grupos, passavam pelas estações, realizando as tarefas de cada uma. Em uma das estações, os grupos assistiram a uma videoaula, além de realizarem pesquisas na internet e responderem a um *QUIZ online*. Ao final da pesquisa, as autoras avaliaram que o recurso do ensino híbrido facilitou o protagonismo dos alunos, que assumiram uma postura mais participativa e autônoma.

O estudo de Costa, Oliveira e Malcher (2022) também mostra o potencial do ensino híbrido. Os autores investigaram se o ensino de alguns conteúdos da disciplina de química, quando trabalhados através da combinação das metodologias presenciais e virtuais, produz resultados satisfatórios no aprendizado dos alunos. Desta forma, tentam quebrar o paradigma de que o professor é visto como o detentor do conhecimento e o aluno é um receptor passivo, onde eles deveriam absorver e memorizar essas informações para serem capazes de reproduzi-las sem uma visão crítica e autônoma da realidade. De acordo com Costa, Oliveira e Malcher (2022), a inclusão das tecnologias digitais na educação, abrangendo o ensino de química, ajudam a despertar o interesse dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo, possibilitando-os a visualizarem e manipularem os conteúdos dessa disciplina com experimentos virtuais para obterem uma aprendizagem satisfatória. Porém, na perspectiva dos autores, deve-se atentar para que, as práticas pedagógicas tradicionais não sejam substituídas em sua totalidade pelo uso das tecnologias virtuais.

No entanto, nem todas as disciplinas têm sucesso ao serem desenvolvidas a partir do modelo híbrido, como mostra o artigo de Barbosa *et al.* (2022), em relação a uma experiência de ensino na área da Educação Física. As atividades pedagógicas relatadas no artigo, foram realizadas em uma escola pública, com turmas do Ensino Fundamental I, no período da pandemia. Nas aulas assíncronas os professores utilizam recursos tecnológicos para propor exercícios, jogos e brincadeiras, além de orientar e corrigir os educandos. Porém, após terem contato com os alunos, os docentes perceberam que a falta de interação presencial com os professores e colegas pode ter afetado negativamente o processo de aprendizagem. Na análise dos autores, esta situação pode ter sido agravada pelo fato do ensino ter sido conduzido por meio das tecnologias digitais a distância sem que os professores, pais e/ou responsáveis tenham sido preparados adequadamente para lidar com tal situação.

Xavier e Rodrigues (2022) discutem a promoção de condições de acesso ao conhecimento científico, em uma experiência que mesclou alunos do ensino médio e da educação de jovens e adultos (EJA). A proposta pedagógica descrita pelos autores centrou-se em temas atuais da ciências como, meteoros, matéria escura, nanotecnologia, grafeno, etc. Em uma das atividades, os alunos fizeram pesquisa em um podcasts com vídeos de entrevistas dos cientistas; e em um segundo momento, os autores relataram as descobertas realizadas. Ao final da pesquisa, os autores apontam que, há uma urgência na inserção de tecnologias no processo educativo, principalmente, apoiadas pelo ensino híbrido, pois essa abordagem facilita o protagonismo discente no processo ensino-aprendizagem.

O ensino híbrido é discutido por Pinheiro, Sena e Serra (2022) no contexto da educação inclusiva. As autoras entendem que a combinação de metodologias presenciais e virtuais, tem grande importância para alunos surdos, pois oferece a eles uma experiência de aprendizado mais abrangente e acessível no ensino híbrido. Pinheiro, Sena e Serra (2022) indicam que a utilização de intérpretes de língua de sinais, tecnologias de comunicação, conteúdo digital com recursos visuais e legendas pode ajudar a tornar o aprendizado mais acessível e inclusivo para os alunos surdos. Porém, para que o ensino híbrido seja eficaz para os alunos surdos, além do treinamento e aperfeiçoamento que os professores precisam ter, é importante que as escolas tenham os recursos e suporte adequados.

Como visto, o ensino híbrido apresenta diversos pontos positivos e negativos, conforme discutido por diferentes autores. Entre os aspectos favoráveis, destaca-se a promoção do protagonismo discente, conforme evidenciado por Feitosa e Iglioni (2022), que observaram uma postura mais participativa e autônoma dos alunos. Além disso, o acesso ao conhecimento científico atual foi ressaltado por Xavier e Rodrigues (2022), indicando que o ensino híbrido possibilita a pesquisa em temas atuais e o compartilhamento de descobertas.

No entanto, alguns desafios foram identificados. O impacto na interação presencial, especialmente em disciplinas como Educação Física, foi apontado por Barbosa *et al.* (2022) como um fator negativo, sugerindo que a falta de contato direto pode prejudicar o processo de aprendizagem. Além disso, o mesmo estudo revela que nem todas as disciplinas obtêm sucesso no modelo híbrido, indicando desafios específicos em determinadas áreas do conhecimento.

Outro ponto crítico é a necessidade de preparo adequado, conforme discutido por Pinheiro, Sena e Serra (2022). Para que o ensino híbrido seja eficaz, é crucial que os professores recebam treinamento e aperfeiçoamento, além de contar com os recursos e suporte

adequados. Costa, Oliveira e Malcher (2022) também alertam para a importância de não substituir integralmente as práticas pedagógicas tradicionais pelo uso das tecnologias virtuais, indicando a necessidade de encontrar um equilíbrio entre as abordagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, conduziu-se uma revisão de literatura em busca de artigos que abordassem diversas formas de implementação do ensino híbrido na educação básica brasileira, incluindo aspectos como componente curricular e inclusão. Ao analisar os artigos selecionados, observou-se que o ensino híbrido se revela uma ferramenta eficaz no processo de ensino-aprendizagem, tanto para disciplinas específicas, como língua portuguesa, química, ciências e educação física, quanto para a inclusão social de alunos. Os resultados encontrados foram promissores, ressaltando-se também o papel das tecnologias que, em alguns casos, facilitaram a execução de tarefas.

Apesar dos aspectos positivos, críticas foram levantadas, incluindo a falta de infraestrutura adequada e o apoio limitado de professores devido à carência de recursos tecnológicos, destacando-se como limitações do uso do ensino híbrido. Como sugestão decorrente desta pesquisa, incentiva-se a experimentação do ensino híbrido, tanto por professores das áreas mencionadas quanto por aqueles de outros componentes curriculares não abordados. A expectativa é que estes profissionais se sintam motivados a compartilhar suas descobertas, tanto positivas quanto negativas, com a comunidade científica no campo educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Milena Cristina do Nascimento *et al.* Desafios e possibilidades do estágio supervisionado em educação física: a experiência com o ensino híbrido. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 6, n. 5, p. 252-266, out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.66371>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/66371>. Acesso em: 01 abr. 2023

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos**. Boston: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

COSTA, Adriano César Jerônimo da; OLIVEIRA, Fernando José Volpi Eusébio de; MALCHER, Grazielle Tavares. Ensino híbrido e tecnologias digitais como suporte no processo de ensino e aprendizagem. **REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, [S.l.]**, v. 21, n. 1, p. 22-46, 2022. Disponível em:

http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen21/REEC_21_1_2_ex1814_524.pdf. Acesso em: 01 abr. 2023.

DINIZ, Igo J. D. *et al.* Ensino híbrido na educação brasileira: uma revisão bibliográfica. *In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+ E 2018): CULTURA MAKER NA ESCOLA*, 3., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza. 2018. p. 431-437.

Disponível em: https://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE_2018_paper_55.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

FEITOSA, Francisco Eteval da Silva; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo. Uma situação de ensino híbrido no ensino de geometria para alunos do ensino fundamental - anos finais.

Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática, [S. l.], v. 6, n. 1, 2022.

DOI: 10.34019/2594-4673.2022.v6.35806. Disponível em:

<http://funes.uniandes.edu.co/31442/1/Feitosa2022Uma.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JUSTINO, Diego Gonzalez Ribeiro. Blended learning: um panorama global e o desenvolvimento de sua taxonomia. **Revista Educação Pública, [S.l.]**, v. 20, n. 35, 15 set. 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/35/ibleneded-learningi-um-panorama-global-e-o-desenvolvimento-de-sua-taxonomia>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MACHADO, Nathália Savione; LUPEPSO, Marina; JUNGBLUTH, Anna. **Educação híbrida**, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em:

https://nte-educacao.ufpr.br/wp-content/uploads/2021/12/livro_educacao_hibrida.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In: YAEGASHI, Solange e outros (org.). Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017. p.23-35. Disponível em:

http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

MORAN, José. O Ensino Híbrido: emergência ou tendência. **Gazeta do Povo: Educação e mídia**, 15 mar. 2021. Disponível em:

<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/03/emergencia.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PINHEIRO, Andrea Pestana; SENA, Lílian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Ensino híbrido na educação de surdos durante a pandemia: desafios da formação. **Revista Educação e Formação, [S. l.]**, v. 7, p. e8312, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e8312.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8312>. Acesso em: 1 abr. 2023.

VI

FORMAÇÃO DO PROFESSOR: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Adelino Costa Neto

João Carlos Silva Filho

Rute Henrique da Silva Ferreira

Jardelino Menegat

1 INTRODUÇÃO

A temática da formação de professores ganha relevância a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que preconiza a necessidade de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios para promover a formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996). Diante dessa orientação legal, diversos estudiosos passaram a destacar a importância da formação docente ao longo do tempo, abordando-a em diferentes contextos, épocas e dimensões.

Este trabalho tem como enfoque a formação inicial do docente. Para Freitas, Freitas e Almeida (2020), a formação inicial dos futuros docentes ou profissionais da educação requer, obrigatoriamente, estágio curricular, uma experiência fundamental para o desenvolvimento da prática docente. Ao considerar que o estágio possibilita a integração entre a teoria e a prática educacional desse profissional, é imperativo que esse processo seja planejado com objetivos bem definidos, baseando-se em uma estrutura curricular que permita a articulação da práxis pedagógica.

Faria, Cavalcante e Gonçalves (2020), apresenta uma retrospectiva sobre a legislação e terminologia que culminaram no programa atual, a saber, o Programa de Residência Pedagógica. De acordo com o autor, inicialmente, a expressão "residência educacional" foi utilizada, precisamente, no texto do Projeto de Lei do Senado n.º 227/2007 (BRASIL, 2007), que propunha-se a instituir a residência educacional como obrigatória para os professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial do professor. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de revisão de literatura com base em artigos publicados nos

últimos cinco anos, obtidos na base de dados do *Google Scholar*. O tratamento do material encontrado seguiu uma sequência de atividades indicadas por Minayo (1996). A análise dos mesmos foi realizada a partir da triangulação entre a fundamentação teórica, os achados da pesquisa e as inferências dos autores.

O artigo está estruturado em quatro tópicos, sendo este a Introdução. Em seguida, apresentamos a Metodologia da pesquisa. Posteriormente, discutem-se os achados da pesquisa a partir das seguintes categorias: a) Base legal para a formação de professores; b) O Programa de Residência Pedagógica (PRP); e c) a Contribuição do programa na formação do professor. Finalmente, apresentamos as Considerações Finais e as Referências do trabalho.

2 METODOLOGIA

O presente artigo consiste em uma pesquisa qualitativa de objetivo exploratório. A questão que orientou essa pesquisa foi: Qual a importância do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial do professor? Para realizar esse estudo, utilizamos o procedimento metodológico de revisão de literatura. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Para buscar o corpus investigativo da pesquisa foi utilizado o *Google Scholar*, a partir dos descritores “Formação”, “Professor” e “Programa de Residência Pedagógica”. Além disso, foi estabelecido como critério de inclusão o recorte temporal entre os anos de 2018 e 2023. A partir da leitura dos títulos e das palavras chaves dos artigos encontrados, foram selecionados oito artigos para leitura atenta e análise, a saber: Freitas, Freitas e Almeida (2020); Tinti e Silva (2020); Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020); ; Mello *et al.* (2020); Oliveira Neto, Pereira e Pinheiro (2020); Guedes (2019); e Tinti (2018). A legislação referente à formação inicial dos professores também compõe o corpus da pesquisa.

Para análise dos dados, seguimos as etapas indicadas por Minayo (1996) para a análise de pesquisas qualitativas. As etapas do processo incluem: (a) a ordenação dos dados, que envolve o mapeamento abrangente de todas as informações adquiridas, como a transcrição de gravações, a leitura de materiais e a organização dos relatos e dados de observação; (b) a classificação dos dados, que demanda uma leitura detalhada e repetitiva dos textos,

formulando perguntas para identificar elementos relevantes e, com base nisso, criam-se categorias específicas; e (c) a análise final, que consiste na integração entre os dados coletados e os referenciais teóricos do tema, estabelecendo conexões significativas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, discutem-se os resultados da revisão bibliográfica por meio de três categorias, que foram elaboradas a partir do objetivo do estudo, são elas: a) Base legal para a formação inicial do professor; b) O Programa de Residência Pedagógica; e c) O Programa de Residência Pedagógica e sua contribuição para a formação docente. A leitura e a análise atenta dos documentos que fundamentam a formação inicial do professor no Brasil, assim como das produções científicas selecionadas, permitiram algumas inferências que serão apresentadas a seguir.

3.1 Base legal para a formação inicial do professor

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/1996, a formação de professores passou a ter destaque, não apenas entre os estudiosos da educação, mas também nas políticas públicas decorrentes da reforma educacional. Desde então, ela tem passado por diversas regulamentações para se adequar às demandas escolares e às exigências do mercado (GUEDES, 2019).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instaurado em 25 de junho de 2014, estabeleceu como premissa a universalização do ensino básico, resultando no aumento do número de alunos nas escolas e na exposição de diferentes perfis de estudantes e desigualdades sociais. Essa diversidade evidenciou a necessidade de mais professores com formação abrangente e diferenciada, acompanhada de novos saberes.

Diante desse contexto, o Ministério da Educação (MEC) aprovou as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada, conforme a Resolução do CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015. O Art. 22 desta Resolução estabeleceu um prazo de dois anos, a partir de sua publicação, para os cursos em funcionamento se adequarem. Essa adequação se tornou ainda mais crucial com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelo governo

brasileiro em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução do CNE/CP nº 2, que deve ser obrigatoriamente respeitada ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Em 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) torna público o Edital nº 06, visando realizar uma chamada pública para selecionar Instituições de Ensino Superior interessadas em apresentar propostas para a implementação do Programa de Residência Pedagógica (PRP) (SOARES, 2020). Conforme estabelecido neste Edital, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem como um de seus principais propósitos a integração entre teoria e prática, estreitando os laços entre a universidade e o ambiente escolar, fortalecendo, assim, os vínculos com as redes públicas de educação básica. Essa iniciativa visa aprimorar a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior.

É importante destacar que o PRP também se destina a "promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)" (CAPES, 2018, p. 1). Essa diretriz evidencia o compromisso do programa em alinhar as práticas educacionais com as normativas estabelecidas para a educação básica no país, contribuindo para uma formação mais alinhada às necessidades e exigências atuais. Em síntese, o PRP não apenas busca enriquecer a experiência de formação dos futuros professores, mas também procura alinhar os currículos e propostas pedagógicas aos princípios da BNCC, fortalecendo a qualidade e relevância da educação básica no Brasil.

3.2 O Programa de Residência Pedagógica

O Programa de Residência Pedagógica é uma atividade formativa destinada a estudantes de licenciatura, realizada em uma escola pública de educação básica, chamada de escola-campo. A carga horária total prevista é de 440 horas, distribuídas da seguinte forma: 60 horas para a ambientação do licenciando na escola-campo; 320 horas de imersão, abrangendo regência (60h), planejamento e execução, e mais 60 horas para a elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (CAPES, 2018). O PRP envolve a participação de licenciados (residentes) que tenham concluído, no mínimo, 50% do curso; docentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) (Coordenador Institucional), responsáveis pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; docentes da IES (Orientador), encarregados de orientar a imersão dos residentes no futuro local de atuação

profissional; e professores da Educação Básica (Preceptor), que acompanham os residentes na escola (FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVES, 2020).

De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019), a residência pedagógica, em sua essência, compartilha alguns pressupostos ou faz analogias à residência médica nos cursos de Medicina, constituindo uma formação complementar (pós-graduação). Essa ideia também se manifesta no cenário educacional brasileiro com expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicadas tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores. O PRP apresenta semelhanças e diferenças em relação à Residência na área médica. A principal distinção reside na finalidade: o PRP integra a formação inicial dos estudantes em nível de graduação, sendo uma aprendizagem situada essencial que acompanha a graduação. Nesse sentido, afasta-se da Residência Médica, que ocorre após a graduação e possui caráter de especialização profissional. A proximidade está na imersão do estudante, no contato sistemático e temporário com as práticas de um professor formador que atua no contexto de uma escola pública (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Conforme o Edital CAPES 06/2018, os objetivos do PRP incluem aprimorar a formação dos estudantes de licenciatura, fortalecer a relação entre teoria e prática profissional docente, induzir a reformulação do estágio supervisionado, fortalecer a relação entre a instituição de ensino superior e a escola, promover a sinergia entre essas entidades e estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores, além de adequar currículos e propostas pedagógicas aos parâmetros da BNCC. Para Farias, Cavalcante e Gonçalves (2020), o propósito é que o licenciando desenvolva atividades como planejamento, regência de sala de aula, intervenção pedagógica, entre outras práticas do fazer professoral, sob a supervisão de docentes mais experientes, tanto na escola quanto na universidade. Em síntese, o Programa de Residência Pedagógica se configura como uma estratégia eficaz para integrar teoria e prática na formação de professores, contribuindo para uma aprendizagem mais situada e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

3.3 O Programa de Residência Pedagógica e sua contribuição para a formação docente

Segundo Mello *et al.* (2020), a simples implementação de um programa não resolve os problemas; é crucial compreender os motivos por trás de sua implantação e avaliar seus impactos, pertinência, validade e contribuições efetivas para o processo formativo do futuro docente. Tinti (2020) destaca que o Programa de Residência Pedagógica (PRP), como política

pública de formação de professores, fundamenta-se em pilares destacados em estudos da área, enfatizando processos de inserção e imersão no contexto escolar, práticas de regência, formação de professores e a parceria entre universidade e escola.

Em sua pesquisa com alunos de Pedagogia na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), Freitas, Freitas e Almeida (2020) enfatiza a importância da aproximação do licenciando com o ambiente escolar para a construção de uma formação mais sólida, capacitando os educadores a lidar com as mudanças no contexto educacional com maior experiência. Para Oliveira Neto, Pereira e Pinheiro (2020), o PRP beneficia o estudante em vários aspectos do conhecimento, proporcionando a construção de novas experiências, revisão dos conteúdos estudados e elaboração de atividades e estratégias. Além disso, destaca que o programa contribui para o desenvolvimento da responsabilidade, ética e compromisso, promovendo a reflexão contínua sobre a função do professor. Mello (2020) revela a fragilidade dos professores residentes, argumentando que precisam de apoio e acompanhamento nos primeiros anos de docência.

Os resultados de Mello (2020) indicam que o Programa trouxe várias contribuições ao processo formativo inicial dos estudantes de Pedagogia, destacando novas experiências, formação acadêmica, profissional e humana, a compreensão do papel do professor e a integração entre teoria e prática. Apesar dos encaminhamentos e estudos realizados, evidencia-se a necessidade de uma reorganização das atividades para a inserção de programas de formação inicial que proporcionem experiências novas e significativas aos estudantes em seu processo formativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa sobre o processo de formação inicial de professores, conforme destacado por Faria e Diniz-Pereira (2019), apontam para uma intensa disputa política e educacional em torno das práticas formativas. Isso se evidencia na imposição de diretrizes curriculares que, conforme também evidenciado por Guedes (2019), reflete uma política impositiva com escasso diálogo entre instituições formadoras, professores e escolas da educação básica, influenciando as características do Programa de Residência Pedagógica.

Quanto ao PRP, a pesquisa de Mello (2020) identificou algumas fragilidades. Entretanto, salienta-se que a articulação entre teoria e prática favorece a troca de saberes entre a universidade e a escola, aproximando a formação acadêmica da realidade do ensino público.

Freitas, Freitas e Almeida (2020) complementa essa visão, considerando o PRP como um processo construtivo, onde todas as experiências contribuem significativamente para a melhoria do conhecimento teórico e prático dos alunos residentes, ressaltando, assim, a relevância desse tema.

Apesar das limitações identificadas na pesquisa de Mello (2020), concordamos com a afirmação de que o Programa de Residência Pedagógica apresenta resultados exitosos na formação dos alunos residentes das licenciaturas. Ele amplia seus conhecimentos teóricos e desenvolve competências e habilidades essenciais para a atuação docente, além de aproximá-los do contexto da escola. Conforme Mello (2020), a simples implantação de programas não resolve os desafios da formação docente. No entanto, os relatos dos residentes na pesquisa de Freitas, Freitas e Almeida (2020) reforçam positivamente a aproximação do licenciando com o ambiente escolar, ressaltando a aquisição de novos saberes e a estreita relação entre a universidade e a escola da educação básica.

Este estudo teve como objetivo refletir sobre a importância do Programa de Residência Pedagógica na formação inicial do professor. Os teóricos analisados discutiram as políticas de formação do professor, estabelecendo conexões com a BNCC e uma perspectiva sociopolítica. Além disso, abordaram as características do PRP, destacando seu caráter formativo e intervencionista nas escolas da educação básica. Neste contexto, torna-se imperativo aprofundar o tema por meio de novas pesquisas, especialmente diante de uma iminente reforma da BNCC. Essa reforma tem o potencial de impactar toda a educação básica no país e, por conseguinte, a formação dos futuros professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução do CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/or-gaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015#:~:text=Resolu%C3%](http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/or-gaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015#:~:text=Resolu%C3%9A)

A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 227, de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CAPES. **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em:

https://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em 26 mar. 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; GONÇALVES, Marluce Torquato Lima. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores. **Formação docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, [S.l.], v. 12, n. 25, p. 95–108, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/433>. Acesso em: 1 abr. 2023.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 26 mar. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 90–99, 2019. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/174>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MELLO, Diene Eire de *et al.* O programa residência pedagógica: experiências formativas no curso de pedagogia. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 518–535, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13631>. Acesso em: 26 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

OLIVEIRA NETO, Benjamim Machado de; PEREIRA, Anny Gabrielle Gomes; PINHEIRO, Alexandra Alves de Souza. A contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Práticas educativas, memórias e oralidades:** revista pemo, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SOARES, Renata Godinho et al. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **RIS:** revista insignare scientia, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 116- 131, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11254> Acesso em: 26 mar. 2023.

TINTI, Douglas da Silva. PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 9, n. 3, p. 1190-1191, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/3346/2407>. Acesso em: 19 mar. 2023.

TINTI, Douglas da Silva; SILVA, José Fernandes da. Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de Professores de Matemática. **Formação docente:** revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores, [S.l.], v. 12, n. 25, p. 151–172, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/404>. Acesso em: 31 mar. 2023.

VII

IDENTIDADE DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO: DESAFIOS DURANTE E PÓS PANDEMIA

Tatiana das Chagas Bezerra Mendes

Ivaneide Violante

Clóvis Trezzi

Hildegard Susana Jung

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da identidade profissional docente necessita ser contextualizada dentro das relações de trabalho. Estas, por sua vez, estão sujeitas a transformações motivadas por diversos fatores, incluindo as demandas variadas experimentadas pela sociedade em decorrência das características sociais dos indivíduos. A identidade profissional, nesse contexto, é definida como uma forma de identidade social que agrupa indivíduos distintos em coletivos que compartilham a mesma identidade social. Essa partilha não decorre da semelhança entre eles, mas sim das afinidades resultantes de suas vivências em termos de histórico sociocultural e desempenho nas atividades que exercem (GALINDO, 2004).

Os primeiros estudos sobre identidade profissional costumavam concentrar-se em uma perspectiva funcional, instrumental, tratando, por exemplo, das competências necessárias para o desenvolvimento de determinadas atividades. Com o tempo, novas nuances têm sido observadas e a separação entre identidade profissional e pessoal tem se tornado menos clara, devido ao papel que o trabalho passou a ocupar na vida dos indivíduos. (SANTOS, 2005 apud BOTTENTUIT JUNIOR; SERRA; MESQUITA, 2020, p. 458).

Quando discutimos as transformações nas relações de trabalho dos professores, torna-se imperativo refletir sobre a capacidade de adaptação do docente a essas mudanças. Diante desse cenário dinâmico, o professor prontamente planeja procedimentos didáticos mais adequados para facilitar a assimilação dos conteúdos pelos alunos. Dessa forma, os estudantes passam a incorporar os novos conhecimentos de maneira ativa, compreensiva e construtiva. No entanto, para potencializar a efetividade da aprendizagem, é essencial criar tarefas que demandem a execução de operações mentais por parte dos alunos.

No Brasil, por determinação do Ministério Público do Trabalho, as aulas foram suspensas no início de 2020. No entanto, foi autorizado o uso de alternativas mediadas pelo uso de tecnologias da informação e comunicação, o chamado ensino remoto (BRASIL, 2020). De um momento para o outro, creches, escolas e universidades foram obrigadas a interromper suas atividades presenciais e os profissionais da área educacional foram levados a buscar meios e formas de realizar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, cumprindo, especialmente, o distanciamento social. Sobre o que acabamos de citar, Souza (2020), reforça:

No período da pandemia, novas relações afetivas e profissionais foram criadas e ressignificadas, muitas pessoas passaram a trabalhar remotamente; famílias passaram a conviver cotidianamente com vários conflitos; pessoas ficaram afastadas de entes queridos para se proteger e proteger o outro; muitos continuaram nas suas atividades por serem essenciais, por não terem outra opção para se manter ou mesmo por não acreditarem que o vírus é real. Enfim, é uma nova realidade que se apresenta. Mas, e a escola? Quais os impactos da pandemia na educação? E os professores e professoras, que, como quaisquer outros cidadãos, passam por todas estas dificuldades, como estão vivenciando esta nova realidade? Quais os impactos e desafios da quarentena para escolas, estudantes e professores? Estas questões nos instigam a continuar pesquisando e vivenciando a educação em tempos de pandemia. (SOUZA, 2020, p. 111).

A pandemia da COVID-19 trouxe à luz um método de trabalho já adotado por algumas pessoas e empresas, conhecido como home office, teletrabalho ou trabalho remoto. Na área da educação, o avanço da tecnologia experimentou uma aceleração, conforme apontado por Catini (2020), indicando que essa mudança pode se tornar permanente. Diante desse cenário atípico, em que a aquisição rápida de novos conhecimentos tecnológicos foi exigida da noite para o dia, o profissional docente viu-se compelido a se reinventar, refletir e buscar uma nova abordagem prática.

A pandemia fez com que professores de todo o país trocassem os quadros e as carteiras escolares pelas telas e pelos aplicativos digitais. Nesse período, eles foram obrigados a refazer todas as aulas, passar novos exercícios, escrever apostilas, gravar em vídeo os conteúdos das disciplinas, criar canais próprios em redes sociais, mudar avaliações, fazer busca ativa de alunos e se aproximar das famílias dos estudantes.

Durante esse período, a necessidade de ensino remoto evidenciou dificuldades na maior parte das escolas brasileiras, em especial nas unidades públicas, onde foi possível somar o despreparo tecnológico à falta de conhecimento de como ensinar por meios virtuais. O caos foi ainda maior para quem não pôde contar com aparelhos (computador, tablet ou celular) em casa e, muito menos, com acesso adequado à internet. Envolto a este cenário imbróglia nasce o novo profissional da educação, uma nova identidade é formada, o docente com atribuições

tecnológicas. Entende-se a identidade do sujeito como algo não biológico, pois se forma de acordo com suas vivências e experiências, vai se moldando de acordo com o local, cultura ao qual se está inserido. A identidade docente também não é algo estático, mas, se relaciona com os grupos, assim como exemplifica Pereira;

[...] constitui-se em relação ao “outro” – este “outro” concebido tanto como instituições, como por exemplo, o estado, as universidades e faculdades, os programas de formação docente, as escolas e sindicatos, quanto pessoas tais como estudantes, seus pais, outros professores, administradores escolares entre outros. (PEREIRA, 2016, p. 14).

Portanto, a formação da identidade docente é algo complexo, que engloba aspectos históricos, políticos, sociais e culturais em suas relações (PEREIRA, 2016). Ela se altera para atender as mudanças ocorridas em cada época, atualmente essas transformações são advindas das tecnologias e isto torna diferente a sua prática em sala de aula.

Nesse contexto, mais uma vez o professor é visto como condutor do processo ensino e aprendizagem, é aquele que domina o conteúdo, contribuindo para o aprendizado do aluno. Dentro do contexto educacional, em especial na sala de aula, o professor se torna ator principal, em que todos olhares estão direcionados para sua figura e, neste momento, o professor sente a relevância do seu papel de transmitir conteúdos sistemáticos, críticos, concretos e articulados com as realidades sociais. “O professor tem a ciência que seu papel de educador precisa ultrapassar a mera transmissão do conhecimento, que é preciso despertar nos alunos a participação e a criticidade.” (VEIGA, 1991 apud ROSA, 2013, p. 224).

Nesse sentido, Perrenoud (2000) afirma que as competências não são apenas saberes, mas integram, incorporam conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida da pessoa. Uma ideia comum na nossa cultura é a diferença entre saber e saber fazer. Não basta saber, sendo necessário saber aplicar, mobilizar, pôr em movimento, transformar em ação visível.

Para entender melhor este cenário, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e exploratória com o objetivo de compreender a identidade do professor durante e após a pandemia da COVID-19 em 2020. Uma pesquisa qualitativa, como relata Godoy (1995, p. 21), se propõe a “estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.” O procedimento técnico utilizado para desenvolver este estudo é o bibliográfico que, de acordo com Gil (2002, p.41), se trata de uma pesquisa “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de

livros e artigos científicos”. Para a seleção das referências pertinentes ao assunto foram utilizados os descritores: “identidade docente pandemia”; “identidade do professor contemporâneo”; “identidade profissional do professor pós pandemia”. A plataforma de busca utilizada foi o Google acadêmico, no total foram escolhidos doze artigos, oito obras literárias, um documento oficial e um trabalho de conclusão de curso que serviram de base para este estudo.

Após esta introdução apresentamos a fundamentação teórica, relatando sobre a identidade do profissional docente, identidade dos professores em tempos de pandemia, como foi o processo de adequação ao novo modo de ministrar as aulas durante a pandemia, expomos também quais os desafios da volta às aulas presenciais, sentimentos, anseios e preocupações dos docentes. Seguindo o desenvolvimento do estudo, apresentamos a metodologia onde expomos os procedimentos utilizados para coleta de dados, posteriormente, a análise dos resultados onde verificamos que os docentes vêem a necessidade de uma formação mais próxima da sua realidade/necessidades, esses saberes de acordo com as obras pesquisadas precisam de ressignificação contínua com o agravante do desconhecido trazido pela pandemia da COVID-19. Por fim, nas considerações finais, expomos os resultados da pesquisa, suas contribuições, limitações e indicações para futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Identidade profissional docente

A reflexão sobre os saberes docentes é a mola impulsionadora para se percorrer sobre a ‘identidade profissional docente’ e, propriamente, os saberes docentes. É sabido que o “saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (TARDIF, 2000, p. 215) e são “mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educacionais” (TARDIF, 2000, p. 237). Essas percepções colaboram para discorrermos alguns pontos sobre a identidade profissional docente.

É preciso compreender que:

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, apud MARCELO, 2009, p. 112).

Os professores são citados por Tardif (2000) como sujeitos do conhecimento. O autor aborda a questão do conhecimento dos professores: dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos docentes. Há uma significativa conexão entre o que traz Tardif (2000) e Garcia (2009). Se a identidade docente é construída na práxis, o educador é levado a construir suas próprias visões sobre o meio (atreladas às já vivenciadas em outras esferas sociais), portanto, é um processo coletivo que reflete no individual e vice-versa; em meio a esse processo, há o aflorar da subjetividade do educador quando desenvolve suas experiências e reflete criticamente sobre elas.

Corroborando com o pensamento de Tardif, sabemos que a identidade profissional do professor, entendida aqui não como algo estático, mas sim como algo que “[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 2000, p. 19). Desse modo, há o emergir do conhecimento dos professores, conhecimentos esses que estão totalmente ligados à prática e à formação. Não há como afirmar um momento exato para que todos esses aspectos se iniciem, não há um start para cada uma das etapas, simplesmente porque elas estão imbricadas umas nas outras, é um fluxo contínuo que faz da formação dos professores algo complexo e muito marcante.

Nesse pensar da “transformação”, Quartiero (1999) destaca que é importante levar em conta três aspectos que determinam suas potencialidades e sua efetividade no espaço escolar: primeiro, verificar a validade da incorporação da tecnologia na aula; segundo, refletir, com os professores, os objetivos, os métodos e os conteúdos de tais experiências e os métodos de avaliação de sua eficiência; terceiro, proporcionar aos professores a capacitação técnica elementar, sem querer formar especialistas. E para que as mudanças aconteçam, o professor

precisa vencer o receio de usar as tecnologias em seu trabalho docente e terá que ser responsável por esta ruptura paradigmática a partir da mudança do próprio comportamento.

Algumas características são importantes para o processo da constituição da identidade docente, não podendo ser desvinculados como a existência de práticas que compõe o contexto histórico, cultural, possuindo um enorme significado para a atividade docente, persistindo as inovações, pois complementam os saberes, as novas exigências da atual realidade. Ao analisar a formação de professores, Veiga(2012) diz que formar professores inclui a compreensão da grande relevância da função da docência, propondo uma amplitude científico pedagógica que possibilite a participação em aspectos essenciais da escola como instituição social, prática social interligada as ideias de formação, reflexão e crítica. Formar-se constitui desenvolver o sujeito. A formação docente se constrói no ato de formação, educando o futuro professor para o exercício da docência, englobando o desenvolvimento da ação em relação ao sujeito que desempenha o papel de educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

De acordo com Nóvoa (1992), o aspecto crítico-reflexivo deve predominar na formação docente, propondo mecanismos para uma concepção de autonomia e ampla formação em que haja participação. Sendo relevante ressaltar que os investimentos e a dedicação para um trabalho baseado na liberdade e na criatividade perante os caminhos e os projetos pessoais, se dão na constituição da identidade profissional.

Atualmente, com as devidas influências capitalistas do mundo globalizado, a sociedade passa por constantes transformações, período em que a realidade social se altera e se iguala ao mesmo tempo, se abre uma profunda desigualdade, com isso repensar a formação do professor exige uma identidade profissional, dando ênfase às mudanças de forma contextualizada que interferem na educação, sendo assim o trabalho docente se torna indispensável na formação do sujeito que sustenta a estrutura social. A formação docente deve ser revisada de forma contínua, possibilitando ao processo de construção do conhecimento do professor formas de interação e reflexão, constituindo uma nova significação para situações de complexidade do meio social e nas áreas pedagógicas, reformulando uma nova identidade profissional.

Para que a identidade docente passe por um processo de ressignificação, novas teorias devem ser alimentadas pela descrição do vivido, das experiências vividas e, no nosso caso, a partir dos materiais pedagógicos produzidos pelos professores nesse período de pandemia. Os professores impulsionam saberes e os ressignificam em novas práticas pedagógicas. Esses saberes "nascem" da experiência e são por ela validados. "Incorporam-se à vivência

individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 1991. p. 220) na/da profissão.

2.2 Identidade docente em tempos de pandemia

A segunda quinzena de março, do ano de 2020, foi marcada pela suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino, devido a pandemia da COVID-19³. Naquele momento o distanciamento social fora tomado como a melhor forma de prevenção. Tempos depois, toda a comunidade escolar recebe por decreto a obrigatoriedade de continuar ministrando aulas para cumprir o calendário escolar. Gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores se organizaram para planejar as atividades que seriam ministradas aos alunos de maneira remota. Os professores levaram um choque inicial. Tantas dúvidas e perguntas. Como ministrar aulas remotas?.

As primeiras estratégias estavam voltadas para o uso da internet, de ferramentas como o *facebook* ou o *blog* da escola. Ao mesmo tempo, surgia a preocupação de que, principalmente nas regiões periféricas, quando a internet torna-se um luxo e muitos não dispõem em casa da ferramenta, para muitas famílias o único recurso era o aparelho de celular e a internet era precária, ou o seu uso dependia de créditos adicionados ao número do celular⁴. Os gestores, os professores, toda a equipe pedagógica, de modo geral, recorriam à novas estratégias para atender ou tentar atender o maior número de alunos possíveis, fazendo a escolha pelo *whatsapp* (essa escolha se deu devido à bonificação das empresas de telefonia aos números ativados ao acesso a essa ferramenta de comunicação).

De acordo com Souza e Intipe (2022) durante e após o período da pandemia da COVID-19 o professor precisou agregar, à sua prática, diversas funções, tais como tutor, editor, cameraman e professor conteudista. O bom professor, agora, é aquele que consegue ter o domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's). Diante disso, ocorreu que esses profissionais e a sociedade mais uma vez entraram num embate, sua

³ Considerando a dimensão e a intensidade da evolução da transmissão comunitária da Covid-19 no Brasil, bem como as medidas governamentais de isolamento e quarentena, com a determinação de suspensão das atividades de instituições de ensino, públicas e privadas, em caráter temporário e a adoção por diversas unidades escolares e acadêmicas de atividades de forma remota. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/nota-tecnica25062020.pdf>

⁴ Esta pesquisa mostra que mais de 21% dos alunos de escolas públicas só acessam a internet pelo celular. Nas regiões Norte e Nordeste o uso de internet exclusivamente pelo celular, ou seja, sem nenhuma condição de acesso via computador de mesa ou portátil, é de respectivamente 26% e 25%. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID2426_04092020084651.pdf

identidade e seu trabalho foram memorizados, julgados e desmoralizados, questões como a qualidade das aulas, falta de habilidade e até mesmo da aprendizagem foram lançadas sobre os docentes. (SOUZA; INTIPE, 2022).

Uma das atividades que marcaram o trabalho docente, durante a pandemia da COVID-19 foi a elaboração das listas de exercícios. Essas listas eram inseridas no *Google Sala de Aula*, geralmente continham uma síntese dos conteúdos a serem estudados e atividades a serem realizadas pelos alunos como instrumento avaliativo. Nas listas dos exercícios de Matemática, era apresentado o conteúdo resumidamente, algumas atividades resolvidas, eram indicadas nos links de vídeos para estudo, a quantidade de exercícios apresentados era suficiente para um mês e também seria indicado para o estudo das avaliações. O que acabamos de relatar foi só um exemplo de tantos que existiam, como confecção de apostilas, aulas gravadas e outros, tudo isso para ajudar o aluno no processo ensino aprendizagem.

Mesmo o professor se dedicando a elaborar o material didático, como é o exemplo das listas, apostilas, aulas videoaulas e disponibilizar as atividades no *Google Sala de Aula*, poucos alunos entregavam as atividades por esta plataforma. Os alunos e responsáveis não a conheciam, não entendiam a necessidade ou possibilidade de acessar essa plataforma para estudar, adquirir apostilas ou entregar suas atividades. Eles não estavam habituados com as aulas assíncronas (aulas sem a presença de alunos e professores em tempo real) realizadas por meios digitais.

Devido a poucos alunos acessarem o *Google Sala de aula*, os exercícios não eram resolvidos e tampouco havia retorno. Pensando em uma solução, a gestão escolar sugeriu aos professores para receber dos alunos os exercícios, livros, cadernos, apostilas todos os meses na escola⁵. Além dessas atividades, não podemos esquecer do trabalho habitual dos docentes que foi executado durante a pandemia, ainda que de forma online: a regência, as reuniões com os pais dos alunos, conselho de classe, as correções das apostilas, listas de exercícios, os lançamentos de diários, a criação de planejamentos, sem mensurar as mensagens e atendimentos aos alunos e pais que ocorriam em horários, nós diríamos até inoportuno, via *whatsApp*. Embora houvesse um horário online para que os alunos tirassem suas dúvidas sobre as atividades, constantemente eles procuravam os docentes em horários diferentes do acordado para realizar tal feito, e, para que os alunos não perdessem o foco dos estudos,

⁵ Aqui estamos nos referindo a uma realidade vivenciada pelas autoras em uma escola pública da região Norte.

desanimassem ou parassem de estudar, o professor respondia em tempo real, mesmo que isso estivesse em seu momento de descanso.

Um estudo de Charczuk (2020) revela por meio de coleta de entrevistas, que a falta de interação humana pesa na hora do ensino aprendizagem assim como o saber-fazer docente, pois como relata em mensagem enviada via *whatsapp*, um aluno de 6 anos, residente no Rio Grande do Sul “[...] sem você, professora, eu não consigo aprender bem. A mãe não é igual a você. Você tem as manias de prô” (CHARCZUK, 2020, p. 8). Nesta fala vê-se a importância da presença da professora e do seu método de ensino, mesmo havendo interação na sala de aula virtual, a comunicação não é tão eficaz quanto a presença física, não descartando a importância do ensino remoto e as possibilidades de interação virtual.

Aprendemos através de inúmeros literários, que o ensino/trabalho remoto apesar de suas dificuldades pode trazer ensinamentos para a vida como relata uma professora na pesquisa de Charczuk (2020) ela diz que era muito acelerada na sala de aula e que o ensino remoto lhe fez parar um pouco, o que lhe deu a possibilidade de repensar o seu modo de ensinar. Outra pesquisa da PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) (2020) nos revela que o trabalho remoto não foi feito somente de desafios e desvantagens para os docentes, mas sim, de muito aprendizado profissional e pessoal. Contudo, pode-se dizer que a educação não será mais a mesma. (OLIVEIRA, 2020).

Em resumo, durante a pandemia, os professores não pararam de trabalhar. Eles praticaram a regência online, prepararam videoaulas, corrigiram listas de exercícios, cadernos, livros e apostilas, disponibilizaram recursos didáticos e responderam às dúvidas dos alunos, até mesmo dos responsáveis. Ficou evidente que os alunos, muitas vezes, não conseguiam realizar as atividades pedagógicas sozinhos, e as dúvidas eram frequentes, sendo abordadas pelo *WhatsApp*, inclusive durante e fora do horário de aula. Além disso, os professores adaptaram seus planejamentos, participaram de reuniões pedagógicas, mantiveram o diário de classe e, mesmo em casa, continuaram trabalhando incansavelmente. Essa dedicação não visava apenas cumprir as exigências impostas, mas principalmente assegurar que o aprendizado dos alunos não fosse prejudicado e evitar qualquer acusação de negligência.

2.3 Os desafios do retorno às aulas presenciais

Sabemos que a educação se desenvolve de acordo com as necessidades da sociedade, como exemplifica Brandão (1981, p. 26), “educação aparece sempre que surgem formas

sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender”, após um período conflituoso uma nova forma de ensinar e aprender se fixou solidamente na educação, a mediação tecnológica como forma de ensinar e aprender, mesmo com o retorno às aulas de forma presencial, a realidade não foi mais a mesma. Para tanto, a identidade do professor pós pandemia precisou/precisa ser analisada com cautela.

Almeida, Jung e Silva (2021) relatam que a nova realidade da escola e dos processos de ensino aprendizagem não podem se restringir ao ensino chamado por Freire (1996) como “ensino bancário”, onde o professor é o único detentor de saberes e o aluno um mero receptor. Os autores relatam a importância de uma nova construção de saberes docentes para impulsionar este alunado do último século. Como exemplificam os autores:

O uso das plataformas e seus artefatos faz com que haja a necessidade de os educadores conhecerem metodologias de ensino mais dinâmicas e condizentes com a realidade do novo século e interesse dos educandos. Também, que desenvolvam competências e habilidades com o uso das novas tecnologias e incluam a alfabetização digital nos seus planos de aula e estimulem a criatividade e personalização do ensino. (ALMEIDA; JUNG; SILVA, 2021, p. 103).

A era da informação e comunicação adentrou os muros da escola após a pandemia, os alunos estão imersos a uma enxurrada de informações diariamente e isto deve ser retratado neste novo modelo de ensino, de forma a estimular os alunos a buscarem o conhecimento de diversas formas com as inúmeras ferramentas que lhes foram apresentadas durante o isolamento social. Com esta nova realidade, uma pesquisa feita por Coelho (2022) mostrou que os professores demonstraram estar ansiosos com a volta às aulas e o fator psicológico muito afetou seu trabalho, questão que, de acordo com a autora, deve ser trabalhada urgentemente.

Para o retorno às aulas presenciais, foi necessária uma reflexão sobre o atual modelo de educação mediada pela tecnologia, por meio de novos formatos que possam, de fato, garantir a aprendizagem significativa dos educandos, assim como permitir que esse curso educativo seja avaliado de forma assertiva. Dessa forma, tais assuntos, entretanto, estão atrelados, não somente pela busca por novos formatos tecnológicos, com clara e competente formação dos professores e outros profissionais da educação. Assim, novos e aprimorados modelos híbridos de ensino (presencial + remoto) deverão ser capazes de garantir o melhor dos dois mundos para educadores e estudantes e, uma vez implantados de forma competente, colaboraram diretamente na transição para modelos mais remotos em tempos de crise ou não.

Contudo, acreditamos que por meio de pesquisas e testagens de modelos e estratégias educacionais que valorizem os autores da educação (professores e alunos), fazendo-os sentirem participantes e inseridos no contexto, de forma colaborativa e contextualizada, que por sua vez, estejam ancoradas em políticas públicas, subsídios, capacitação profissional e que garantam acesso igualitário, poderá se constituir em caminhos fundamentais para o presente e para o futuro.

Já sabemos que no momento alarmante da COVID-19, os professores se reinventaram e, em sua maioria, aprenderam novas formas de se conectar e ensinar durante a pandemia. No entanto, a experiência deixou muitos deles exauridos. Nos meses finais de 2020, professores das redes públicas e privadas retomaram às atividades presenciais, e por conta do ensino híbrido, tiveram de atuar simultaneamente para alunos presenciais e remotos, essa dinâmica exigiu muito do professor, desde a conexão até a atenção dividida. Nesse novo cenário, os docentes, assim como os pais dos alunos perceberam o quanto a mudança na rotina afetou a aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Para eles, o biênio 2020/2021 foi perdido em termos de ensino. Apesar de não ser possível, alguns pais até mencionaram a reprovação dos alunos, para que pudessem concluir esses dois anos no presencial, uma vez que não houve aprendizado significativo.

Ao retornar às aulas presenciais, o professor precisou buscar novas estratégias para se reinventar tanto no que diz respeito às relações afetivas, pois mesmo presente no âmbito escolar o distanciamento continuava sendo uma regra, quanto ao que tange o seu fazer pedagógico, repensando os projetos, considerando novas condições. Outro fator de preocupação entre os professores de acordo com uma pesquisa desenvolvida por Stasiak, Silva e Blaszkó (2022) é a questão psicológica e sócio emocional dos alunos, pois muitas famílias perderam seus entes queridos, a escola nesse momento precisou acolher seus alunos e atendê-los adequadamente. Em relação aos saberes docentes, os professores da pesquisa de Stasiak, Silva e Blaszkó (2022) mostrou que os docentes relatam sobre a importância da sua formação, que precisa ser feita de acordo com a realidade e suas necessidades, agregada de significado como descrito a seguir,

[...] é importante realizar um levantamento das temáticas, seguido do planejamento e desenvolvimento da formação continuada que contemple interações, trocas, resignificação e construção de conhecimentos que possam ser articulados a docência real. (STASIAK, SILVA, BLASZKO, 2022, p. 89)

A nova realidade demanda uma profunda análise dos saberes dos profissionais da educação, a formação inicial e continuada a partir desse momento pandêmico não deve ser como antes pois novas práticas passaram a ser desenvolvidas abruptamente, sem aviso prévio, saberes estes que continuarão e que devem ser aprimorados. Para que a tecnologia possa servir à mediação pedagógica não basta o professor aprender a utilizar computadores como solução para a incorporação adequada das TICs no espaço escolar. É preciso que as vivências que envolvem o computador sejam realmente transformadas em capital pedagógico nas práticas ensino/aprendizagem. É importante refletirmos que a educação desde seus primórdios vem se modificando, e as organizações, os educadores, educando e todos o círculo desta, incorpora mudanças fundamentais e de grande importância na vida de todos nós

Contudo, a educação de certa forma nunca mais será a mesma, a exemplo disso, citamos o uso do aplicativo de mensagens *whatsapp* que continuou sendo utilizado como ferramenta de comunicação entre escola e família, gerando uma proximidade entre essas instituições. Dessa forma, essa nova realidade foi desafiadora para todos na escola, especialmente para os educadores que são o alicerce dos alunos, de seus familiares e da coordenação escolar. O professor deve estar, não na contramão dessa constatação, mas ao lado do educando, e juntos, podendo conhecer as novas possibilidades de leitura e de escrita, as quais se transmitem em diferentes linguagens e expandem a liberdade para novos usos da linguagem verbal e para novas estratégias de aprendizagens. Portanto, mais do que aprender sobre as novas tecnologias, é preciso que o professor aprenda com as novas máquinas o porquê de sua utilização no ensino.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, de caráter exploratório, que tem por objetivo compreender a identidade do professor durante e após a pandemia da COVID-19 ocorrida em 2020. Para a seleção das referências pertinentes ao assunto foram utilizados os descritores: “identidade docente pandemia”; “identidade do professor contemporâneo”; “identidade profissional do professor pós pandemia”, na plataforma *Google Acadêmico* no período de 2020 a 2023. Algumas obras clássicas como Tardif (2002; 2014) e Pimenta (2009), Nóvoa (1992) foram escolhidas devido à abordagem sobre a identidade do profissional docente que a muito tempo vem sendo objeto de estudo.

O procedimento técnico utilizado para desenvolver este estudo foi o bibliográfico, que de acordo com Gil (2002, p. 41) se trata de uma pesquisa “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para este estudo foram selecionados trinta artigos, sistematizados a partir das seguintes informações: nome do avaliador, avaliação de inclusão ou exclusão, título do artigo, ano, palavras-chave, autores, país que foi feita a pesquisa, resultados encontrados, observações relevantes e endereço eletrônico do texto. Em seguida, a leitura dos resumos reduziu nossa amostra para doze artigos, oito obras literárias, um documento oficial e um trabalho de conclusão de curso. Com isso foi possível identificar artigos que apenas descreviam sobre identidade e o processo de formação profissional do professor e os desafios do professor e a tecnologia em tempos de pandemia. Foi nessa etapa que nove artigos dos artigos foram excluídos, por não contemplarem os objetivos deste estudo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire esses quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. Diferentes olhares que traduzem suas singularidades, mas que apresentam um ponto que parece ser desafiador para todos os processos de formação de professores, como se aprende a ensinar e, como se aprende a aprender, eis o grande desafio para todo e qualquer modelo de formação. Segundo Tardif (2002), ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.

Para Nóvoa (1992) reconhecer que as características do desenvolvimento pessoal e profissional ressalta o sentido de uma epistemologia da prática, se opondo a tendências que reduzem a profissão docente a um conjunto de técnicas, e que contribuem para a crise de identidade dos professores, há uma inversão de princípios quando passa a se reconhecer como primordial o saber da prática e o saber da experiência, como meios para compreender quem são os professores, porque tomam determinadas decisões, quais são as suas crenças, o que influencia em seu trabalho e outros tantos questionamentos atrelados à docência. Marcelo (2009), corrobora dizendo que o conceito de desenvolvimento profissional é coerente quando

pensamos no professor como profissional do ensino. Além disso, esse conceito visa romper com a tradicional fragmentação entre formação inicial e continuada, passando a ideia de evolução e continuidade ao longo da carreira.

Pimenta (2009) entende que o processo de construção da identidade tem um caráter eminentemente histórico, ou seja, o sujeito localizado no tempo e no espaço, por meio da sua ação, constrói, cria o conhecimento e o seu fazer profissional, dentro das possibilidades de seu determinante espaço histórico-cultural. Isto significa que, de acordo com as circunstâncias e exigências postas pela sociedade em uma determinada época, o fazer profissional tem, historicamente, maneiras diferentes de atuação. Para a autora o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem produzido um resultado formativo adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais, ressaltando a importância de se buscar definir a nova identidade profissional do professor.

Assim, a construção da identidade profissional tem sua gênese no olhar sobre os significados sociais da profissão, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2009).

Sobre a identidade do professor, não há dúvida, que a pandemia nos trouxe uma nova perspectiva quanto ao processo de ensino e de aprendizagem. Os professores tiveram que lidar com uma série de desafios, mesmo estando confinados em suas residências se sentiram na obrigação de se reinventarem e buscar alternativas viáveis para que a educação não fosse paralisada. Corroborando com o que acabamos de descrever sobre os desafios que o professor enfrenta, quando as mudanças acontecem, Nóvoa (2014, p. 32), afirmou há quase duas décadas e meia que “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação docente”. Em entrevista mais recente, (NÓVOA, 2021, p. 45) propõe um novo olhar sobre o conceito de formação do professor: “preparar para alguma coisa futura”, e mais centrado no “viver bem a coisa presente”. Tardif (2002) explica que a atividade profissional dos professores de profissão deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.

O cenário pandêmico acarretou na educação inúmeras dificuldades tanto aos docentes quanto aos alunos e pais. Com isso, a identidade do profissional docente imergiu num mundo de novas informações e conhecimentos onde uma nova práxis precisou ser desenvolvida. O

saber tecnológico agora é necessário para lecionar as aulas, passar atividades e recebê-las via internet e tantas outras ações que passaram a ser elaboradas de forma remota. A volta às aulas presenciais após esse período envolto à conflitos, não foi da mesma forma que antes, as práticas desenvolvidas durante a pandemia se fixaram permanentemente na educação, com isso uma nova identidade docente foi gerada.

Conforme observamos, para os autores que descrevem sobre a identidade profissional do professor, os estudos passam por diferentes olhares que traduzem suas singularidades, mas que apresentam um ponto que parece ser desafiador para todos os processos de formação de professores, como se aprende a ensinar e, como se aprende a aprender, eis o grande desafio para todo e qualquer modelo de formação. Acreditamos que o professor necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência, os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano, sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social.

O objetivo proposto buscou compreender a identidade do profissional docente durante e após a pandemia, onde verificamos por meio do referencial teórico que os docentes vêm a necessidade de uma formação mais próxima da sua realidade e necessidades. Esses saberes, de acordo com as obras pesquisadas, precisam de ressignificação contínua pois durante e após a pandemia inúmeros conhecimentos voltados ao saber tecnológico passaram a preocupar professores e a equipe pedagógica das instituições escolares. A aplicação prática desta pesquisa faz-se em trazer à luz a importância de uma renovação dos cursos de formação para docentes e gestores escolares, pois a sociedade não é a mesma, portanto, a educação como seu reflexo precisa acompanhar essas mudanças, a fim de promover aos docentes maior tranquilidade numa práxis que atinja os objetivos educacionais propostos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi compreender a identidade profissional do professor e como as exigências do ensino nos tempos remotos afetaram o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Foi perceptível que o acréscimo de atribuições de trabalho direcionou a uma crise de identidade no professor, já que ocorreu a ruptura da normalidade. Nessa ruptura se intensificou o seu trabalho docente, com novos desafios que trouxeram a reflexão e novas preocupações e experiências. Entendemos que a identidade docente não pode ser estável

porque a realidade contemporânea busca aprimoramentos e cria modificações dos sistemas conforme a sua necessidade e esse movimento repercute em crises constantemente presentes.

As discussões em relação ao contexto da educação pós-pandemia precisavam e precisam ser levadas em consideração, pautando em planejamento estratégicos para garantir ações efetivas no processo de formação continuada. Sabemos que a educação precisa ser valorizada com um ambiente diverso pela diversidade de pessoas que estão fazendo parte deste ambiente, gestores, mas principalmente, professores e alunos. O professor nesse contexto precisa ser mais valorizado, como agente capaz de mobilizar transformações educacionais, pois estes que enfrentam os desafios diários dentro das Instituições escolares neste país.

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço- temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida.

Repensar os rumos da educação brasileira, refletindo as implicações de ordem regional e social que interferem neste processo de ensino é essencial, pois professores encontram-se imersos nessa nova realidade educacional, desenvolvendo seus trabalhos por meio das Tecnologias Digitais. É preciso refletir sobre a formação desses profissionais para entender que a formação continuada tem auxiliado na superação dos desafios deste processo, e tem afetado suas identidades profissionais, pois estes agora sabem que precisam se reinventar a partir de novos conhecimentos, para atuarem de modo significativo no contexto pós-pandemia.

Portanto, para que haja êxito educativo em meio às incertezas, é fundamental que os professores adquiram novos saberes, aprimorem os que já adquiriram durante suas atuações, a fim de potencializar suas práticas, utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis, uma vez que o próprio cenário mundial exige o desenvolvimento global de informação e comunicação, que envolve não só o ambiente social, mas o educacional, aqui considerando a formação docente que aprimoram o desempenho profissional, de modo que o professor esteja apto para inovar a prática pedagógica e a si mesmo como profissional. A identidade docente é algo a se construir diariamente, buscando repensar e transformar a conduta que não trouxe significados.

Logo, o exercício da docência requer formação ampla e não neutra ao perfil da área em que se pretende atuar.

O principal avanço desta pesquisa foi salientar a importância da constante reformulação dos cursos de formação de professores e gestores, contribuindo com isso com a formação da identidade do profissional docente para a escola contemporânea. A educação escolar deve se adequar ao contexto social que hoje se encontra em acelerado processo de crescimento quanto ao uso das tecnologias digitais. A pandemia da COVID-19 revelou um problema que mais cedo ou tarde viria à tona, a falta de preparo dos professores para trabalhar com tecnologias da informação e comunicação.

A limitação da investigação está em a pesquisa ter sido feita apenas em artigos científicos e obras literárias, usamos a plataforma: Google Acadêmico. Não foram contempladas as dissertações e teses. O tempo disponibilizado para a realização da pesquisa documental foi curto, não permitindo buscar a campo a confirmação das afirmações aqui descritas com base nos autores pesquisados.

Para futuras pesquisas fica a sugestão de estudos sobre a formação continuada de professores e gestores das redes de ensino, seja rede pública ou privada, ou ainda dos cursos de formação inicial, na intenção de verificar se essas formações estão acompanhando as constantes inovações tecnológicas para o ensino. Não se pode negar a importância das tecnologias para o ensino na atualidade, o docente deve ser preparado para o novo modo de ensinar e isto deve partir da sua formação inicial e solidificar-se nos cursos de formação continuada dos professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Rodrigues de; JUNG, Hildegard Susana; SILVA, Louise de Quadros da. Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. **Revista Práxis**, [S. l.], v. 3, p. 96–112, 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2556>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; SERRA, Larize Kelly Garcia Ribeiro; MESQUITA, Mizraim Nunes Mesquita. A crise da identidade na pós-modernidade: reflexos na formação da identidade docente. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, [S. l.], v. 13, n. 4, p.450-462, 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/669c/134acba763a690e50f94560500cd8c07883f.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, São Paulo, 1981.

BRASIL. Ministério Público do Trabalho. Procuradoria Geral do Trabalho. **Nota técnica: GT Covid 19: 11/2020**. Brasília: MPT/PGT, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/nota-tecnica25062020.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

CATINI, Carolina. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. **Blog da Boitempo**. jun. 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692191/mod_resource/content/1/Carolina%20Catin_i_%20trabalho%20de%20educar%20numa%20sociedade%20sem%20futuro.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

CHARKZUC, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

COELHO, Katherinne Thaisa Brito. **Convívio no ambiente escolar pós-pandemia: perspectivas e experiências com a volta às aulas presenciais**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso - Artigo (Graduação em Ciências Naturais) – Universidade Federal do Pará, Bragança-PA, 2022. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/4777> . Acesso em: 15 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A Construção da Identidade Profissional Docente. **Psicologia ciência e profissão**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004. Disponível em: <http://psic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 18 mar. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. A abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 17 mar. 2023.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António, (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 16 mar.2023

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *In*: SOUZA, D. T. Rebello de; SARTI, F. (org.). **Mercado da Formação Docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

NÓVOA, Antonio. Um novo contrato social da educação: repensar juntos os nossos futuros. **Jornal das Letras**, nº 1335 de 01 a 14 de dezembro de 2021, p 45.

OLIVEIRA, Vinicius de. Levantamentos no Brasil e no exterior fazem um raio X das aulas remotas e mostram como estudantes, professores e famílias analisam o momento. **Porvir**: inovações em educação. Jul. 2020. Disponível em: <https://porvir.org/pesquisas-mostram-os-impactos-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6867/2788>. Acesso em: 13 mar. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma, Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2000.

QUARTIERO, Elisa Maria. As tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], n.4, 1999.

ROSA, Rosemar. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 214-227, 2013.

SOUSA, Luis Gabriel Venancio; INTIPE, Bernardo Alexandre. Identidade docente: o que é ser professor. **Revista de Educação da Unina**, [S.l.], v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/re/article/view/101>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 30, p. 110-118, jul./dez. 2020.

STASIAK, Janemar Aparecida Dalfovo; SILVA, Diovana Aparecida Carvalho da; BLASZKO, Caroline Elizabel. Retorno às aulas pós-pandemia sob o olhar dos professores da educação infantil. *In*: UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (org.). **Ensino remoto na educação básica**: teorização, práticas e experiências consolidadas. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2022.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente: teoria e educação nº 4. Porto Alegre: Panorâmica, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [S.l.], ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed., 2012

VIII

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA RELAÇÃO PROFESSOR(A)/ALUNO(A)

Daiane dos Santos

Denise Regina Quaresma da Silva

1 INTRODUÇÃO

O propósito deste ensaio é contemplar a importância do diálogo na relação entre professor e aluno. Ao longo dos anos, a educação passou por significativas transformações, impactando diretamente a dinâmica entre educadores e estudantes. Cerqueira (2006) aborda as correntes inatistas e empiristas, sendo que a abordagem empirista enxerga o sujeito como uma "tábula rasa," onde a aprendizagem é muitas vezes associada à memorização, repetição, fixação e cópia. A autora ressalta as mudanças ao longo da história da humanidade e no processo de aprendizagem.

Concordamos com a ideia de que os paradigmas educacionais estão em constante evolução, especialmente em uma era de informações rápidas, onde a comunicação desempenha um papel crucial na participação efetiva em um mundo globalizado. A transformação da educação resulta na transição da escola como mera transmissora de conteúdos para um ambiente no qual os educandos possuem voz ativa, têm espaço para expressar suas opiniões e são ouvidos. Essa mudança não apenas contribui para a transformação da sociedade, mas também estimula o pensamento crítico, valorizando o ser humano como um todo.

Nesse contexto, a complexidade da relação professor/aluno é destacada, envolvendo as subjetividades e particularidades de ambos. A compreensão e o respeito às diferenças são desafios que a obra de Paulo Freire aborda, propondo um diálogo baseado na empatia, amor pela educação e pelas pessoas, integrando os educadores ao processo educativo. O diálogo, para Freire, é uma comunicação respeitosa e humilde, essencial para a verdadeira interação. A ausência de respeito às diferenças inviabiliza o diálogo, tornando-se mero autoritarismo. (CERQUEIRA, 2006, p. 33).

Nesse sentido, acreditamos que o diálogo proposto nas obras de Paulo Freire nos permite, enquanto educadores, buscar uma educação de qualidade, baseada na empatia, no

amor pela educação e pelas pessoas, nos constituindo como parte integrante desse processo educativo. O diálogo comunica, mas deve ser realizado de forma respeitosa e com humildade, pois, caso contrário, não há comunicação. Quando apenas uma pessoa fala e pensa estar sempre certa, não existe diálogo; é apenas arrogância e autoritarismo. O diálogo pressupõe respeito pelas diferenças. A importância da escuta sensível, reconhecendo o outro em sua totalidade, é ressaltada como fundamental para um diálogo eficaz na prática educativa. A escolha do tema é permeada pela lembrança de educandos que influenciaram o autor, destacando a reciprocidade do aprendizado entre educadores e educandos, conforme ensinado por Freire.

Para desenvolver a reflexão proposta neste ensaio, realizou-se uma revisão bibliográfica com base nas obras de Paulo Freire e em autores que discutem a relevância do diálogo no processo educativo. Este estudo é caracterizado por uma abordagem hermenêutica e representa um processo de construção de conhecimento que enfrenta o desafio de integrar a produção conceitual existente sobre o tema, conectando-a à problemática específica delineada. De acordo com Hermann (2002), a abordagem hermenêutica é uma forma de gerar conhecimento por meio da compreensão e interpretação dos significados expressos na linguagem. Dessa maneira, sem buscar alcançar conhecimentos definitivos e últimos, a hermenêutica está constantemente em busca de novos significados, que permanecem parcialmente revelados.

O ensaio está estruturado em quatro partes, sendo a primeira dedicada à introdução. Na segunda seção, são abordados temas relacionados à aprendizagem e à relação professor/aluno. Posteriormente, há uma discussão sobre o diálogo, fundamentada nas obras de Paulo Freire, e a importância da escuta sensível na interação entre educadores e educandos. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2 A APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Neste tópico, discutiremos algumas considerações sobre a aprendizagem e a relação professor/aluno. Freire (1996, p. 22) destaca que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Concordamos com o autor quando afirma que não há docência sem discência: "Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p. 23).

Nesse sentido, Freire (2021b) enfatiza que os educandos se transformam em sujeitos reais do conhecimento ensinado, ao lado dos educadores, que também são sujeitos desse processo. Desta maneira, “o educador já não é apenas quem educa, mas é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2021b, p. 95-96).

Cerqueira (2006) fala sobre uma escola que deixa de ser apenas transmissora de conteúdo para se voltar a uma formação do sujeito em seu sentido mais amplo. Delgado (2018) também destaca que a finalidade da escola é desenvolver o aluno de forma integral, não apenas proporcionando a aprendizagem de ler e escrever, mas permitindo que, por meio da educação, possam mudar o rumo da sociedade, enfatizando o papel crucial do professor como mediador.

Ao professor cabe esse papel importante de reflexão e mediação no processo de aprendizagem. Essa interação professor/aluno é imprescindível na aprendizagem. Lopes (2009) menciona a importância das obras de Freire nesse sentido, pois percebe-se uma forte valorização do diálogo como instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, essa prática dialógica deve ser vista pelos educadores como um fenômeno capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres. Segundo Freire:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2010, p. 91).

Assim, percebemos o quanto esse papel mais humanizador na prática docente se faz necessário para uma educação transformadora. O educador não é visto apenas como um mero transmissor de conhecimento, mas como um mediador capaz de articular as experiências dos alunos e as suas próprias com o mundo, de forma crítica e reflexiva.

É importante ressaltar que, segundo Freire (2021c), a prática educativa é vista em sua totalidade. Assim, não se centra apenas na figura do educador ou do aluno, nem nos conteúdos ou métodos, mas no uso coerente dos materiais, métodos e técnicas. A questão não é uma educação sem conteúdo, pois isso jamais existiu. A questão é a reflexão crítica sobre quem escolhe esses conteúdos e qual seu real significado e importância. Para Freire (2021c, p.152) "O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de quê, contra quê".

Desta forma, percebemos o quanto é importante o papel do educador neste processo educativo, que deve ser sério, visto como sujeito ativo e com um olhar crítico sobre todos os aspectos que envolvem a aprendizagem, principalmente essa interação com seus educandos e com o mundo ao seu redor. Com essa perspectiva, discutiremos, a seguir, como o diálogo e uma escuta ativa são capazes de nos auxiliar neste processo mais humanizador da prática educativa.

3 O DIÁLOGO E A ESCUTA SENSÍVEL NA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

No campo da educação, as obras de Paulo Freire nos mostram o diálogo como uma proposta na educação libertadora, como instrumento de transformação social. Dessa forma verifica-se a dialogicidade freiriana sendo discutida por diferentes autores. Segundo Nascimento, Cucatti e Bissoto (2017, p. 13):

[...] o método pedagógico de Paulo Freire, que tem por objetivo conscientizar e politizar, trazendo consigo o ideal de libertação do educando, que é o indivíduo oprimido, colaborando para que ele tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Tornar-se cidadão. [...] Segundo Freire, é dizendo a palavra, é pronunciando o mundo que os homens ganham significado enquanto homens e abrem caminho para transformar o mundo. Dessa forma, o diálogo é uma exigência existencial e por isso não pode ser privilégio só de alguns homens, mas direito de todos. A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.

Braga, Silva e Costa (2017, p. 246) constataram que:

O diálogo, conforme afirma Freire, é o instrumento que os possibilita compartilhar experiências e a expressarem a sua palavra, pois os leva a descobrir em conjunto a realidade e o seu papel na transformação do mundo. A educação libertadora, fundada na pedagogia dialógica, tem nessa compreensão, um forte caráter político, vez que claramente objetiva à conscientização dos oprimidos para sua luta contra a opressão. Entende-se, portanto, que o diálogo é um importante instrumento de encontro dos homens na busca por seu direito de pronúncia do mundo e que esse aprendizado conjunto poderá - e deverá - ocorrer em qualquer ambiente no qual exista interação humana, não estando restrito ao espaço da sala de aula.

Os autores, ao discutirem o método de Paulo Freire, enfatizaram sua significativa importância como educador brasileiro, destacando sua abordagem centrada no desenvolvimento de um pensamento pedagógico crítico, com nuances políticas e filosóficas.

Freire compreendia o mundo como um ente em constante transformação e acreditava que o processo de conscientização não ocorre de maneira isolada para cada indivíduo. Pelo contrário, ele advém do diálogo crítico estabelecido entre os próprios oprimidos, permeado pelas trocas de experiências, pela imersão na realidade e pelo despertar para a transformação dessa realidade.

Segundo Braga, Silva e Costa (2017, p. 256), “É essencial ainda para o diálogo a existência de um pensar crítico. Trata-se de conseguir enxergar a realidade não como um fato estático, como algo normal, mas como resultado da ação do próprio ser humano e, portanto, passível de modificação”. Para os autores, o entendimento de Freire é que a verdadeira dialogicidade é aquela que respeita as diferenças. Outro ponto que os autores destacam no estudo das obras de Freire é o amor e a esperança na busca da reconstrução da realidade. O amor remete-se ao compromisso de mudança além dos interesses de cada indivíduo e a esperança de que é possível superar as injustiças através de uma atuação conjunta. E que essa esperança seja apoiada na prática, afirmando que não há esperança na pura espera.

Freire (1996, p. 135) afirma que ensinar exige disponibilidade para o diálogo: “É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que eu faço e o que eu digo que me encontro com eles ou com elas.” Ainda sobre o diálogo, Freire (2021b, p. 110) discorre: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.” Portanto, verificamos que é de fundamental importância o diálogo para Freire, que essas palavras pronunciadas têm o sentido de transformar o mundo. Estabelece-se uma relação entre os sujeitos, onde deve estar presente o amor e a humildade. Pois, se uma das partes se considera o dono da verdade, não existe diálogo.

Concordamos com Freire quando diz que “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia.” (FREIRE, 2021b, p. 113). Escutar vai além da possibilidade auditiva, deve existir uma disponibilidade para escutar realmente o outro, apesar das diferenças. Podemos não concordar, mas devemos escutar, até mesmo para poder colocar nossa posição de forma respeitosa e não autoritária. Para tanto, se faz necessário que tenhamos humildade, respeito aos outros e empatia com diferentes saberes. Se não escuto, não consigo compreender, não existe diálogo. Precisamos de humildade para entender os que pensam diferente de nós. Essa humildade nos remete que ninguém é superior a ninguém, evitando posturas arrogantes e de superioridade. Saber escutar não significa concordar, mas respeitar a

leitura do mundo do educando. Respeitando a leitura do mundo dos educandos, teremos um ponto de partida para o despertar da curiosidade e da produção do conhecimento.

Neste sentido, podemos refletir sobre a importância de uma escuta sensível. Conforme relata Cerqueira (2006, p. 32), a escola é um ambiente propício para a produção de sentido, e cabe ao professor proporcionar aos alunos situações que os levem a pensar e lidar com suas emoções, prazeres e desprazeres que a vida oferece. Encontramos na sala de aula essa reunião de seres pensantes, cada um com suas ideias e experiências, suas trajetórias de vida. Nesta perspectiva, a escuta sensível é essencial.

É nesse sentido que a escuta sensível do professor é essencial para que o mesmo possa ajudar o aluno a reconhecer-se como construtor de seu conhecimento, acreditamos que é a partir desse (re)-conhecimento que aprendente e ensinante podem se conectar para um estabelecimento de relações que venham contribuir para um avanço no processo de desenvolvimento para a aprendizagem. (CERQUEIRA, 2006, p. 32)

Cerqueira (2006) também nos remete a outro fator de extrema importância, que é o papel do professor nessa relação pedagógica, reconhecendo o educador como uma pessoa que também traz suas emoções e experiências para esse contexto escolar. O professor deve estar conectado a si mesmo, sabendo se reconhecer nesse processo, tendo consciência de que também pode errar e, diante desses acertos e erros, ampliar seus conhecimentos.

Ao dispor sobre a escuta sensível, Cerqueira (2006, p. 36) aduz que “Escutar no seu sentido mais simples é ouvir com atenção.” Que o profissional deve sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para uma melhor compreensão de suas atitudes e comportamentos. Ao trazer os sentidos para essa escuta sensível, estamos trabalhando de uma forma holística. A autora menciona a importância dos outros sentidos que precisam ser desenvolvidos na escuta sensível, tais como o tato, e gustação, a visão, o olfato, além da audição. Menciona Barbier (1999/2000 apud CERQUEIRA, 2006) que fala dessa mediação vigilante, de extrema atenção, na escuta sensível.

Portanto, verificamos o quanto é complexa essa relação entre educadores e educandos e que um olhar mais humanizado pode tornar essa aprendizagem mais significativa e prazerosa para ambos os sujeitos. Reconhecer nossa importância, mas ter humildade para entendermos que somos sujeitos nesse processo, sempre com novas possibilidades de diferentes aprendizagens.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste ensaio foi refletir sobre a importância do diálogo na relação professor/aluno. Com base nas obras de Paulo Freire e em autores que discutem a relevância do diálogo no processo educativo, procuramos, de forma sucinta, apontar algumas considerações sobre um olhar mais atento para toda a complexidade que envolve as relações humanas, especialmente as entre educadores e educandos.

Restabelecer as relações humanas com base no diálogo, fundamentado nos ensinamentos de Paulo Freire, implica olhar o ser humano em sua totalidade, considerando todas as dimensões do meio em que vive e utilizando todos os nossos sentidos como uma possibilidade de prática pedagógica humanizadora. Como educadores, somos parte desse processo de construção de culturas e de mudanças de paradigmas. É justamente nesse sentido de mudanças que devemos refletir sobre o diálogo e sobre a escuta sensível nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, na relação professor/aluno, é imprescindível o diálogo, mas também é necessário saber escutar, permitindo-nos entender algumas atitudes e comportamentos dos nossos educandos e respeitando suas vivências, conhecimentos e trajetórias. A escuta sensível é fundamental para o diálogo e para que essa relação professor/aluno seja observada em sua totalidade, respeitando todos os envolvidos. Saber escutar nos permite aprender com o outro, ter empatia e respeitar as diferenças. Apesar de não ser uma tarefa fácil, ainda temos muito a pesquisar e estudar, pois as relações humanas se modificam a todo momento, sendo sempre passíveis de novos estudos e novos desafios.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Rômulo Rhemo Palitot; SILVA, Tâmisia Rúbia Santos do Nascimento; COSTA, Raíssa Maria Falcão. O Diálogo enquanto categoria de aproximação entre Paulo Freire e o paradigma restaurativo de justiça. **Revista de Direito Viçosa**, [S.l.], v. 09, n. 02, p. 243- 272, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/1859/pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Psic**: revista da Vetor Editora, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 29-38, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a05.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

DELGADO, Omar Carrasco; SILVA, Eva Alves. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. **Revista Espaço acadêmico**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 40-52, 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/revista-espaco-academico-v08-n02-completa.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021a.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 29. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 79. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

NASCIMENTO, R. S.; CUCATTI, S. M. F.; BISSOTO, M. L. C.; Justiça restaurativa para promoção da educação cidadã e cultura de paz. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SALESIANO DE EDUCAÇÃO, 3., 2017, Lorena. **Anais** [...]. Lorena: Unisal, 2017. p. 1-18. Disponível em: http://www.lo.unisal.br/sistemas/conise2017/anais/173_13500732_ID.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

Segunda Parte
Gestão Educacional, Currículo e Políticas Públicas

IX

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO AMAZONAS

Eliab Sousa de Vasconcelos
Erica Cristina Silva Conceição
Dirléia Fanfa Sarmento
Paulo Fossatti

1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo enfrenta mudanças intensas e desafiadoras. No âmbito educacional, essas transformações exigem iniciativas que priorizem diretrizes éticas e políticas públicas direcionadas à promoção da aprendizagem e ao bem-estar coletivo. Diante desse cenário, torna-se relevante para a educação brasileira abordar políticas educacionais específicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que é por meio dessas mudanças que se molda sua identidade. Conforme discutido por Paulo Freire (1987), a construção histórica da EJA passou por um processo de amadurecimento que tem transformado sua compreensão ao longo do tempo.

No Brasil, segundo o Ministério da Educação, há cerca de 13,1 milhões de pessoas com idade a partir de 15 anos não alfabetizadas, e para o combate a esses altos índices, políticas públicas educacionais vêm ao longo dos anos sendo implementadas de forma prioritária pelo Estado, através de órgãos responsáveis pelo desenvolvimento da educação brasileira (BRASIL, 2016). Assim, diante dessa realidade, diversos programas educacionais foram criados para solucionar o problema do analfabetismo, entre eles o programa de Educação de Jovens e Adultos, estabelecido no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/96.

Paulo Freire (1921-1997) foi precursor da pedagogia crítica e defensor da alfabetização de jovens e adultos; o autor argumenta que o conhecimento deveria ser construído com a maior autonomia possível por parte do aluno, que deveria tomar as rédeas do saber através de correlações entre o conhecimento formal e as experiências de mundo, formalizando um

método de alfabetização inovador que expôs a contradição opressor x oprimido como centro da questão (FREIRE, 1987).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que esta política se revela como possibilitadora da conclusão dos estudos, refletiremos as razões que de fato ocasionam a necessidade de sua existência. Discutiremos acerca da caracterização da EJA enquanto política educacional reparatória das tantas mazelas sociais que promovem uma degradação no nosso sistema educacional regular, e da EJA enquanto reconhecida como oportunidade aos menos favorecidos. Questionamos o quão necessário seria ter uma política social voltada não somente para o acesso à escola, mas principalmente para a permanência dos alunos a nível regular de ensino, até sua etapa de conclusão do ensino básico.

Apontamos duas questões que irão nortear os passos de nossa pesquisa: a) Qual a necessidade de existência da modalidade EJA?”, b) A EJA enquanto política educacional caracteriza-se como ação reparatória de um modelo de ensino de insucesso ou oportunizadora aos menos favorecidos socialmente?. A partir desses questionamentos procuramos problematizar sobre a necessidade de existência da Educação de Jovens e Adultos, questionando sua ação como reparatória ou oportunizadora.

Para esta pesquisa faremos uma revisão bibliográfica de artigos achados no período de 2017 a 2023, levando em consideração os avanços nos estudos neste espaço de tempo. Também temos como estratégia utilizar estudos de outros estados do Brasil, no objetivo de agregar a esta pesquisa outras realidades específicas, de localidades distintas. No intuito de categorizar nosso estudo utilizaremos a técnica de análise de Bardin (2011), que consiste em três etapas: a pré-análise do material encontrado, a exploração do material, e por fim o tratamento dos resultados com as inferências dos autores.

O referido artigo está dividido em seis tópicos organizados da seguinte forma: o primeiro se refere à introdução de nossa pesquisa, o segundo consiste na fundamentação teórica utilizada de suporte para o estudo, o terceiro se refere à metodologia de pesquisa selecionada, o quarto trata da análise dos resultados encontrados, e o quinto tópico norteia as considerações finais dessa produção científica. Finalizamos com as referências bibliográficas utilizadas para todo o trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde 1988, a Constituição Federal admite que a educação deve ser para todos, inclusive para aqueles que, por alguma razão, deixaram de frequentar a escola em determinado período da vida. Contudo, a questão principal é: que tipo de educação a sociedade necessita? Freire (2000) discute a educação como um ato político, não no sentido partidário, mas no sentido de decidir a vida no reconhecimento que o sujeito faz na sua leitura de mundo.

As diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) preconizam o processo permanente de educação ao longo da vida como forma de minimizar o analfabetismo, oferecendo acesso e permanência àqueles que foram desfavorecidos, com o intuito de promover a aprendizagem contínua. Dessa forma, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, cabe às instituições públicas garantir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, respectivamente, resgatando o direito à educação.

Partindo do princípio reparador, questionamos como a EJA vem sendo percebida perante a sociedade no que diz respeito à sua subsistência como política educacional. Sabemos que a educação para todos é um direito, mas se este direito estivesse sendo tratado com rigor e atenção, haveria a necessidade de afirmar a EJA? A educação para nossas crianças e adolescentes obtém um viés cauteloso, indo além das matrículas, mas preocupando-se com a permanência na escola e a conclusão dos estudos? São questionamentos pertinentes a este estudo, ressaltando que não buscamos um julgamento, mas sim uma atenção e reflexão crítica sobre os caminhos que estamos percorrendo no campo da educação. Afinal, o que pode estar deixando de ser feito pela educação no campo social, refletindo no índice de abandono escolar (IBGE, 2020) e, conseqüentemente, na necessidade de uma política reparatória.

Para autores como Haddad e Pierro (2000), a educação de jovens e adultos passa a ser compreendida como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos, sem que uma política articulada possa atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população. Pensar a educação e todas as suas nuances exige atenção às necessidades dos atores envolvidos nos processos de ensino, considerando todas as especificidades e as diferentes realidades.

Segundo a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM, 2021), a mudança na estrutura e na proposta pedagógica da EJA não se refere apenas às características que delimitam uma faixa etária para ingresso na modalidade - a partir de 18 anos -, mas à articulação desta modalidade com a diversidade sociocultural e econômica de seu público. Além da busca pela inserção no mercado de trabalho, a reestruturação busca estratégias que possam aumentar a oferta por meio de matrículas semestrais, otimizando o tempo de escolarização na tentativa de minimizar a evasão escolar.

A revisão bibliográfica deste estudo buscou diversificar os pontos de vista dos autores aqui evidenciados em relação ao direcionamento da EJA como uma ação reparatória. Consideramos que algo pode ter deixado de ser feito para as personagens primárias da educação, o público discente, quando ainda estavam na etapa do ensino regular. Essa possível lacuna, daquele período, pode ser compensada com o modelo EJA, vislumbrando uma ação oportunizadora. Para Gomes, Coelho e Lima (2016) ,

[...] visão da EJA aparece como discurso ilusório ou como biombo malicioso para ações diversas, estabelecendo-se uma contradição entre o dito e o feito. Provavelmente esta contradição está na raiz do caráter residual atribuído à EJA em face de outras modalidades de educação.[...] faltam-lhes valores capazes de orientar uma educação voltada para adultos e, menos ainda, de recuperar grandes lacunas da escolarização regular.

A crítica dos autores em relação à existência da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como observada no artigo "Ser ou não ser estudante da educação de adultos no Brasil: Eis a questão" (GOMES; COELHO; LIMA, 2016), reflete o caráter reparatório que essa modalidade busca perante a sociedade. No entanto, nota-se a ausência desse ponto de vista nos demais estudos citados posteriormente.

O tratamento dado à EJA sugere que sua absorção assume predominantemente uma postura oportunizadora. Essa visão, por si só, cria um perfil quimérico de existência. Ou seja, fala-se muito mais da EJA como um modelo de sonho possível para restabelecer e reorganizar os estudos do que como uma resposta às possíveis falhas na educação regular.

Na pesquisa "Educação de Jovens e Adultos: Inclusão excludente em busca da autonomia" (Figueiredo, 2020), a autora aborda as lacunas presentes no caráter precursor da EJA, mas destaca a tentativa de melhoria desse sistema, citando as funções reparadora, equalizadora e qualificadora contidas na portaria do MEC.

O entendimento de Torres, Carpenter e Abreu (2022) sobre as Políticas Curriculares da EJA também destaca seu caráter reparador, mas não necessariamente focado nos déficits

ocorridos na etapa de ensino regular. A abordagem reparadora é tratada com afinco referente à política presente, sem uma reflexão crítica sobre as lacunas passadas na educação.

Os estudos de Souza, Silva e Santos (2021), Carvalho, Pinto e Junior (2023), e Lima (2020) compartilham a visão de fortalecimento da EJA como uma ação oportunizadora que precisa de melhorias em sua aplicabilidade, sendo considerada uma política fundamental para a sociedade. Essa necessidade surge diante das diversas questões sociais que podem afetar os alunos dessa modalidade.

Refletindo sobre essa linha de raciocínio, torna-se perceptível a falta de preocupação, por parte das políticas públicas governamentais, com um aprimoramento real voltado para o ensino regular, especialmente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio completo. A revisão bibliográfica contida neste artigo evidencia a necessidade percebida pelos autores de aprimorar a EJA, uma preocupação que, com o passar dos anos, também fica imperceptível.

Quando os estudantes não concluem o ensino regular, buscam na EJA uma oportunidade, mas ao conseguirem concluir os estudos por meio dela, as lacunas de aprendizagem tornam-se inevitáveis. Conforme Haddad e Pierro (2020, p. 124),

[...] os desafios relativos à educação de jovens e adultos seriam três: resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente.

A partir deste trecho indagamos qual concepção é benéfica à política, e qual se estabelece benéfica à população. Para a primeira, a criação de políticas educacionais estáticas, que formem cidadãos com lacunas cognitivas e com prejuízo na sua articulação crítica perante a sociedade, ou para a segunda, a revisão e resolução dos problemas sociais que estão impregnados nas classes minoritárias, que impedem um progresso do ponto de vista educacional.

3 METODOLOGIA

Inicialmente, dedicamo-nos ao levantamento bibliográfico e documental sobre o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), visando estabelecer um estado da arte. Esse é um ponto crucial para consolidar o arcabouço teórico que sustentará nossas análises sobre os impactos e condicionantes do EJA na sociedade.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, dada a natureza interpretativa e analítica dos fenômenos estudados. Além disso, destacamos a predominância de procedimentos intuitivos, maleáveis e adaptáveis a índices não previstos (BARDIN, 2011). Este estudo é exploratório, utilizando como método a revisão de literatura de trabalhos publicados de 2017 a 2023. Optamos por esse intervalo temporal para observar as mudanças no olhar em relação a essa modalidade de ensino.

Na pesquisa bibliográfica inicial, utilizamos o descritor "EJA enquanto política reparatória", sem aspas, encontrando 134 resultados. Após uma primeira seleção com base nos títulos relacionados ao nosso estudo, escolhemos 51 artigos. Uma segunda seleção, agora com base nos resumos, resultou na escolha de dois artigos, um de 2017 e outro de 2020.

Em seguida, alteramos o descritor para "Política educacional voltada para EJA", sem aspas, incluindo publicações a partir de 2023. Foram encontrados 307 achados, dos quais escolhemos 40 artigos após uma primeira seleção. Uma segunda seleção, baseada nos títulos, resultou na escolha de 20 artigos. Após uma terceira seleção com base nos resumos, escolhemos dois artigos que se alinhavam ao nosso estudo.

Posteriormente, usamos o descritor "Educação de Jovens e Adultos", com aspas, delimitando a busca para 2023, e encontramos 705 resultados. Após a primeira seleção com base nos títulos, escolhemos 50 artigos. Uma segunda seleção, com base nos resumos, resultou na escolha de dois artigos relacionados à funcionalidade dessa etapa de ensino em diferentes estados do Brasil.

A plataforma utilizada para a pesquisa foi o *Google Acadêmico*, proporcionando resultados em diversos periódicos e permitindo o refinamento da pesquisa de acordo com o tema. Estabelecemos como critério de inclusão estudos favoráveis à temática, nos anos de 2017 a 2023, abrangendo não apenas o Amazonas, mas outros estados do Brasil.

Seguindo Gil (2002), adotamos procedimentos necessários para a pesquisa bibliográfica, como a identificação das informações, o estabelecimento de relações entre os dados e nosso problema de pesquisa, e a análise da consistência das informações apresentadas pelos autores.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

O contexto deste artigo, que aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto política educacional reparadora, levanta uma reflexão crítica sobre as políticas sociais que

frequentemente não se efetivam de maneira eficiente para os menos favorecidos. Essas políticas sociais deveriam não apenas garantir matrículas nas escolas de ensino regular, mas priorizar a permanência e a conclusão dos estudos.

Para categorizar este estudo, seguimos a abordagem de Gil (2002, p. 134): "A categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles." Estabelecemos as categorias "EJA enquanto política reparatória" e "EJA enquanto política oportunizadora". No entanto, após a leitura crítica dos artigos selecionados, percebemos que a palavra "reparatória" não transmitia o sentido crítico que inicialmente buscávamos. Em todos os artigos analisados, a palavra "reparatória" sugeria uma tentativa de reparar os danos causados à classe menos favorecida. Inicialmente, buscávamos artigos que criticassem a condução da política de permanência no ensino regular.

Questionamos a visão de ação oportunizadora em relação ao que estabelece a Constituição Federal sobre a educação como um direito para todos. Refletimos sobre as alternativas de atendimento educacional, observando que, ao mesmo tempo que a EJA oportuniza, também evidencia a possibilidade de não concluir os estudos em idade regular, como se fosse um plano "B". Isso levanta a questão de se a EJA é vista como uma espécie de "jeito brasileiro" de conseguir algo, uma forma de obter a certificação da educação básica sem a necessidade de um esforço contínuo.

Nossa revisão bibliográfica é pautada na análise por diferentes momentos, anos de estudo e publicação, bem como em contextos e culturas diversas. Buscamos diferentes perspectivas de acordo com a localidade e a aplicabilidade da EJA em todo o país. O Quadro 01 a seguir apresenta a seleção dos resultados da revisão de literatura.

Quadro 01 - Seleção dos achados após revisão de literatura

Plataforma de busca	Descritores	Autor, ano e título	Tema e principais resultados
Google Acadêmico	Eja enquanto política reparatória	Candido Alberto Gomes, Silvia Regina dos Santos Coelho, Leonardo Claver Lima (2016): Ser ou não ser estudante da educação de adultos no Brasil: Eis a questão	Matrículas e permanência na Eja, pautando-a a política reparatória e não preparativa ao seu público alvo.
	Eja enquanto política reparatória	Luzinete da Silva Figueiredo (2020): Educação de Jovens e Adultos: Inclusão excludente em busca da autonomia	Inclusão de alunos na modalidade, sem os parâmetros necessários para sua qualidade enquanto política educacional. Traz a visão de oportunidade para os menos favorecidos.
	Política educacional para eja	Renata da Rocha Torres, Tatiana Seixas Machado Carpenter e Rozana Gomes de Abreu (2022): Políticas Curriculares da Eja: um olhar para o currículo	Analisa o currículo da Eja, caracterizando-a a luz de (Oliveira, 2015) como um direito, uma oportunidade, e não como recuperação de escolaridade perdida.
	Política educacional para eja	Lucas Andrade de Souza, Caio Cabral da Silva, Vanessa Santana dos Santos (2021): A agenda neoliberal e os sujeitos da Eja: Um olhar para as políticas de jovens e adultos no estado de São Paulo (1995-2018)	Traz o olhar para a não adequação do currículo ao público alvo. Caracteriza a Eja como oportunidade ao menos favorecidos socialmente, porém modalidade de baixa qualidade devido a terceirização de serviços que a envolve.
	Educação de Jovens e Adultos	Julita Lopes Carvalho, Janille da Costa Pinto, Adenilson Souza Cunha Junior (2023): Do direito a negação: os desafios do acesso e permanência de estudantes na Educação de Jovens e Adultos	Evidenciam a necessidade de intervenção política e pedagógica na Eja, para obtenção de qualidade e aprimoramento em sua execução. Caracterizam a modalidade como oportunizadora ao seu público.
	Educação de Jovens e Adultos	Alef de Oliveira Lima (2020): A Eja e o tempo: a negação da coetaneidade de uma política pública educacional	Faz referência crítica ao modo como vem sendo conduzido esta etapa de ensino no decorrer dos anos, sem adequação às especificidades de seu público. Caracteriza a existência da Eja enquanto política educacional, como oportunidade e direito conquistado, ao mesmo tempo que critica a visão formada pela sociedade sobre a mesma. A visão é de modelo (sentimental) de abraçar o público, se pautando na recuperação do tempo escolar perdido.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

No processo de investigação sobre o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, inicialmente, empreendemos uma abordagem qualitativa de pesquisa bibliográfica e documental. Buscamos estabelecer um estado da arte, essencial para fundamentar o arcabouço teórico de nossas análises. Nossa pesquisa, voltada à interpretação e análise de fenômenos, priorizou procedimentos intuitivos, maleáveis e adaptáveis a índices não previstos, como delineados por Bardin (2011).

O estudo, de natureza exploratória, adotou como método a revisão de literatura de trabalhos publicados entre 2017 e 2023. Essa escolha temporal visou observar mudanças no olhar sobre o tema ao longo do tempo. A pesquisa bibliográfica abordou descritores como "EJA enquanto política reparatória", "Política educacional voltada para EJA" e "Educação de Jovens e Adultos", utilizando o Google Acadêmico.

A plataforma foi escolhida pela variedade de periódicos e refinamento de pesquisa conforme o tema. Estabelecemos critérios de inclusão para estudos favoráveis à temática, abrangendo diferentes regiões do Brasil e englobando o período de 2017 a 2023. Ao final, selecionamos seis trabalhos para análise, seguindo os procedimentos metodológicos de Gil (2002) para pesquisa bibliográfica.

No contexto amplo do estudo sobre a EJA enquanto política educacional, surge uma reflexão crítica sobre as políticas sociais que muitas vezes falham em beneficiar os menos favorecidos. Nesse sentido, buscamos categorizar o estudo em "política reparatória" e "política oportunizadora", questionando a eficácia da EJA como uma alternativa válida ao ensino regular.

Ao revisitar trabalhos específicos, Gomes, Coelho e Lima (2016) destacam a perspectiva da EJA como uma espécie de alívio de consciência perante a sociedade. No entanto, apontam contradições entre os princípios pedagógicos aclamados e a prática, ressaltando o despreparo docente e a fragilidade curricular que desencorajam o público mais velho.

Analisando a trajetória da EJA, Figueiredo (2020) acentua a inclusão excludente dos alunos na modalidade. Questiona a efetividade das diretrizes, destacando a exclusão educacional durante a menoridade. A autora, assim como outros estudos, problematiza as lacunas na formação educacional regular.

Torres, Carpenter e Abreu (2022) se dedicam a analisar o currículo da EJA no Rio de Janeiro, enfatizando sua importância para os desassistidos socialmente. Ao mencionar

tentativas de reformulação e suas breves existências, os autores destacam a necessidade de adaptação constante ao currículo e à prática docente.

Explorando os sujeitos da EJA em São Paulo entre 1995 e 2018, Souza, Silva e Santos (2021) identificam a incompatibilidade do currículo com a realidade social. Apontam as reformas neoliberais, a descentralização de poderes e parcerias como obstáculos, afetando a modalidade e evidenciando a falta de capacitação docente e respeito à diversidade.

Carvalho, Pinto e Junior (2023) se debruçam sobre a evasão e reprovação na EJA em Itapetinga (BA), salientando a necessidade de intervenção política e pedagógica. Destacam o papel crucial dos docentes e discentes, enquanto também criticam a falta de adequação da política educacional às necessidades específicas da EJA.

Lima (2020) problematiza a coetaneidade da política pública educacional na EJA em Porto Alegre. Destaca a oportunização da modalidade, criticando o desinvestimento nas esferas municipal, estadual e federal, resultando em seu sucateamento. O autor expressa preocupação com a ascensão da EJA como modalidade EAD sem os recursos adequados, concluindo que a política educacional vigente não prioriza a reestruturação social e crítica do público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo, que se aprofunda na problemática da política educacional na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacamos a distinção entre abordagens reparatórias e oportunizadoras. A análise da revisão literária revelou que a maioria dos autores caracteriza a EJA como uma oportunidade para os menos favorecidos, ressaltando-a como uma conquista legal. Contudo, o estudo de Gomes, Coelho e Lima (2016) destaca a perspectiva reparatória, associada à necessidade de alívio de consciência diante da sociedade, decorrente de questões políticas e falta de ações sociais para a manutenção dos alunos na escola.

Este estudo não visa apenas refutar a hipótese da existência da EJA por negligência na Educação Regular. Ao analisar a literatura, procuramos problematizar a sequência de existência dessa modalidade, considerando a ausência de políticas sociais de apoio, a permanência real dos alunos na escola e a conclusão de seus estudos na educação básica.

Quanto às perguntas de pesquisa sobre a necessidade de existência da EJA e sua caracterização como ação reparatória ou oportunizadora, observamos uma estreita associação

entre ambas. A EJA, na revisão bibliográfica, parece corresponder mais a uma oportunidade de regularização dos estudos para aqueles que não estiveram presentes nesse campo em idade regular. A abordagem reparatória, quando mencionada pelos autores, não critica uma falha do ensino regular, mas busca reparar danos causados a adultos que abandonaram a escola na juventude.

Essa perspectiva levantada pelos autores abre espaço para uma expansão do estudo, visando a maior esclarecimento do real sentido da palavra "reparatória" nesta pesquisa. Isso sugere a necessidade de futuras pesquisas, especialmente através do campo empírico, com a participação de todos os agentes da Educação de Jovens e Adultos. O diálogo entre teoria e prática pode proporcionar uma compreensão mais aprofundada e contextualizada das dinâmicas envolvidas na EJA.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular e Pedagógica da EJA**. Am. Manaus: SEDUC-AM, 2021

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC9_2016.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado será ampliado em 2017 e atenderá 250 mil jovens e adultos**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/39281-brasil-alfabetizado-sera-ampliado-em-2017-e-atendera-250-mil-jovens-e-adultos>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CARVALHO, Julita Lopes; PINTO, Janille da Costa; CUNHA JUNIOR, Adenilson Souza. Do direito à negação: os desafios do acesso e permanência de estudantes na Educação de Jovens e Adultos. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 15, n. 34, p. 141-157, jan /abr. 2023.

FIGUEIRÊDO, Luzinete da Silva. Educação de jovens e adultos: inclusão excludente em busca da autonomia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, online. **Anais [...]**. online: Conedu, 2020. p. 1-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4. ed. 2002 .

GOMES, Candido Alberto; COELHO, Silvia Regina dos Santos; LIMA, Leonardo Claver. Ser ou não ser estudante da educação de adultos no Brasil: eis a questão. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, v. 39, n. 2, p. 10-29, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4575/457555939002/html/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 14, p. 108-194, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

IBGE. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência de notícias**. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releas-es/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-compl-etaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 10 abr. 2023.

INEP. Ministério da Educação. **Resumo Técnico do Estado do Amazonas: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Amazonas. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_amazonas_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

LIMA, Alef de Oliveira. A EJA e o tempo: a negação da coetaneidade de uma política pública educacional. **Revista Científica de Educação**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/61/54>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SOUZA, Lucas Andrade de; SILVA, Caio Cabral da; SANTOS, Vanessa Santana dos. A agenda neoliberal e os sujeitos da EJA: um olhar para as políticas de jovens e adultos no estado de São Paulo (1995-2018). **Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação**, [S.l.], v.1, n.3, p. 1-14, ago. 2021.

TORRES, Renata da Rocha; CARPENTER, Tatiana Seixas Machado; ABREU, Rozana Gomes de. Políticas Curriculares da EJA: um olhar para o currículo. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 4-21, jan./abr. 2022.

X

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ZONA RURAL DO AMAZONAS

Arisson Belém Soares
Raimundo Nonato Setuba de Souza
Roberto Carlos Ramos
Rute Henrique da Silva Ferreira

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir os desafios vivenciados pelos professores de escolas rurais do Amazonas. Aborda, portanto, o cotidiano das instituições dessa localidade, uma vez que essa realidade está distante das projeções almejadas no campo educacional e das políticas públicas direcionadas às escolas ribeirinhas. Essas políticas são de grande importância, pois, uma vez formuladas e implementadas, a educação rural certamente alcançará patamares desejáveis.

Tendo em vista o objetivo do artigo, foi desenvolvido um estudo de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório. A discussão foi fundamentada em autores, como Hage (2005), Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), Godoy e Ferreira (2011), entre outros.

Este artigo está estruturado em quatro partes. A primeira apresenta a fundamentação teórica da pesquisa. A segunda descreve os procedimentos metodológicos, ou seja, o passo a passo do desenvolvimento deste estudo. A terceira parte apresenta e analisa os resultados obtidos. O artigo encerra com as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este tópico apresenta uma breve discussão teórica sobre ensino em zonas rurais. Inicialmente, são analisados os fundamentos legais que orientam o ensino nessas áreas, destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seguida, mergulha-se na realidade específica das escolas rurais do Amazonas, delineando os desafios e peculiaridades enfrentados por essas instituições. Um enfoque particular é dado ao desafio das

classes multisseriadas, explorando as complexidades enfrentadas pelos educadores que atuam nesse contexto. Além disso, examina-se a realidade cotidiana das comunidades rurais do Amazonas, evidenciando os obstáculos enfrentados pelas populações locais. Por fim, o tópico discute o papel das instituições de ensino rural no contexto das políticas públicas, avaliando como essas políticas podem impactar positivamente o desenvolvimento educacional dessas áreas e superar desafios significativos.

2.1 Aspectos legais do ensino em zonas rurais

O sistema educacional brasileiro, delineado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), estabelece as bases fundamentais para a oferta de um ensino de qualidade em todo o país, incluindo as áreas rurais. Essa legislação reconhece a diversidade e as particularidades do Brasil, assegurando a atenção devida às necessidades específicas das escolas situadas em contextos rurais.

No âmbito da LDB, destaca-se a ênfase na valorização da diversidade cultural e social do país, reconhecendo o direito à educação em ambientes rurais e reforçando a necessidade de políticas educacionais que atendam às singularidades dessas comunidades. A lei estabelece a oferta de programas suplementares e atividades que considerem as características locais, visando uma educação contextualizada e inclusiva.

Outro importante documento é a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei nº 11.494/07), que desempenha papel fundamental no financiamento da educação. Para as áreas rurais, o FUNDEB assegura recursos específicos, reconhecendo a importância de investimentos adequados para superar desafios como a distância geográfica e as condições específicas de infraestrutura.

Recentemente, a Lei nº 13.639/18 instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, proporcionando avanços significativos. Essa legislação reforça a necessidade de currículos e práticas pedagógicas adaptadas às realidades do campo, reconhecendo a diversidade de saberes presentes nas comunidades rurais.

Essas leis, em conjunto, delineiam um arcabouço normativo que visa promover um ensino de qualidade nas áreas rurais do Brasil, considerando não apenas as demandas educacionais, mas também as condições sociais e econômicas específicas dessas comunidades. No entanto, é fundamental um esforço contínuo para garantir a implementação

efetiva dessas leis e superar os desafios persistentes, assegurando uma educação que promova o desenvolvimento sustentável e inclusivo nas áreas rurais do país.

2.2 A realidade das escolas rurais do Amazonas

Ao longo dos anos, ocorreram mudanças na educação rural, tanto em relação às teorias quanto às práticas. No entanto, quando se trata da prática, os avanços ainda são tímidos, e os desafios são bastante significativos. Segundo Araújo e Silva (2021), apesar de todos os avanços da educação no campo, ainda há muito a ser feito visando a melhoria da qualidade do ensino.

Vale ressaltar que, embora sejam poucos, esses avanços são importantes. Nesse sentido, podem ser citados alguns programas do governo federal voltados às áreas rurais. Primeiramente, citamos a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, que busca a ampliação do número de escolas conectadas à internet. Outro programa relevante é o Dinheiro Direto na Escola (PDDE campo), que objetiva melhorar as condições de infraestrutura de unidades rurais. É válido destacar que ainda são poucas as escolas beneficiadas por esses programas; a maioria continua enfrentando desafios relacionados à falta de estrutura física e de acesso à internet. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) também se destaca ao direcionar recursos específicos para a compra de produtos da agricultura familiar, contribuindo para a segurança alimentar e o fortalecimento econômico local nas áreas rurais.

Dentre os desafios enfrentados pela comunidade educativa das escolas rurais, Araújo e Aguiar (2021) destacam: a estrutura física das instituições de ensino; as classes compostas por alunos de diferentes séries e faixas etárias distintas; a falta de materiais didáticos e tecnológicos; ausência de apoio pedagógico por parte das secretarias municipais de educação. Similarmente, Godoy e Ferreira (2011) afirmam que as principais dificuldades dessas escolas dizem respeito à ausência de uma estrutura física adequada e a escassez de materiais para uso pedagógico. Além disso, os autores também mencionam a insuficiência de professores e a dificuldade de lecionar em salas multisseriadas.

Araújo e Silva (2021) também afirmam que o trabalho infantil prejudica o desempenho dos alunos das escolas rurais. Da mesma forma, Godoy e Ferrari (2011) apontam a falta de estímulos dos pais e a necessidade dos alunos terem que trabalhar na roça como um dos desafios enfrentados pelos professores das escolas rurais. Segundo os autores citados, muitas vezes, as famílias retiram temporariamente os filhos da sala de aula para ajudá-los no trabalho

na roça e na pesca. Esse fato acarreta um percentual muito alto de ausência do aluno na escola e, conseqüentemente, um baixo aproveitamento do mesmo.

Percebe-se, portanto, que mesmo com algumas mudanças no âmbito da educação rural, há muito a ser feito a respeito dela para que a aprendizagem dos alunos dessas escolas seja eficaz. É necessário empreender esforços na formulação e, principalmente, na efetivação de políticas públicas para o referido cenário. Por óbvio, desenvolver atividades pedagógicas em um contexto como o descrito anteriormente dificulta ainda mais o trabalho docente, que por si só já é desafiador.

2.3 Lecionar em escolas rurais: o desafio das classes multisseriadas

Classes multisseriadas constituem uma forma de organização no processo de ensino e aprendizagem. Na prática, trata-se de uma sala de aula na qual o docente desenvolve suas tarefas pedagógicas com alunos de diferentes séries, geralmente no Ensino Fundamental I. Segundo Moura e Santos (2012 apud COSTA, 2018, p. 29), "O fenômeno das classes multisseriadas tem sido uma realidade muito comum nos espaços rurais brasileiros, notadamente na região Norte". De acordo com os autores, esse modelo de organização escolar foi criado para atender às comunidades campesinas com pouca demanda de estudantes matriculados, o que impossibilitava a construção de escolas seriadas.

Nessa perspectiva, compreende-se que tal organização ocorre como forma de suprir as necessidades de oferta de ensino para indivíduos residentes em localidades rurais, com quantidades de sujeitos insuficientes para a fundação de escolas com classes seriadas. A real situação, ou seja, a realidade das instituições de ensino com turmas formadas por alunos de séries distintas, é mencionada por Hage (2011) da seguinte forma:

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das escolas das sedes dos municípios, nas quais a população não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precárias: em muitas situações não possui prédios próprios e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas e etc. lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e educadores. (HAGE, 2011, p. 99).

Com essa realidade, os discentes apresentam um aproveitamento bastante baixo. Para agravar a situação, de acordo com Hage (2005, p. 23), "Os docentes são pressionados pelas secretarias municipais de educação a aprovarem os alunos no final de cada ano letivo como forma de relativizar as alarmantes taxas de repetência". Com isso, muitos educandos avançam no nível de ensino sem serem alfabetizados, o que é uma realidade preocupante, pois o aluno terá maiores dificuldades no prosseguimento de seus estudos.

O trabalho docente em escolas rurais com séries distintas, faixa etária e nível de aprendizagem em uma mesma classe é bastante árduo, causando um acúmulo de trabalhos ao docente tanto dentro como fora do âmbito de sala de aula, deixando-os com pouca disponibilidade para o atendimento individual sistematizado. Segundo Hage (2005), o professor deve organizar diferentes planos de aula e métodos avaliativos segundo as séries e necessidades dos discentes, além dos aspectos culturais das comunidades ribeirinhas. Em face do acúmulo de tarefas, eles têm pouca oportunidade de realizar um atendimento com mais sistematização aos educandos com dificuldades na leitura e escrita.

2.4 Comunidades rurais do Amazonas: desafios do cotidiano

Normalmente, o início das atividades educacionais deveria ocorrer no mês de fevereiro ou março para o cumprimento do calendário escolar, mas em diversas escolas rurais do Amazonas, isso dificilmente acontece. Esse período coincide com o momento em que grande parte das comunidades situadas nas várzeas encontram-se alagadas. Em alguns casos, as aulas são interrompidas por tempo indeterminado, enquanto em outros, o início das aulas é adiado. Nessas situações, a normalização só ocorre quando as águas dos rios baixam, período conhecido popularmente como vazante.

Fatores como os mencionados acima interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Embora haja uma reposição desses dias letivos, em alguns municípios, conforme afirma a professora Ferreira (2019), as aulas perdidas no período interrompido pela cheia deveriam ser recuperadas aos sábados e no final do ano, mas nem sempre isso ocorre. A autora relata que, em alguns municípios, como o de Itamarati, localizado no Rio Juruá, cerca de 983 km da capital, os dias letivos perdidos em função da enchente são recuperados apenas na teoria, ou seja, as reposições constam apenas no calendário escolar.

Outra realidade bastante preocupante é a formação dos professores atuantes no processo educacional das comunidades do interior do estado do Amazonas. Em muitos casos, esses

docentes possuem apenas o ensino médio normal, o que é uma situação bastante séria, pois a formação docente é extremamente relevante no processo educacional do sujeito. Além disso, devido à falta de profissionais, o professor assume múltiplas funções, como gestor, pedagogo, psicólogo e, em alguns casos, zelador. Esse fato certamente afeta tanto a qualidade das atividades pedagógicas quanto o bem-estar do docente.

2.5 Instituições de ensino rural e políticas públicas

Entende-se que a implementação de políticas públicas na área educacional em comunidades ribeirinhas deve ser precedida por um estudo minucioso, envolvendo todos os atores locais, e complementada por um diálogo efetivo com a comunidade. Dessa maneira, torna-se mais viável alcançar os objetivos desejados no contexto educacional. Caso contrário, tais objetivos ficam desconectados do resultado do trabalho pedagógico, uma ocorrência frequente. Nessa perspectiva, percebe-se que para obter uma educação eficaz, é necessário criar e integrar políticas educacionais que estejam em sintonia com a realidade e necessidade de cada localidade (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009).

É extremamente relevante, no contexto educacional das comunidades rurais, conceber uma educação que considere e valorize tanto o espaço quanto o tempo, integrando conhecimentos para formular um padrão de educação atual e pertinente ao contexto social ribeirinho. Isso contrasta com o modelo de educação tradicional nesse ambiente. Nesse sentido, Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 53) afirmam que:

Estamos entendendo escola do campo como aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identidade política e a inscrição geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais para sua implementação.

Nessa perspectiva, compreende-se que é crucial manter uma reflexão contínua e atualizada sobre as metodologias presentes no âmbito escolar das comunidades rurais. É importante considerar fatores socioeconômicos, educativos, entre outros, ao refletir sobre esse contexto. Além disso, de acordo com Cerioli e Caldart (2009), os métodos de ensino na aprendizagem devem ser dinâmicos e compatíveis com a contemporaneidade, evitando o arcaísmo.

Para Gerone Jr e Hage (2013), na educação ribeirinha, é perceptível a ausência de políticas públicas, o que resulta na carência de recursos didáticos e em uma infraestrutura totalmente inconsistente. A falta de merenda escolar é um dos problemas mais recorrentes, causando um elevado índice de ausência dos educandos na sala de aula. Desafios adicionais incluem a ausência de um currículo correspondente à vivência local, a elaboração de um calendário escolar condizente com o clima regional e a falta de formação continuada para os docentes em exercício pleno de suas funções, bem como o delineamento profissional. Nesse sentido, é possível perceber, por meio de relatos dos autores citados, que tais fatos são reais no contexto das escolas rurais.

3 METODOLOGIA

Este estudo, identificado por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, foi conduzido através de uma revisão bibliográfica. De acordo com Minayo (2015), a pesquisa qualitativa concentra-se no universo das produções humanas, uma esfera que raramente pode ser quantificada. Além de sua abordagem qualitativa, este estudo apresenta uma característica exploratória, conforme definido por Gil (2010). Pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar uma compreensão mais aprofundada do problema em questão.

Dessa forma, tendo em vista o objetivo do estudo, a saber, discutir os desafios vivenciados pelos professores de escolas rurais do Amazonas, foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica. Para tanto utilizou-se o Portal de Periódicos da Capes. Os descritores utilizados foram “escola rural” AND “Amazonas”, resultando em 6 artigos. Após a leitura dos artigos, um artigo foi excluído por não fornecer dados pertinentes à pesquisa. Assim, foram analisados 5 artigos, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Artigos Científicos que abordam a Educação Rural no Amazonas

Ano	Título	Autores
2013	Uso racional da água: ações interdisciplinares em escola rural do semiárido brasileiro	José Amilton Santos Júnior; Genival Barros Júnior; Jullyana Karolina Lima Santos; Elka Taiusky Ferreira Santos Brito
2021	Conhecimento tradicional e o ensino de Ciências: uso de cará-roxo (<i>Dioscorea trifida</i>) como indicador de ácidos e bases	Edriely Vilena de Oliveira Klenicy Kazumy de Lima Yamaguchi
2016	Diálogos pedagógicos amazônicos: saberes e alternativas na escola de assentamento em Parintins - AM	Denis de Oliveira Silva ; João Marinho da Rocha
2012	Educando para a cidadania através do Drama-Processo	Nilton Hitotuzi
2018	Plataforma de Localização de Escolas Públicas Rurais e a Disseminação da Aprendizagem Cartográfica e do Planejamento de Atividades Educacionais	Charles Silva de Araújo Matheus Libório João Francisco de Abreu

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

4 RESULTADOS

Santos *et al.* (2013) conduziram um estudo para impulsionar o desenvolvimento de comunidades agrícolas familiares, focando em estratégias de manejo sustentável e conservação de recursos hídricos. Implementaram atividades interdisciplinares, conhecimentos e tecnologias específicas em uma escola rural na Comunidade de Uruçu, Município de Gurinhém, PB. A abordagem procurou integrar os conteúdos escolares à realidade dos alunos, predominantemente filhos de agricultores. Os resultados evidenciaram a eficácia da parceria entre projetos de extensão rural e escolas rurais, destacando a aceleração do desenvolvimento comunitário sem comprometer valores culturais e potenciais produtivos locais. A colaboração com a escola conferiu qualidade diferenciada aos trabalhos, tornando-os mais relevantes e eficazes, com impactos a curto e médio prazo na comunidade. Esses avanços se refletiram em ações práticas, como mutirões de coleta de lixo e recuperação de nascentes, integrando temas relacionados à água no currículo escolar para promover a conexão entre aprendizado e vida cotidiana dos estudantes. Os autores destacam, em sua pesquisa, que a escola conta com um corpo docente formado de 11 professores, dentre os quais um possui nível fundamental, três possuem nível médio, seis são estudantes de

pedagogia (superior incompleto) e apenas uma é formada em pedagogia (nível superior). A escola municipal oferece até o 9º ano do ensino fundamental.

O estudo de Oliveira e Yamaguchi (2021) buscou aplicar o conhecimento tradicional sobre o cará roxo como uma ferramenta para facilitar o desenvolvimento cognitivo na aprendizagem em Ciências. Realizado em uma escola rural no interior do estado do Amazonas, Brasil, o trabalho utilizou uma abordagem qualitativa e quantitativa, combinando observações com a aplicação de questionários no início e no final do processo. As aulas incluíram exposições e experimentos, permitindo que os alunos relacionassem teoria e prática. Os resultados indicaram que o uso do cará roxo como indicador natural contribuiu significativamente para a aprendizagem, possibilitando aos alunos a ressignificação de conhecimentos tradicionais e despertando o interesse pela disciplina de Ciências. O estudo foi conduzido com sucesso em uma comunidade rural de difícil acesso, onde o transporte público (ônibus) é utilizado pelos moradores e estudantes devido às péssimas condições da estrada. A escola atende crianças e adolescentes, filhos de trabalhadores de baixa renda, em sua maioria, agricultores. Alguns professores são residentes da comunidade, enquanto outros percorrem o trajeto de Coari até a comunidade.

Silva e Rocha (2016) investigaram as perspectivas de professores, alunos e membros da comunidade em relação ao currículo na Escola Municipal Minervina Reis Ferreira, localizada na Comunidade do Bom Socorro, no Assentamento Agrícola de Vila Amazônia, Parintins-AM. Para isso, realizaram uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando, como técnicas de coleta de dados, a observação participante e entrevistas. Os autores destacaram que a educação rural no Baixo Amazonas muitas vezes negligencia as vozes dos envolvidos, adotando propostas pedagógicas “urbanocêntricas” provenientes da zona urbana. No entanto, os sujeitos envolvidos na escola reagem criando diálogos pedagógicos amazônicos, ou seja, atividades que refletem as realidades locais e as transformam em alternativas identitárias para a educação rural amazônica.

Araújo, Libório e Abreu (2018) propuseram uma solução para a complexa rede de escolas rurais em Manaus, a terceira maior do Brasil. A dispersão dessas escolas exigia um planejamento eficiente para atividades de assessoramento educacional, levando em consideração a geografia local, com rios, igarapés, rodovias e ramais. Para superar esse desafio, desenvolveram uma plataforma de geovisualização que georreferenciou as escolas rurais, integrando-as a outros vetores cartográficos. A plataforma, implantada nos departamentos educacionais e no núcleo de mapeamento colaborativo da Secretaria de

Educação de Manaus, tem adquirido usuários continuamente. Essa ferramenta permite localizar escolas, planejar rotas e imprimir mapas, simplificando o dia a dia dos usuários em uma plataforma online amigável. Assim, a plataforma contribui para a compreensão das representações geográficas, escalas e conceitos de localização, promovendo o pensamento espacial dos envolvidos

O estudo de Hitotuzi (2012) destaca uma experiência utilizando o Drama-Processo em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental em uma escola rural no município de Tefé (AM). O objetivo era desenvolver uma percepção crítica da realidade local e promover a reflexão crítica como instrumento essencial para o exercício pleno da cidadania. A escola abrigava cerca de 192 alunos, pertencentes às etnias tikuna, kambeba e kokama. Os 16 alunos que participaram da experiência, na faixa etária de 12 a 26 anos, enfrentavam condições precárias de ensino e aprendizagem, com salas sem ventilação ou refrigeração, gerando desconforto e dificuldade de concentração. As condições climáticas da região, aliadas à falta de uso da tecnologia disponível, foram entraves significativos. Além disso, a escola contava com uma biblioteca em uma sala de 7,5 m², evidenciando limitações no acesso a recursos educacionais.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como visto, os estudos realizados oferecem uma visão abrangente dos desafios enfrentados pelos professores das escolas rurais do Amazonas. Em diversos contextos e abordagens, questões cruciais emergem, destacando a necessidade de soluções abrangentes e adaptáveis. O trabalho de Santos *et al.* (2013) na Comunidade de Uruçu, Gurinhém, PB, destaca a importância da parceria entre projetos de extensão rural e escolas rurais para impulsionar o desenvolvimento comunitário. A ênfase na conexão entre conteúdos escolares e a realidade dos alunos, muitos deles filhos de agricultores, resultou em avanços práticos, como mutirões e inclusão de temas relevantes no currículo. Ainda assim, a pesquisa evidencia desafios no corpo docente, com formação insuficiente para a função, ressaltando a importância da capacitação.

O estudo de Oliveira e Yamaguchi (2021) enfatiza a aplicação de conhecimento tradicional como ferramenta pedagógica em uma escola rural do Amazonas. A pesquisa destaca a dificuldade de acesso à comunidade, onde o transporte público é vital, revelando

desafios logísticos. As condições econômicas dos pais, em sua maioria agricultores, também influenciam o ambiente educacional, ressaltando a importância de estratégias adaptativas.

Já, Silva e Rocha (2016) exploram as perspectivas de professores, alunos e comunidade em uma escola em Parintins-AM. A pesquisa revela a existência de propostas pedagógicas "urbanocêntricas" que muitas vezes desconsideram a realidade local. O destaque para diálogos pedagógicos amazônicos evidencia a resistência e adaptação dos envolvidos, sinalizando a necessidade de valorizar essas iniciativas para melhorar a educação rural.

A proposta de Araújo, Libório e Abreu (2018) de uma plataforma de geovisualização para escolas rurais em Manaus aborda desafios logísticos. O estudo destaca a importância do planejamento eficiente para atividades de assessoramento educacional em uma rede vasta e dispersa. A resposta com uma plataforma online evidencia a busca por soluções inovadoras diante de desafios geográficos e de infraestrutura.

O trabalho de Hitotuzi (2012) com o Drama-Processo destaca desafios nas condições precárias de ensino e aprendizagem em Tefé (AM). As dificuldades climáticas, a falta de recursos tecnológicos e limitações no acesso a materiais educacionais ressaltam os obstáculos enfrentados pelos professores e alunos em escolas rurais.

Em síntese, a análise desses estudos revela que os desafios enfrentados pelos professores das escolas rurais do Amazonas são multifacetados, envolvendo aspectos logísticos, socioeconômicos, pedagógicos e estruturais. A busca por soluções adaptativas e inovadoras é crucial para superar essas barreiras e promover uma educação de qualidade nesses contextos específicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi conduzida por meio da consulta a obras bibliográficas que abordam os principais desafios enfrentados pelos educadores no contexto educacional rural do Amazonas. Dessa forma, foi possível registrar as adversidades consideradas mais significativas no cenário da educação ribeirinha.

Ao analisar as informações coletadas sobre o tema abordado, compreendeu-se que os desafios e dificuldades na trajetória docente nessas localidades ultrapassam o imaginário, indo muito além do que se poderia conceber. O exercício pedagógico nesse cenário é marcado por inúmeros fatores, incluindo as barreiras enfrentadas na execução das atividades. O trabalho do professor em classes multisseriadas apresenta desafios distintos em relação às classes

seriadas, tornando-se fragmentado e frágil devido à complexidade desse contexto. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de aprimoramentos e análises metodológicas em prol da educação nesse cenário. Caso contrário, os resultados tendem a ser insatisfatórios, uma vez que as escolas multisseriadas demandam técnicas e habilidades diferenciadas por parte do professor.

Ao refletir sobre a escola rural, constatou-se que, apesar das mudanças positivas, a realidade ainda está distante das necessidades apresentadas nesse contexto, abrangendo desde as condições de trabalho do docente até a infraestrutura, materiais didáticos, pedagógicos e o processo educacional como um todo. Diante da realidade educacional abordada por esta pesquisa, torna-se evidente a necessidade de implementação de políticas públicas para promover avanços na educação rural. Isso implica em uma abordagem educacional que respeite o tempo e o espaço das comunidades ribeirinhas, levando em consideração seus conhecimentos e valorizando sua identidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claudiana Rafaela de Lima; AGUIAR, Eliene da Silva. **Educação na zona rural: dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/3861/1/tcc_art_elieneaguiareclaudianaaraujo.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

ARAÚJO, Charles Silva de; LIBÓRIO, Matheus; ABREU, João Francisco de. Plataforma de localização de escolas públicas rurais e a disseminação da aprendizagem cartográfica e do planejamento de atividades educacionais. **Acta Geográfica**, Boa Vista, v. 12, n. 30, p. 1-15, set./dez. de 2018. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4395/2606>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.639, de 26 de março de 2018.** Institui a Política Nacional de Educação do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 mar. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13639.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. **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: 05 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 36 de 21 de agosto de 2012**. Destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infra-estrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13210-resolucao-36-de-21-de-agosto-de-2012-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso me: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 05 mar. 2023.

COSTA, Liliane Nascimento. **O trabalho docente em uma escola multisseriada de Parintins**. 2018. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Amazonas, Parintins, 2018. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/1739/1/O%20trabalho%20docente%20em%20uma%20escola%20multisseriada%20de%20Parintins.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” texto Preparatório. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salet. MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERREIRA, Jarliane Silva. O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. **RBEC: Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, e6230, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6230/15079>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GERONE JR, Acyr de; HAGE, Salomão Antônio Muffarej. Ser professor ribeirinho: os desafios que emergem da educação e da ação pedagógica em escolas ribeirinhas da Amazônia. *In*: ABREU, W. F. Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo. 2. ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GODOY, Vanessa Noll; FERRARI, Ana Josefina. **Aprendizagem na educação do campo**. Universidade Federal do Paraná Setor Litoral. 2011. Trabalho de conclusão de curso - Artigo (Especialização em Educação do Campo-EaD) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/54421?show=full>. Acesso em: 05 abr. 2023.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. *In*: HAGE, Salomão Mufarrej (org.) **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação do Campo na Amazônia: retrato multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (mult) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HITOTUZI, Nilton. Educando para a cidadania através do drama-processo. **Calidoscópico**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 97-113, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5715/571561868004.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

OLIVEIRA, Edriely Vilena de; YAMAGUCHI, Klenicy Kazumy de Lima. Conhecimento tradicional e o ensino de Ciências: uso de cará-roxo (*Dioscorea trifida*) como indicador de ácidos e bases. **RIS: revista insignare scientia**, [S.l.], v. 4, n. 6, p. 495-507, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12441/8222>. Acesso em: 15 abr. 2023

SANTOS JÚNIOR, José Amilton Santos *et al.* Uso racional da água: ações interdisciplinares em escola rural do semiárido brasileiro. **Revista Ambiente & Água: An Interdisciplinary Journal of Applied Science**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 263–271, jan. 2013.

SILVA, Denis de Oliveiras; ROCHA, João Marinho da. Diálogos pedagógicos amazônicos: saberes e alternativas na escola de assentamento em Parintins - AM. **Revista Cocar**, [S.l.], v. 9, n. 18, p. 127–145, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/707>. Acesso em: 10 abr. 2023.

XI

O ANALFABETISMO NO MUNICÍPIO DE MANAUS/AM

Rita Tatiane Silva Aguiar

Clóvis Trezzi

1 INTRODUÇÃO

A temática do analfabetismo no Brasil é de grande relevância e complexidade, refletindo desafios persistentes no sistema educacional do país. Apesar dos avanços ao longo das últimas décadas, a taxa de analfabetismo ainda é significativa em algumas regiões, evidenciando disparidades socioeconômicas e educacionais. A alfabetização é fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo, impactando diretamente o acesso a oportunidades de emprego, a participação cívica e a qualidade de vida. Nesse contexto, compreender os fatores que contribuem para o analfabetismo e promover estratégias eficazes de alfabetização tornam-se imperativos para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Este artigo tem como finalidade analisar o analfabetismo no município de Manaus. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa e objetivo exploratório. Trata-se de uma revisão bibliográfica que abrange os aspectos legais e as diretrizes nacionais; pesquisas que apresentam os índices de analfabetismo em Manaus; e autores que discutem esse tema. Para a análise e interpretação dos textos, foi realizado um sistema de triangulação entre os índices de analfabetismo no município, que é o foco do artigo, a bibliografia e a interpretação da autora.

O artigo está dividido em cinco partes, sendo esta a introdução. Em seguida, aborda-se o Plano Nacional da Educação no contexto da alfabetização e do analfabetismo. Após, dados sobre o analfabetismo na cidade de Manaus/AM são apresentados e discutidos, abordando o Ensino Aprendizagem do Analfabetismo e as Políticas Públicas para a Erradicação do Analfabetismo. Por fim, defende-se a importância de Políticas Públicas para a erradicação do analfabetismo em Manaus. O artigo encerra com as considerações finais.

2 A ALFABETIZAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O primeiro Plano Nacional de Educação foi instituído por lei – a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, vigendo de 2001 a 2010. Contudo, a responsabilidade legal foi gerada, e as ações para o alcance das intenções passaram a ser exigíveis. O segundo Plano Nacional da Educação, com vigência de 2014 a 2024, está disposto na Lei n.13.005/2014, que estipula 20 metas a serem atingidas até 2024, dentre elas a erradicação completa do analfabetismo e a redução da taxa de analfabetismo funcional em 50%. O aluno deve ser alfabetizado até o terceiro ano do fundamental nos anos iniciais, no qual a meta 5 é "alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do terceiro ano do ensino fundamental". Contudo, a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2014, p. 10) traz a alfabetização para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais: na Educação Infantil, a criança deve estar cercada e participar de diferentes práticas letradas, e nos anos iniciais (1º e 2º) do Ensino Fundamental espera-se que ela se alfabetize. Nesse sentido, a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que, no Art. 3, diz que: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, 1996). No entanto, é fundamental que os estudantes conheçam a mecânica da escrita e leitura e o alfabeto no processo de ensino e aprendizado e tornem-se alfabetizados, codificando os sons das línguas que são os fonemas em material gráfico (letras ou grafemas), o que desenvolve uma consciência fonológica e suas organizações nos segmentos sonoros das palavras e sílabas. O impasse apresentado acerca da alfabetização causa insegurança na prática docente, que deveria estar amparada por todas as políticas públicas nos três níveis federativos na busca pela efetivação das garantias constitucionais e infraconstitucionais. Em se tratando de analfabetismo, a Nova Base Nacional Comum Curricular ainda destaca que:

Pesquisas sobre a construção da língua escrita pela criança mostram que, nesse processo, é preciso: diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos); desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura; construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão; perceber quais sons se deve representar na escrita e como; construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos; perceber

a sílaba e sua variedade como contexto fonológico desta representação; até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BRASIL, 2017, p. 91).

Desta forma, constrói-se a nova visão de aprendizagem em processo da erradicação do analfabetismo, exigindo que se definam bem as metas a serem atingidas, objetivos gerais e específicos de cada projeto, possibilidades e significados dos erros e atenção especial aos critérios para se avaliar a aprendizagem.

Segundo estudos dos dados do Plano Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), a educação é um direito constituído para todos os brasileiros, conforme o Artigo 205 da CF (Constituição Brasileira): Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016).

O Plano Nacional da Educação (PNE) é um documento crucial que estabelece metas e estratégias para o progresso educacional no país. Sua implementação em Manaus é fundamental para assegurar o acesso à educação de qualidade a todos os cidadãos. Dentre as metas do PNE, destaca-se: a ampliação do acesso à Educação Infantil; a universalização do Ensino Fundamental e Médio; a elevação da escolaridade média da população; a valorização dos profissionais da educação; além da expansão do acesso à educação superior, entre outras.

É relevante salientar que a efetiva implementação do PNE em Manaus requer um comprometimento por parte das autoridades locais. Além disso, é essencial a elaboração de um plano de ação que leve em consideração as particularidades da cidade. A construção desse plano deve ser participativa, envolvendo professores, estudantes, pais e a sociedade civil.

Diversas estratégias podem ser adotadas para implementar o PNE em Manaus, como: a) expansão da oferta de creches e pré-escolas para atender à demanda da população; b) investimento na formação e valorização dos profissionais da educação, garantindo salários justos e acesso a programas de capacitação; c) promoção da inclusão digital na educação, assegurando que todos os estudantes tenham acesso à tecnologia e à internet; d) ampliação da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes para preparar os estudantes para o mercado de trabalho; e) fortalecimento da educação integral, proporcionando acesso a atividades extracurriculares e a um ensino que contemple as dimensões cognitivas, emocionais e sociais; f) ampliação da oferta de bolsas de estudo e programas de financiamento estudantil para a educação superior. Com a efetiva implementação do PNE em Manaus, será possível garantir

um ensino de qualidade para todos os cidadãos, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da cidade e do país como um todo.

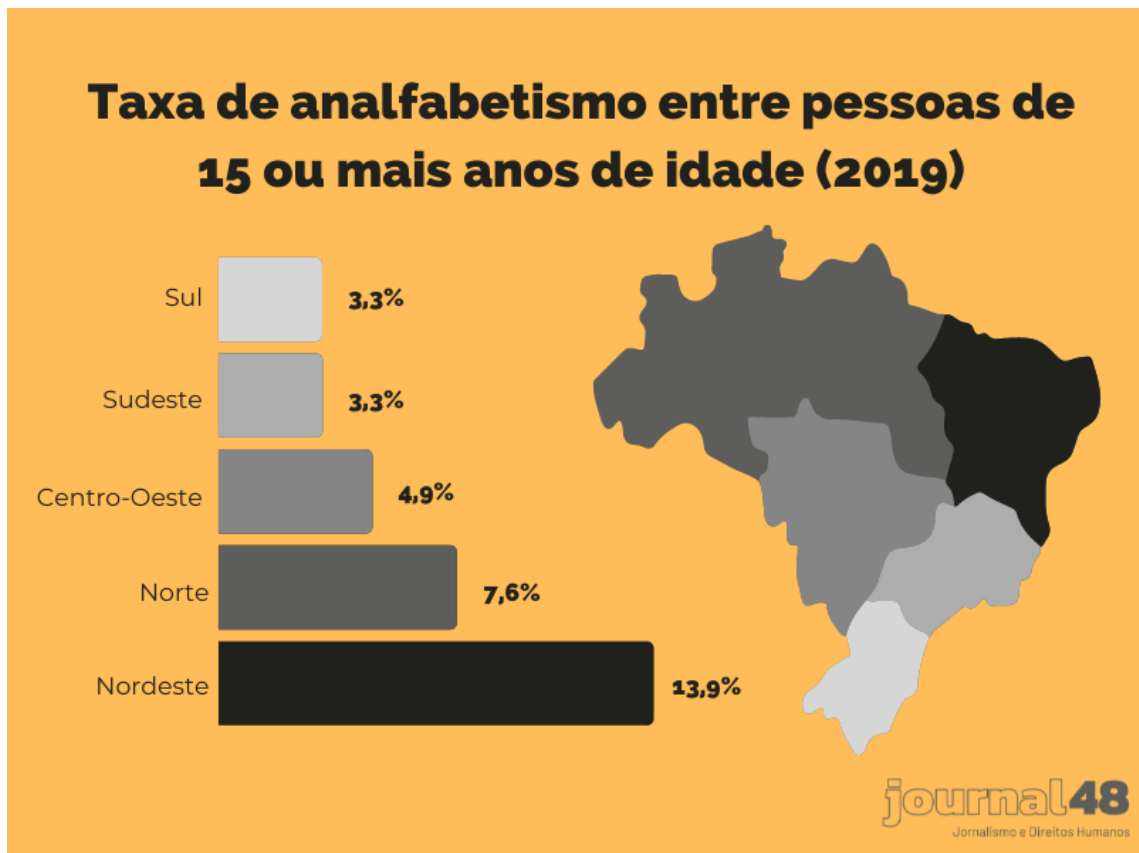
3 O ANALFABETISMO EM MANAUS

A alfabetização no contexto escolar pode ser compreendida como um processo fundamental de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na língua materna, especialmente durante a fase inicial de escolarização. Esse processo não apenas envolve dimensões pedagógicas, mas também implica ações políticas, aspectos humanos e o reconhecimento do direito constitucional do cidadão à educação. O ensino, como atividade profissional complexa, demanda do educador não apenas habilidades técnicas, mas também um compromisso e responsabilidade para instrumentalizar o aluno, auxiliando-o na construção de sua identidade como sujeito social. O entendimento da educação como um instrumento para a compreensão pressupõe uma estreita relação entre professor e aluno, conforme destacado por Veiga (2010).

De acordo com Vigotsky (2007), o processo de ensino-aprendizagem é a maneira pela qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores por meio de seu contato com a realidade, o ambiente e outras pessoas. Nessa perspectiva, o termo "processo-ensino aprendizagem" abrange tanto o aprendiz quanto o educador, enfatizando a importância da interação entre esses dois agentes.

Considerando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo no Brasil é definida para pessoas com 15 anos ou mais que não possuem a capacidade de ler ou escrever sequer uma mensagem simples. No entanto, pesquisas realizadas em 2019 indicam que a alfabetização ocorre de maneira diversificada no país. A taxa de analfabetismo na região Norte, por exemplo, é de 7,6%. No estado do Amazonas, esse índice tem apresentado melhorias ao longo dos anos, abrangendo todas as faixas etárias e situando o estado em uma posição intermediária no contexto nacional.

Figura 1 - Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 ou mais anos de idade (2019)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

A pesquisa destaca que na região metropolitana de Manaus, 2,5% das pessoas com 15 anos ou mais eram analfabetas, situando a região na sexta posição do país. Além disso, evidencia as dificuldades enfrentadas nos municípios mais distantes da capital do Amazonas, colocando o estado do Amazonas em 11º lugar entre os estados do Brasil, conforme dados do IBGE de 2019.

Dentre os diversos tipos de analfabetismo, como o digital, político e funcional, são perceptíveis as distintas características que envolvem cada um. O analfabetismo digital refere-se à pessoa que não tem acesso à internet e não interage com os avanços tecnológicos, nem mesmo sabe ligar um computador. Já o analfabetismo político caracteriza-se quando o cidadão desconhece as funções dos três poderes, não compreende os acontecimentos políticos atuais, além de seus direitos e deveres enquanto cidadão. Por fim, o analfabetismo funcional, relacionado à falta de habilidade na escrita e leitura, classifica-se como a pessoa que

reconhece números, letras e eventualmente lê, mas não consegue interpretar um texto ou realizar uma operação simples de matemática.

Nesse contexto, é vital que o processo de ensino-aprendizagem do analfabetismo em Manaus seja conduzido de forma cuidadosa e planejada, garantindo que os indivíduos tenham a oportunidade de adquirir as habilidades necessárias para a leitura, a escrita e a interpretação de textos. É imperativo que as aulas sejam adaptadas às necessidades e realidades dos alunos, considerando seu nível de conhecimento prévio e dificuldades específicas.

Nesse sentido, os projetos pedagógicos podem ser pensados como um excelente método de ensino, pois possibilita ao educando a utilizar sua vivência adaptando a novas aprendizagens. Além disso, ao conectar os conhecimentos de sua realidade àqueles aprendidos em sala de aula, os projetos pedagógicos oportunizam a formação de cidadãos conscientes de sua participação no contexto social. Os projetos pedagógicos possibilitam ao educando utilizar sua vivência, adaptando-se a novas aprendizagens, como destaca Morales (2003, p. 15-16):

O que se ensina sem querer ensinar e o que se aprende sem querer aprender pode ser, e com frequência é, o mais importante e mais permanente do processo de ensino-aprendizagem, dependendo, em boa medida, do estilo de relação que estabelecemos com os alunos.

Além disso, é fundamental que as aulas sejam ministradas por professores capacitados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. As aulas devem ser ministradas em horários flexíveis, atendendo às necessidades dos alunos, que muitas vezes trabalham ou têm outras responsabilidades. É igualmente importante que os locais de ensino sejam de fácil acesso e ofereçam um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. Outro aspecto crucial é a utilização de materiais didáticos adequados, acessíveis e atrativos, adaptados ao nível de aprendizado dos alunos, levando em conta a cultura e a realidade local.

Em última análise, é essencial uma avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem para fazer ajustes e melhorias ao longo do caminho. Com um processo cuidadoso e bem planejado, é possível garantir que os alunos de Manaus tenham acesso à educação e à cultura, melhorando sua qualidade de vida e sua inserção na sociedade.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO EM MANAUS

As Políticas Públicas para a Erradicação do Analfabetismo fazem parte do direito à educação, proporcionando não apenas o acesso aos direitos do cidadão, mas também a prática da alfabetização como parte de um amplo debate sobre a educação com qualidade. Conforme Di Pierro (2008, apud DINIZ; MACHADO; MOURA, 2014, p. 645)

Embora o perfil e a atuação dos movimentos e organizações sociais tenham se modificado de forma substancial no final do século passado, o paradigma da educação popular ainda é a principal referência das práticas de formação para a cidadania com cunho democrático e defesa de direitos, particularmente aquelas promovidas por organizações da sociedade civil.

A erradicação do analfabetismo é um desafio significativo para o desenvolvimento da cidade de Manaus, e a implementação de políticas públicas pode contribuir para alcançar esse objetivo. Uma possível estratégia seria a criação de programas de alfabetização para adultos, oferecendo aulas em horários flexíveis e em locais acessíveis à população. Além disso, é necessário fornecer materiais didáticos de qualidade e capacitação para os professores responsáveis pelo ensino.

Valente (1999) destaca que os profissionais da educação discutem há algum tempo a condução de práticas em sala de aula com o uso do computador, e, com os avanços tecnológicos, torna-se ainda mais necessário o seu uso. Manejar o computador permite que o indivíduo tenha experiências inovadoras, experimentando novas formas de vislumbrar o futuro.

Outra medida crucial seria incentivar a Educação Infantil, estabelecendo creches e escolas de qualidade para garantir que as crianças tenham acesso à educação desde cedo e possam desenvolver suas habilidades e competências. Adicionalmente, é importante investir em tecnologias educacionais e programas de inclusão digital para assegurar que todos os cidadãos tenham acesso à informação e possam desenvolver suas habilidades no mundo digital.

Por fim, a parceria entre o governo, instituições de ensino e organizações da sociedade civil é fundamental para o sucesso das políticas públicas de erradicação do analfabetismo em Manaus. É essencial envolver a população na implementação das medidas e garantir a participação ativa da sociedade no processo de transformação da cidade. No entanto, é relevante destacar que a presença de tecnologias na escola não é por si só uma garantia de

maior qualidade na educação, pois a modernidade pode mascarar um ensino tradicional, baseado na recepção e memorização de informações (MORAN, 2000).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O analfabetismo persiste como um desafio em muitas partes do Brasil, e em Manaus, a capital do estado do Amazonas, essa realidade não é diferente. Apesar dos avanços significativos nas últimas décadas na redução da taxa de analfabetismo em todo o país, ainda há uma parcela expressiva da população manauara que enfrenta dificuldades na leitura e escrita.

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a partir de 2020, a taxa de analfabetismo em Manaus atingiu 4,4%, superando a média nacional de 3,3%. Além disso, a taxa de analfabetismo funcional, caracterizada pela incapacidade de compreender e utilizar informações escritas ou impressas no cotidiano, é ainda mais elevada.

Diversos fatores contribuem para a persistência do analfabetismo em Manaus, incluindo a pobreza, desigualdades sociais e a falta de acesso à educação de qualidade. Muitas pessoas na cidade vivem em condições precárias, com acesso limitado a escolas e oportunidades educacionais. Adicionalmente, a qualidade da educação em algumas áreas é deficiente, dificultando o processo de aprendizado.

No enfrentamento do analfabetismo em Manaus, os governos municipal, estadual e federal têm implementado diversas medidas, tais como programas de alfabetização e educação de jovens e adultos. Essas iniciativas visam proporcionar oportunidades educacionais para aqueles que perderam a chance de aprender a ler e escrever na infância ou tiveram acesso limitado à educação.

Além das ações governamentais, organizações não governamentais e iniciativas da sociedade civil desempenham um papel crucial no combate ao analfabetismo em Manaus. Projetos de leitura e escrita, programas de tutoria e outras atividades são desenvolvidos para promover a alfabetização e a educação dessas pessoas.

É imperativo destacar que a alfabetização e a educação desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento econômico e social de uma região. A redução do analfabetismo em Manaus pode não apenas melhorar a qualidade de vida da população, mas também aumentar as oportunidades de emprego e aprimorar a saúde mental dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC9_2016.pdf. Acesso em: 01 de março 2023
- BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 10 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 10 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). **Processo de Contas Anuais**: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/alfabetizacao-e-diversidade-secad>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- DINIZ, Gleison Mendonça; MACHADO, Diego de Queiroz; MOURA, Heber José de. Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 3, p. 641-666, maio/jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/6SVpFbzjGTKNbP5grC8P3JN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2023.
- IBGE. **Educação**: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. [Folheto]. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-d-e-domicilios.html>. Acesso em: 16 mar. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias auditivas e temáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. **As novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.

VALENTE, J. A Informática na Educação: uma questão técnica ou pedagógica? **Pátio**, Porto Alegre, Ano 3, n. 9, p. 21-23, 1999.

VEIGA, Lima Passos **Alencastro. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico**. Didática: o ensino e suas relações. 17. ed. Campinas, SP. Papyrus, 2010.

VYGOSTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XII

GEOGRAFIA PARA QUÊ? A REFORMA DO ENSINO MÉDIO FRENTE ÀS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PELA EDUCAÇÃO 5.0

Luiza de Marilac dos Santos
Ingridi Vargas Bortolaso

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, em sua Constituição Federal de 1988, concebe a educação como um direito de todos, sendo um de seus princípios amparados pelo artigo 206 a garantia de uma educação pública de qualidade acessível a todos os brasileiros, direito historicamente negado a grande parte da população (BRASIL, 1988). Cabe ao Estado disponibilizar os recursos necessários para alcançar essa finalidade constitucional.

Para atender plenamente a esse dispositivo institucional, não basta apenas construir escolas, ampliar a oferta de vagas, implantar laboratórios de informática ou diversificar os itens da merenda escolar. É preciso também estar atento ao currículo proposto e, especialmente, às mudanças que esse currículo tem sofrido ao longo do tempo. Um dos dispositivos legais importantes para a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, que foi alterada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e estabeleceu algumas modificações na estrutura do ensino secundário, a chamada Reforma do Ensino Médio. Esta provocou diversas mudanças, como a diminuição do número de horas destinadas à Base Nacional Comum Curricular e a oferta dos itinerários formativos.

Ao discutir os desafios e perspectivas da Reforma do Ensino Médio frente às habilidades e competências exigidas pela Educação 5.0, este artigo foca nos impactos provocados pela reestruturação da disciplina de geografia e os possíveis danos causados por essas mudanças, orientadas por uma perspectiva de aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelo desenvolvimento de habilidades necessárias para a absorção desses estudantes no mercado de trabalho atual, onde as habilidades que envolvem interpretação e pensamento crítico são cada vez mais necessárias.

Amparado pela LDBN, o artigo 22 dispõe que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da

cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2017). Se entendermos cidadania como um conjunto de direitos e deveres que um indivíduo que vive em sociedade deve exercer, é inquestionável a grande contribuição que a disciplina de geografia tem dentro da grade curricular da educação básica para tornar os educandos cidadãos e fazê-los perceberem-se como sujeitos da própria história. A geografia é a ciência que estuda o espaço a partir das relações envolvidas entre o homem e o meio. É por meio do estudo da geografia que podemos compreender os fenômenos físicos que ocorrem dentro e fora da superfície terrestre, bem como ampliar os horizontes nos aspectos socioambientais, demográficos e políticos que regem a sociedade moderna.

As constantes modificações produzidas pelo homem no espaço geográfico em prol do capitalismo e suas necessidades têm tornado a vida humana cada vez mais ameaçada. Compreender minimamente o seu papel dentro da sociedade torna-se imperativo diante das adversidades constantemente apresentadas e na busca incessante para superá-las.

Apesar das críticas, a Reforma do Ensino Médio foi aprovada e está em processo de implementação em todo o país. No entanto, devido à pressão popular ocorrida durante o mês de abril de 2023, a imprensa vem noticiando uma possível alteração ou revogação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) pelo presidente Lula, conforme reportagem publicada em 03 de abril de 2023 na Folha de São Paulo, intitulada: “Governo Lula vai suspender implementação do novo ensino médio e mudanças no Enem”. Sendo assim, tudo indica que podemos esperar mudanças no cenário atual.

Diante desse contexto, foi desenvolvido um estudo de revisão bibliográfica, de caráter exploratório com uma abordagem qualitativa. Além desta introdução, o artigo está estruturado em quatro seções. A primeira apresenta a fundamentação teórica. A segunda trata da metodologia utilizada para a construção deste artigo. A terceira aborda a análise dos resultados e, por fim, são apresentadas as considerações finais a respeito do estudo realizado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica para o presente artigo está estruturada sobre as repercussões da Educação 5.0 e o mercado de trabalho; a reorganização curricular provocada pela reforma e as relações entre a Reforma do Ensino Médio, e as desigualdades na educação escolar.

2.1 Repercussões da Educação 5.0 e o mercado de trabalho

Nos últimos anos, a educação tem passado por diversas transformações significativas. A evolução da tecnologia, a globalização e as mudanças nas necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho têm influenciado a forma como a educação é pensada, estruturada e entregue.

Uma das mudanças mais evidentes é o aumento do uso de tecnologia na educação, seja por meio do ensino à distância, plataformas de aprendizado online ou ferramentas educacionais digitais que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem. Essas ferramentas permitem que os alunos tenham acesso a uma variedade de recursos e informações que antes não eram possíveis, tornando o processo educacional mais dinâmico e personalizado.

A Pandemia do SARS-COV-2019 alterou drasticamente as ferramentas de ensino e aprendizagem. Repentinamente, o mundo precisou se adequar à tecnologia, cada um do seu isolamento, sendo obrigados a aprender a utilizar novos recursos, com professores e alunos desempenhando novas funções. Se, por um lado, houve um verdadeiro salto no uso da tecnologia que jamais seria possível em tão pouco tempo, não fosse a urgência trazida pela pandemia, por outro lado, o aprendizado remoto expôs e até ampliou as desigualdades no acesso à educação, uma vez que muitas famílias não tinham os recursos necessários para garantir que seus filhos pudessem continuar aprendendo em casa. Esses tiveram seu desenvolvimento cerceado durante o tempo de confinamento. Já os que tiveram recursos conseguiram avançar, embora também com algumas dificuldades. Nesse contexto, para Dias (2021 p. 567):

[...] a desigualdade como um dos grandes problemas que a pandemia desvelou. O ensino remoto nos fez ver a diferença profunda de acesso dos alunos a recursos tecnológicos e educacionais. Ora, sabemos que há desigualdades no sistema de ensino público e privado, o que os governos, as instituições e a sociedade precisam fazer é responder ao problema, de forma que se possa superá-lo.

Sendo assim, não se trata apenas de adotar tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar, de forma consciente e intencional, uma mudança de civilização. Essa mudança desafia profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais convencionais. Em particular, essa mudança questiona os papéis tradicionais de professor e de aluno (CORDEIRO, 2020).

Nesse contexto, surge a Educação 5.0, que busca incorporar tecnologias digitais e inovações pedagógicas para transformar a maneira como as pessoas aprendem. Essa

abordagem tem como base a ideia de que a educação deve estar alinhada às demandas do mundo contemporâneo, que é cada vez mais digital, globalizado e complexo. Assim, a Educação 5.0 propõe uma aprendizagem personalizada e adaptativa, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades e competências para enfrentar os desafios do mundo atual. Para Felcher e Folmer (2021, p. 5):

A Educação 5.0 privilegia a concepção de que os conhecimentos digitais e tecnológicos são importantes, mas é preciso considerar também, as competências socioemocionais. São essas competências que capacitam o indivíduo para usar a tecnologia de forma saudável e produtiva, criando soluções relevantes para si e para a sociedade em geral. A Educação 5.0 considera que se é feito com sabedoria, é necessariamente humanista, contribuindo assim para uma vida mais plena e respeitosa.

Atreladas à Educação 5.0 surgem as *soft skills*, como habilidades comportamentais e socioemocionais que contribuem para o bom relacionamento em equipe. Felcher e Folmer (2021, p. 5) definem *soft skills* como "aquilo que é específico de cada indivíduo, que não pode ser quantificado nem registrado no currículo, mas que faz toda a diferença na vida pessoal e profissional de qualquer pessoa."

Algumas das *soft skills* incluem destreza na comunicação, liderança, capacidade de adaptação, resolução de problemas, empatia, criatividade e pensamento crítico. Apesar de essas habilidades não serem ensinadas por conhecimentos técnicos, disciplinas de humanas como a Geografia e a Filosofia, por exemplo, colaboram de maneira fundamental no desenvolvimento do senso crítico, onde os alunos são estimulados a refletir, desenvolvendo a capacidade de análise, fomentando a curiosidade e promovendo o diálogo e o debate. Afinal, que ambiente seria mais propício para aprender e desenvolver essas habilidades? Na ausência desses ensinamentos na escola (uma provável consequência no Novo Ensino Médio), pode ser que o aluno não tenha esse estímulo em nenhum outro lugar e chegue ao mercado de trabalho com sérias limitações.

O *The Future Jobs Report 2020* é um relatório anual publicado pelo Fórum Econômico Mundial que analisa as tendências e mudanças no mercado de trabalho global. Ele apresenta uma visão geral das principais tendências em relação às profissões, habilidades e qualificações necessárias para o mercado de trabalho em evolução. Em sua última publicação, foram identificadas várias habilidades e empregos emergentes considerados importantes para as organizações nos próximos quatro anos. Essas habilidades incluem: análise e pensamento inovador, aprendizado ativo e estratégias de aprendizado, resolução de problemas complexos,

liderança e influência social, tecnologia da informação, design e programação de tecnologia. Alguns dos empregos emergentes incluem: especialistas em inteligência artificial, cientistas de dados, desenvolvedores de software e aplicativos, gerentes de projetos digitais e especialistas em cibersegurança.

2.2 A reorganização curricular provocada pela Reforma do Ensino Médio

A Reforma do Ensino Médio foi instituída pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), sancionada pelo então presidente Michel Temer através de medida provisória. Constitui um conjunto de mudanças propostas pelo governo federal para reestruturar o currículo e a organização da etapa final da Educação Básica no país. A reforma altera o currículo desta fase da educação, dividindo-o entre disciplinas comuns que devem seguir a BNCC, acumulando 60% da carga horária, agrupadas nas áreas do conhecimento: matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais e linguagens, e os itinerários formativos que, conforme o governo, foram criados para tornar o conteúdo mais atrativo, diversificado e aproximar o estudante do mercado de trabalho, configurando os outros 40% da carga horária. Em determinado momento do curso, o estudante deve escolher uma área para se especializar. A ideia é permitir que cada aluno escolha as disciplinas que mais lhe interessam e que estejam mais relacionadas ao seu projeto de vida e carreira.

Para cumprir essa configuração, a proposta é a ampliação progressiva das 800 horas determinadas pela LDBN para 1400 horas. Até o momento, 1000 horas já estão sendo aplicadas. Com a mudança, a distribuição no número de horas entre as séries ficou a cargo dos sistemas de ensino. Dentro dessas alterações (BRASIL, 2017), o art. 35 § 3º dispõe que apenas “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio”. A previsão é de que algumas disciplinas serão diluídas como temas transversais, ficando facultado o oferecimento pelos sistemas de ensino de acordo com suas possibilidades. O documento não deixa claro como o ensino da Geografia será distribuído, uma vez que não integra o quadro de disciplinas obrigatórias. Segundo Luz Neto (2021, p. 376), a Geografia

Potencializa a análise e a interpretação das práticas espaciais de forma crítica pela mobilização do pensamento geográfico – operar com elementos estruturantes desse modo de pensar, como conceitos (espaço, paisagem, território, lugar, região, entre outros) e princípios lógicos (localização, rede, escala, conexão, delimitação, extensão, posição, entre outros) da Geografia, bem como diferentes linguagens (exemplo, a linguagem cartográfica).

É uma disciplina que contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do mundo em que vivemos, dos desafios globais, das questões socioambientais, políticas e econômicas, além de ajudar na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, permitindo que os alunos tenham uma compreensão mais completa e integrada das questões que afetam o mundo em que vivemos. Daí a preocupação com a presença diminuta e até possível ausência futura da Geografia no Ensino Médio.

Gonçalves (2023) apresenta um compilado de informações acerca das reduções da carga horária da disciplina de Geografia. Segundo o autor, “Os sistemas escolares calculavam-na, geralmente, em 240 horas-aula (80 horas-aula anuais, duas aulas semanais para as três séries)”. Estados como Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Acre reduziram pela metade – 120 horas das 240 que haviam. Abaixo segue uma tabela produzida pelo autor contabilizando essas alterações por estado:

Tabela 1 - Distribuição de carga horária entre os componentes de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por Estado

Unidade Federativa	Geo	Hist	Soc	Fil	E.R.	Carga Horária Total (Horas)
Acre	120	120	80	80	-	400
Amapá	160	160	160	160	-	640
Amazonas	160	160	80	80	-	480
Bahia	160	160	120	120	-	560
Ceará	160	160	120	120	-	560
Espírito Santo	200	200	80	80	-	560
Goiás	200	200	40	40	-	480
Mato Grosso do Sul	160	160	120	120	-	560
Minas Gerais	120	240	120	120	-	600
Paraná	160	160	80	80	-	480
Pernambuco	160	160	80	80	-	480
Piauí	160	160	80	80	-	480
Rio Grande do Sul	120	160	80	80	40	480
Santa Catarina	160	160	160	160	-	640
São Paulo	160	160	160	160	-	640
Sergipe	160	160	160	160	-	640

Legenda: Geo - Geografia; His - História; Soc - Sociologia; Fil - Filosofia; E.R. - Ensino Religioso.

Fonte: GONÇALVES (2023, p. 17).

Na tabela acima, é possível observar que foram reduzidas 80 horas da carga horária total da disciplina o que dificulta a realização de alguns dos objetivos fundamentais do Ensino

Médio. A BNCC estipula seis competências específicas de ciências humanas aplicadas para o Ensino Médio, cada uma contendo algumas habilidades que devem ser desenvolvidas durante essa etapa da educação, das seis quatro delas têm uma ligação direta com os temas trabalhados dentro da geografia. Sendo assim, nos perguntamos como essas competências e habilidades serão cumpridas reduzindo-se tanto o tempo disponibilizado para este fim? Esse e outros vários pontos levaram a uma série de protestos contra a reforma em todo país. As principais críticas são:

- Falta de diálogo com a sociedade e com os setores envolvidos na educação incluindo os estudantes e professores;
- A flexibilização curricular pode agravar ainda mais as desigualdades educacionais no país. Tendo em vista que a possibilidade de escolha das disciplinas pelos alunos deve beneficiar aqueles que têm acesso a informações e recursos, enquanto os alunos que têm menos oportunidades podem acabar tendo uma formação ainda mais precária;
- A redução de postos de trabalho dos professores, já que muitas disciplinas tiveram sua carga horária cortada pela metade e ainda pela liberação de profissionais de notório saber para atuar na sala de aula, sem a formação pedagógica necessária;
- Além de tudo isso, a reforma inspira a volta ao tecnicismo da ditadura militar, que priorizava o ensino técnico às humanidades, já que as disciplinas que desenvolvem o senso crítico dos alunos foram duramente minimizadas.

2.3 As relações entre a Reforma do Ensino médio e as desigualdades na educação escolar

As relações entre a Reforma do Ensino Médio e as desigualdades na educação escolar têm sido uma preocupação constante em diversos países, incluindo o Brasil. Embora a educação seja um direito garantido pela Constituição Federal, a realidade das escolas públicas e privadas brasileiras revela profundas diferenças de acesso e qualidade entre diferentes grupos sociais. Essas disparidades têm impactos significativos na formação dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Farias (2017, p. 147) define a Reforma do Ensino Médio como “um conjunto de mudanças que faz a educação nacional retroceder aos mais baixos níveis de qualificação”.

Apesar de ter sido apresentada como uma medida para melhorar a qualidade do Ensino Médio e torná-lo mais adequado às demandas do mundo contemporâneo, a reforma gerou

discussões sobre suas implicações para as desigualdades na educação escolar. Ela limita a disponibilidade dos itinerários formativos, sujeitando-se às possibilidades dos sistemas de ensino de ofertá-los. Sem recursos adequados, muitas escolas enfrentam dificuldades para oferecer as novas disciplinas propostas pela reforma, principalmente as escolas públicas, que já sofrem com a falta de investimentos em infraestrutura e na formação de professores.

Sobre isso, Frigotto (2016) apresenta duras críticas às mudanças e aos seus autores:

Na verdade, um estudante que escolha, por exemplo, o itinerário em ciências da natureza ou a formação técnico-profissional pode nunca mais em sua vida ter acesso a conhecimentos dessas áreas e ter sua leitura de mundo fortemente comprometida. Aliás, essa medida converge totalmente com o Projeto Escola sem Partido e, em conjunto, visam transformar os jovens brasileiros dessa geração em “analfabetos sociais”, como já o são os próprios autores e mentores dessas propostas. Esses, porém, mostram ser, ainda, doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social. Sua estreiteza de pensamento e a impossibilidade de entender a realidade por se arrogarem como representantes da classe dominante os fazem incapazes de entender o que significa educação básica.

A educação é um dos principais pilares da sociedade, desempenhando o papel crucial de formar cidadãos capazes de exercer suas funções na vida em sociedade. Contudo, no Brasil, ao invés de unificar, a educação funciona como uma das principais fontes de segregação social. Isso ocorre porque os recursos disponíveis nos estados mais abastados e nas escolas privadas não se comparam aos das escolas públicas e de outros estados.

Freire (1996) critica uma postura reacionária e pragmática que considera a escola como algo desconectado da realidade social dos alunos, argumentando que ela deveria apenas transferir conhecimentos para que os alunos possam operar por si mesmos.

[...] Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p. 25).

Deixar a oferta dos itinerários formativos a cargo das possibilidades dos sistemas de ensino implica, conscientemente, privilegiar a classe abastada da população, negando o direito à aprendizagem claramente disposto como um direito fundamental em nossa Constituição Federal de 1988.

3 METODOLOGIA

Este artigo propõe discutir os desafios e perspectivas da Reforma do Ensino Médio diante das habilidades e competências exigidas pela Nova Economia. O objetivo da pesquisa é exploratório, buscando maior familiaridade com o problema. Trata-se de uma abordagem qualitativa, interpretando fenômenos que não podem ser quantificados. Segundo Gil (2002, p. 133), a análise qualitativa "é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples".

Para a realização das pesquisas no Google Acadêmico, foram utilizados os seguintes descritores: "Nova Economia e educação"; "Reforma do Ensino Médio"; "Reforma do Ensino Médio e desigualdades na educação escolar". Desta forma, encontramos um grande número de publicações. Em seguida, aplicamos um filtro temporal para redução de dados, delimitando as obras publicadas nos últimos cinco anos. Assim, foram selecionados sete artigos relacionados à problemática estudada e incorporados ao corpo desta pesquisa.

Os procedimentos técnicos utilizados incluíram uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado, principalmente livros e artigos científicos consultados através do Google Acadêmico, e a pesquisa documental. Segundo Rampazzo (2005, p. 51), a pesquisa documental "é chamada de 'documental' porque procura os documentos de fonte primária, ou seja, os 'dados primários' provenientes de órgãos que realizaram as observações." Foram consultadas legislações pertinentes ao ecossistema educacional, especialmente a BNCC, LDBN e a Lei nº 13.415/2017.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Ao pesquisar mais a fundo a Reforma do Ensino Médio, foi possível perceber uma série de limitações na proposta. A finalidade para a qual foi estruturada e o impacto que de fato provoca são completamente diferentes. Vamos elencar três dos objetivos usados para justificar a reforma e tentar esclarecer melhor os contrapontos:

a) A diminuição da evasão escolar: a flexibilização do currículo e a possibilidade de escolha do estudante surgem como promessa de atratividade e conseqüente diminuição da evasão escolar. Sobre essa questão, Gonçalves esclarece que:

A necessidade da reforma é justificada, por seus promotores, a partir das elevadas taxas de abandono escolar, sobretudo. A investigação a respeito da natureza da evasão escolar é realizada com base em um olhar interno sobre as práticas escolares. Assim, o currículo é o problema. Organizá-lo melhor é a questão do dia. (GONÇALVES, 2023, p. 7).

Pelo pouco tempo de implantação do modelo, ainda não temos números que comprovem a sua efetividade ou não. No entanto, mesmo que a evasão diminua, entendemos que a proposta se apresenta muito mais como uma maneira de melhorar índices como IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes; Abandono Escolar; entre outros; do que para, de fato, aumentar o nível de instrução do brasileiro.

b) Incentivar a formação integral e a melhoria da qualidade do ensino: outra intenção divulgada é a formação integral dos estudantes, por meio da oferta de disciplinas obrigatórias e optativas, que possibilitam aos estudantes ampliar seus conhecimentos em áreas diversas. Sobre a desqualificação dos saberes científicos produzidos historicamente, Luz Neto (2021; p. 382) diz que:

Nesse contexto, os jovens das classes populares ficarão cada vez mais desqualificados na formação integral. Isso porque muitos conteúdos deixarão de ser ensinados em prol do atendimento de outros que atendam à dinâmica intencionalmente mercadológica

Por todos os argumentos apresentados nessa pesquisa, é possível concluir que há mais um esvaziamento intelectual com a diminuição de muitas disciplinas fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico do que, de fato, uma formação integradora.

c) Ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho: A ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, por meio da oferta de diferentes áreas de estudo, também surge como uma forma de integrar o Ensino Médio com a educação profissional e tecnológica, ampliando as oportunidades de formação técnica e profissionalizante.

Sobre isso, também enxergamos entraves no cumprimento desse objetivo, pelo menos com igualdade para todos, já que a distribuição de disciplinas fica a cargo das possibilidades dos sistemas de ensino, que sempre se mostraram desiguais entre o público e o privado. Enquanto nas escolas mais abastadas há alunos aprendendo programação e robótica (habilidades apontadas pelo The Future Jobs Report 2020 como profissões do futuro), em outras de menor poder econômico, os alunos aprendem a fazer brigadeiros, por exemplo.

É importante ressaltar que a adoção da tecnologia na educação deve ser feita de forma consciente e intencional, levando em consideração as desigualdades no acesso à educação. Dessa forma, é imperativo que o governo repense suas práticas e garanta o acesso igualitário à tecnologia e ao ensino de qualidade para todos. Somente assim será possível formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

A superação desse controle formativo que segue na direção dos interesses da classe dominante, dos capitalistas, e coloque a escola, o Ensino Médio, nos rumos dos interesses das classes populares, deve seguir na contracorrente da contrarreforma. Deve conduzir-se na contramão da desapropriação dos saberes sistematizados que a reforma do Ensino Médio quer impor à classe trabalhadora, para reapropriá-la desses saberes, possibilitando a essa classe a aquisição e elaboração de conceitos complexos, das ciências, da filosofia, da arte. A apropriação desses conhecimentos elaborados é condição fundamental para a emancipação dos sujeitos individuais e coletivos das classes populares. (HERNANDES; 2019, p. 16)

Por todos os aspectos discutidos no texto, podemos dizer que a Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo brasileiro através da Lei nº 13.415/2017 tem gerado diversas críticas e preocupações, inclusive em relação à redução da carga horária da disciplina de Geografia e seu impacto na formação de estudantes críticos e conscientes. A falta de diálogo com a sociedade e os setores envolvidos na educação, bem como a possibilidade de agravamento das desigualdades educacionais no país, são questões que merecem ser levadas em consideração. É importante refletir sobre como essas mudanças podem afetar o ensino e a formação de jovens e como podemos buscar soluções para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos. Além disso, a falta de investimentos em infraestrutura e na formação de professores nas escolas públicas torna ainda mais difícil oferecer as novas disciplinas propostas pela reforma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma do Ensino Médio, sancionada em 2017, introduziu mudanças significativas na estrutura curricular e na organização dessa etapa da Educação Básica. Essa proposta originou-se de diagnósticos que apontaram problemas graves no Ensino Médio brasileiro, como alta evasão escolar, baixo desempenho dos alunos em avaliações nacionais e internacionais, e falta de adequação curricular às necessidades dos estudantes.

De fato, os diagnósticos revelaram realidades facilmente identificáveis na educação brasileira. Portanto, buscamos entender aqui se a reforma realmente contribuirá para a melhoria da educação. O objetivo foi discutir a reorganização curricular para o Ensino Médio provocada pela reforma, especialmente no que diz respeito à disciplina de Geografia, identificando possíveis relações entre a Reforma do Ensino Médio e as desigualdades na educação escolar na busca pela inserção no mercado de trabalho.

Entendemos que essas modificações, de maneira geral, não foram benéficas aos estudantes, especialmente os das escolas públicas com condições limitadas de investimento em disciplinas que realmente os ajudem a desenvolver as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho atual e futuro. A Geografia, assim como outras disciplinas tradicionais, perde espaço no currículo, bem como os saberes adquiridos por meio dela. Os professores veem uma diminuição na carga horária, abrindo a possibilidade para que profissionais fora da formação de licenciados assumam parte das salas de aula.

Como contribuição desta pesquisa para o contexto do Novo Ensino Médio, além do retorno das disciplinas comuns como obrigatórias e de suas cargas horárias antigas, seria a inserção da pesquisa como parte fundamental dos itinerários formativos. As escolas podem estimular a pesquisa por meio de projetos de investigação científica, atividades de iniciação científica que possam ir além das tradicionais feiras de ciências, onde haja uma aproximação mais efetiva com as universidades e, conseqüentemente, a produção de ciência.

Dentre as limitações do estudo, destacamos a falta de uma pesquisa empírica sobre as implicações do Novo Ensino Médio no mercado de trabalho e na formação pessoal dos estudantes, mas com potencial para servir de base para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC9_2016.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Disponível em: <https://dspace.sws.net.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDE%20MIA%20NA%20EDUCA%20C3%87%20C3%83O%20A%20UTILIZA%20C3%87%20C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

DIAS, Érika. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 565-573, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A reforma que deforma: o novo ensino médio e a geografia. **Pensar Geografia**, [S.l.], v. 1, n. 2, Dez. 2017.

FELCHER, Carla Denize Ott; FOLMER, Vanderlei. Educação 5.0: Reflexões e perspectivas para sua implementação. **ReTER: revista tecnologias educacionais em rede**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. e5/01–15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67227>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. **The Future Jobs Report 2020**. 2020. Disponível em: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Entrevista. In: **Portal de Periódicos da Fiocruz**. 2016. Disponível em periodicos. <https://periodicos.fiocruz.br/pt-br/gaudencio-frigotto>. Acesso em: 04 abr. 2023

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Juliano. A Geografia Escolar e a reorganização curricular provocada pela reforma do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, SP, v. 13, n. 23, p. 05-20, 2023. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1153>. Acesso em: 10 mar. 2023.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação UFSM**, [S.l.], v. 44, e58, p. 1–19. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34731>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC?. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 56, p. 370-397, 2021.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SALDAÑA, Paulo; PALHARES, Isabela. Governo Lula vai suspender implementação do novo ensino médio e mudanças no Enem. **Folha de São Paulo**, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/04/governo-lula-vai-suspender-implementacao-do-novo-ensino-medio-e-mudancas-no-enem.shtml>. Acesso em: 04 abr. 2023

XIII

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO ALIADA NA PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA ESCOLAR

Gilbernilson Oliveira da Silva

Fabricio Pontin

1 INTRODUÇÃO

A crescente preocupação com a violência escolar e seus impactos no ambiente educacional tem estimulado a reflexão sobre abordagens preventivas e transformadoras. Diante desse cenário, emerge a relevância da inserção da competência da inteligência emocional na Educação Básica como uma medida preventiva eficaz. O entendimento e gestão das emoções são habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, influenciando diretamente não apenas seu desempenho acadêmico, mas também seu comportamento interpessoal. Ao capacitar crianças e jovens com habilidades emocionais, podemos criar um ambiente escolar mais saudável e propício ao aprendizado, preparando-os não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para enfrentar as complexidades das interações sociais de maneira construtiva.

Com essa perspectiva, este ensaio tem como objetivo refletir sobre a importância do desenvolvimento da Inteligência Emocional na Educação Básica para a prevenção da violência escolar. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, caracterizada como estudo qualitativo, de objetivo exploratório. A discussão seguirá uma abordagem hermenêutica, representando um processo de construção de conhecimento que enfrenta o desafio de integrar a produção conceitual já existente sobre o tema, interpretando-a conforme de acordo com o contexto delineado. Palmer (2006) define a hermenêutica como a ciência da compreensão que revela estruturas existenciais. Na perspectiva do autor, a hermenêutica pode ser compreendida como uma abordagem pela qual interpretamos a realidade por meio de um exercício reflexivo. Assim, sem buscar atingir conhecimentos definitivos e finais, a hermenêutica está continuamente em busca de novos significados, que permanecem parcialmente revelados.

O artigo está estruturado em quatro tópicos, sendo este a Introdução. Em seguida, discute os conceitos de emoções e consciência. Posteriormente, apresenta uma compreensão sobre a Inteligência Emocional. Em seguida, argumentamos que a Inteligência Emocional é um fator importante para a prevenção da violência escolar. Finalmente, apresentamos as considerações finais e as referências do trabalho.

2 EMOÇÕES E CONSCIÊNCIA

Damásio (2003) afirma que, na sociedade ocidental, os estudos sobre as emoções ocorreram de forma tardia. Conforme o autor, do século XX até os dias atuais, tanto a neurociência quanto a ciência cognitiva trataram a emoção com certo desdém, embora esse campo seja relevante para o entendimento do comportamento humano. O autor também menciona que todos os seres humanos vivem movidos pela emoção, procurando evitar sentimentos desagradáveis. Nesse contexto, destaca-se o despertar para as emoções sentidas pelo outro, evidenciando que a vida humana é administrada em consonância com esses sentimentos.

Embora os sentimentos emocionais não sejam uma peculiaridade exclusiva da espécie humana, Damásio (2003) diferencia a capacidade de administrá-los como algo inerente à nossa espécie. Assim, não sentimos apenas emoções instintivas, como medo e fome, mas também emoções conscientes, como o desejo pela conquista de um sonho.

Adicionalmente, Damásio (2010) destaca que os seres humanos não têm consciência sobre todos os seus sentimentos, e o despertar para o estado de consciência torna-se necessário para influenciá-los a ir além do imediatismo do momento. Segundo ele, a consciência pode ser definida como um fenômeno inteiramente privado, de primeira pessoa, que ocorre como parte do processo privado que denominamos de mente. A consciência e a mente vinculam-se a comportamentos externos, passíveis de serem observados por terceira pessoa.

De outro ponto de vista, Goleman (2015) destaca que esse estado de não consciência pode ser superado pelo indivíduo, caso ele atinja determinada capacidade cognitiva, denominada por ele como autoconsciência, o primeiro componente da inteligência emocional. Essa capacidade permite um amplo conhecimento sobre as próprias emoções, forças, fraquezas, necessidades e impulsos. Quem possui uma autoconsciência forte, reconhece melhor como seus sentimentos influenciam a si mesmo, às demais pessoas e até mesmo em

seu exercício profissional. Nesse contexto, um profissional autoconsciente tem o discernimento de reconhecer a sua impossibilidade de conseguir bons resultados com prazos curtos, planejando seu tempo com cuidado e finalizando seu trabalho antecipadamente.

Goleman (2015) também ressalta que a autoconsciência do indivíduo pode ser usada para a compreensão interna de seus próprios valores e metas, ajudando-o a identificar a diretriz por onde está seguindo e as razões de seguir por determinado caminho. Como exemplo, ele cita que o estado de autoconsciência permite ao indivíduo rejeitar uma proposta de emprego com uma boa oferta financeira, caso isso seja incongruente com seus princípios e objetivos de longo prazo. Indivíduos sem autoconsciência tendem a ter mais dificuldade em tomar esse tipo de decisão, pois é mais difícil para eles avaliarem outras variáveis, como a satisfação profissional. Assim, a falta de autoconsciência pode levar o indivíduo a desprezar determinados valores em troca de vantagem financeira. Somente após ter contato com os sentimentos negativos oriundos de uma escolha equivocada, ele saberá que a satisfação profissional não se limita apenas a uma boa oferta financeira.

De acordo com o autor supracitado, o autoconsciente conhece melhor suas limitações e forças e se sente à vontade conversando sobre elas. Enquanto os desprovidos de autoconsciência se sentem desconfortáveis diante de mensagens de pedido de melhoria, quando vivenciam cobranças por empenho, em vez de considerarem a crítica pelo aspecto positivo, passam a considerar tais mensagens como sinais de ameaça ou fracasso.

Carvalho (2020) considera a capacidade de ter autoconsciência sobre nossas emoções e as dos outros, bem como o saber administrá-las para agir de forma adequada, como um fator indispensável no processo de educação. Ela ressalta que a educação emocional, quando implementada desde o Ensino Fundamental e Médio, contribui significativamente para o desenvolvimento do ensino-aprendizado, proporcionando um ambiente mais acolhedor e agradável para os alunos. Além disso, ajuda a solucionar determinados problemas, como rendimento escolar e comportamentos inadequados.

3 A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Goleman (2001) define a inteligência emocional como a capacidade não apenas de reconhecer os próprios sentimentos, mas também de compreender os sentimentos alheios. Essa habilidade estende-se à capacidade de motivar a si mesmo e gerenciar eficazmente as emoções nas relações interpessoais. Rego e Fernandes (2005), destacam a importância da

combinação sinérgica das aptidões racionais e emocionais. Segundo os autores, a relação entre o Quociente Intelectual (QI) e a Inteligência Emocional (IE) apresenta uma variação mais significativa no desempenho do que o QI isoladamente.

Ângelo (2007) ressalta a relevância da inteligência emocional para alcançar sucesso em diversas áreas, incluindo o âmbito acadêmico e profissional. Essa perspectiva é corroborada por Parker *et al.* (2004), que defendem a relação entre a inteligência emocional e o sucesso acadêmico. Além disso, em outra obra, Parker *et al.* (2006) evidenciam a significativa relação entre a inteligência emocional e a não evasão escolar.

De acordo com Goleman (1999), a inteligência emocional promove nos indivíduos a capacidade de gerenciar suas próprias emoções, resultando em destaque no mercado de trabalho. Ele argumenta que essa competência é fundamental para adquirir habilidades baseadas em cinco elementos: autopercepção, motivação, auto-regulação, empatia e aptidão natural para os relacionamentos.

Ao relacionar cada um desses elementos a habilidades específicas, Goleman associa, por exemplo, o desempenho eficaz no atendimento ao cliente à competência emocional baseada na empatia. Por outro lado, funções que demandam confiança são inerentes à competência baseada na auto-regulação, evidenciando a habilidade de lidar com impulsos e emoções de maneira equilibrada.

4 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA ESCOLA

Steiner e Perry (1998) definem o indivíduo emocionalmente educado como aquele capaz de lidar com as emoções para desenvolver seu poder pessoal e qualidade de vida no aspecto interpessoal. A educação emocional, segundo os autores, compreende três habilidades: a capacidade de entender emoções, ouvir os outros, empatizar com suas emoções e expressar esses sentimentos de forma produtiva.

Todos nós temos algo a aprender sobre nossas emoções. Algumas pessoas deixam a adolescência com um alto nível de educação emocional, mas creio que poucas são tão hábeis no âmbito das emoções quanto deveriam. Todo mundo comete erros emocionais, por isso todos podemos nos beneficiar de alguma forma com a educação emocional (STEINER; PERRY, 1998, p. 23).

Em várias partes do mundo, surgiram programas e iniciativas em busca de formar indivíduos emocionalmente educados. Goleman (2015) destaca um desses programas educacionais na cidade de New Haven, chamado "Currículo de Desenvolvimento Social para

as Crianças Locais", que resultou em avanços significativos no comportamento dos alunos. Este programa contribuiu para comportamentos mais adequados, redução de comportamentos antissociais e melhoria no desempenho acadêmico dos alunos. Goleman avalia que o sucesso dos alunos se deve ao aprimoramento de suas habilidades comportamentais, obtidas por meio do programa, que estimulou o foco deles no ensino e reduziu preocupações com conflitos ou *bullying*.

Este tipo de programa sustenta a argumentação para a inserção do ensino do autoconhecimento na escola, a fim de que os indivíduos aprendam a reconhecer o que sentem internamente. Este tema exige que professores e alunos foquem na dimensão emocional da vida das crianças, uma vez que este aspecto muitas vezes é ignorado nas salas de aula. "O aprendizado não pode ocorrer de forma distante dos sentimentos das crianças. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura" (GOLEMAN, 2001, p. 276).

Para Goleman (2001), a escola desempenha um papel fundamental no processo de educação emocional, sendo essencial desde a infância. Ele descreve a "ciência do eu" (um modelo para o ensino da inteligência emocional) como pioneira, abrangendo um tipo de aprendizado voltado para o desenvolvimento comportamental do aluno, incluindo disciplinas como "desenvolvimento social", "aptidões para a vida" e "aprendizado social e emocional". A ideia básica é elevar o nível de competência social e emocional nas crianças como parte da educação regular, buscando alcançar um conjunto de habilidades e compreensões essenciais para cada criança.

Goleman (2015) associa os resultados positivos dos alunos de New Haven ao programa desenvolvido, indicando que o trabalho aplicado para desenvolver as habilidades comportamentais deles os fez sentir-se mais à vontade em sala de aula, proporcionando um ambiente propício ao aprendizado. Portanto, o autor considera esses resultados um argumento importante a favor da implementação de programas semelhantes nas escolas, capazes de melhorar a capacidade cognitiva e a atenção dos alunos.

Autores como Silva e Ferreira (2020) defendem que o aprendizado sobre o gerenciamento das emoções deve começar na infância para contribuir com o desenvolvimento integral do ser humano. A escola assume, portanto, um papel de suma relevância nesse processo, sendo um ambiente propício para essa formação. No entanto, segundo as autoras, esse trabalho deve ser realizado de forma conjunta entre o corpo docente, alunos e pais, conscientizando todos sobre a importância do desenvolvimento das competências emocionais

nas crianças em prol de sua saúde emocional.

Sena (2022) também considera a escola como detentora de um papel relevante na inserção da inteligência emocional, principalmente nas séries iniciais. A autora destaca que a escola permite a compreensão de diversas habilidades pedagógicas, direcionando as emoções dos educandos para o bom entendimento e a aprendizagem. Ela ressalta que as crianças podem ganhar confiança em suas capacidades pessoais e intelectuais, construindo bons relacionamentos e desenvolvendo habilidades para lidar com pessoas e solucionar problemas no meio social.

Sena (2022) acrescenta amplitude ao estudo da inteligência emocional na escola, inserindo a necessidade de participação de todos os envolvidos no processo educativo. Ela atribui ao professor não apenas a missão tradicional de ensinar a ler e escrever, mas também a função de promover o ensino das emoções no currículo escolar e o envolvimento mais próximo de pais e pessoas da comunidade.

Corroborando, Pontes (2018) complementa discorrendo sobre os benefícios do bem-estar emocional dos estudantes para facilitar seu entendimento das aulas. Ela destaca que, para os professores motivarem efetivamente os alunos, eles também precisam manter o equilíbrio emocional. Se os estudantes não estiverem bem emocionalmente, terão dificuldades para se concentrar, o que prejudicará sua produção. A autora atribui aos professores o papel de motivar os alunos, destacando a importância das emoções do educador nesse processo.

Vale ressaltar que o professor em desequilíbrio emocional precisa de ajuda para superar suas dificuldades. Nesse sentido, Pontes (2018), relaciona a importância dos estudos das emoções para descobrir comportamentos negativos. Assim, além de discutir os benefícios do gerenciamento das emoções para os alunos, ela destaca os impactos desses benefícios para o corpo docente, que enfrenta uma função considerada estressante. Como indica a pesquisa de Veiga-Branco (2004), no Reino Unido, que constatou níveis de estresse elevados em 200 mil professores, por razões diversas, como desinteresse, indisciplina e até violência dos estudantes contra eles. A autora destaca que a função do professor está entre as profissões com maior predisposição a elevados níveis de estresse.

No Brasil, segundo uma pesquisa realizada em 2013 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (apud BRASIL, 2014) sobre aprendizagem, com 100 mil professores, o país lidera o ranking de violência contra os professores. Conforme Santos e Meinhart. (2020), a violência escolar gera um quadro de desmotivação nos professores, refletindo negativamente no desenvolvimento das aulas devido

à insatisfação do corpo docente. Nessa condição, os professores terão dificuldades em promover a aprendizagem dos alunos. Além disso, situações de violência causam desgaste emocional no professor e podem levar muitos deles a apresentar quadros de depressão. A consequência disso é o afastamento e até o abandono da carreira, resultado da desvalorização profissional que muitos enfrentam ao longo do exercício da docência.

Semelhantemente, o estudo de Pereira e Zuin (2019) revela que a exposição constante a ambientes escolares marcados por agressões verbais e físicas pode impactar adversamente o bem-estar emocional dos professores. A hostilidade vivenciada nas salas de aula não apenas prejudica a qualidade de vida dos educadores, mas também compromete sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados sugerem que o estresse docente relacionado à violência escolar pode resultar em consequências graves, como o esgotamento profissional e, em casos extremos, o afastamento da carreira.

5 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência na escola é um tema complexo que envolve a sociedade como um todo. Diante desse contexto, compreende-se que a violência e a indisciplina são realidades presentes em muitas escolas, levando a situações de desequilíbrio no funcionamento escolar. Isso resulta em prejuízos para o desenvolvimento do aluno, assim como afeta a prática docente e até mesmo a saúde do professor (SANTOS; MEINHART, 2020).

Laranja (2020) considera a violência no âmbito escolar como um fenômeno assustador, que o poder público não está conseguindo controlar. Além disso, a violência externaliza os problemas de quem a pratica, testemunha ou é vítima, tirando da escola sua condição de ser um ambiente de promoção da amizade, compaixão, respeito e tranquilidade. Para exemplificar o nível de descontrole estatal da violência escolar, o autor faz alusão ao ataque ocorrido em março de 2019 na Escola Estadual Professor Raul Brasil, em Suzano, no Estado de São Paulo, onde dois jovens mataram cinco estudantes e duas funcionárias nas dependências do colégio. Os dois autores eram ex-alunos e cometeram suicídio logo após os crimes. A motivação desse atentado, conforme investigação da polícia, teria sido o *bullying* que os assassinos sofreram quando eram estudantes da escola, o isolamento social e o desejo de superar um massacre ocorrido na escola de Columbine, no Colorado, em 20 de abril de 1999.

Diante de todos esses episódios de violência escolar e massacres, ocorridos no Brasil e no mundo, a busca por medidas de contenção dessa problemática tornou-se uma preocupação

mundial. Para Extremera e Fernández-Berrocal (2002), a inteligência emocional pode ser utilizada como forma de prevenção de comportamentos problemáticos, como violência e impulsividade. Conforme esses autores, se os alunos forem capazes de ter consciência de suas emoções e souberem gerenciar esses sentimentos, poderão agir com menos violência e ter controle sobre sua impulsividade.

No entanto, mesmo diante de tantas evidências sobre o benefício da inteligência emocional, esse tema ainda não faz parte do processo de ensino nas escolas. Lira (2019) critica o atual modelo de formação dos estudantes por não considerar a inteligência emocional como fator essencial no ensino e na própria relação entre professor e aluno. A autora considera a inteligência emocional como um dos fatores basilares no desenvolvimento pessoal, permitindo regular os próprios sentimentos e os dos outros, além de utilizar esses sentimentos como orientadores de ações.

Lira (2019, p. 81) relata que:

São as emoções que regulam e disciplinam nossas decisões, mas é a qualidade destas mesmas decisões que define o resultado dos comportamentos pessoais. Consequentemente, as emoções e a forma como as regulamos são fontes de informação essenciais para o entendimento da relação pedagógica e podem contribuir para explicar e controlar o ambiente da sala de aula.

Em síntese, a problemática da violência escolar demanda uma abordagem multifacetada que envolve não apenas medidas repressivas, mas também ações preventivas e de promoção da inteligência emocional. A desmotivação e o desgaste emocional dos professores, somados aos impactos diretos na saúde mental dos alunos, ressaltam a urgência de repensar as estratégias educacionais. A inclusão da inteligência emocional no currículo escolar, aliada a políticas públicas eficazes, pode contribuir significativamente para a construção de ambientes escolares mais saudáveis e propícios ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, o papel crucial da escola vai além do ensino acadêmico, envolvendo a formação de cidadãos emocionalmente conscientes e capazes de lidar construtivamente com os desafios da convivência social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura científica apresenta inúmeros estudos sobre os efeitos positivos da inteligência emocional para o ser humano, no aspecto profissional, pessoal, assim como no processo de ensino-aprendizagem. Em cada decisão a ser tomada, da mais simples à mais

complexa, sempre haverá algum teor de emoção a influenciá-la; o mesmo ocorre com as atitudes ou comportamentos humanos, muitos deles manifestados por um mero impulso emocional.

A importância do tema também se justifica ao considerarmos a idade de crianças e adolescentes, geralmente formando o corpo discente das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Esse público encontra-se em processo de formação de personalidade, sendo mais vulnerável a manifestar comportamentos baseados na emoção do momento, seja pela falta de experiência de vida ou pela dificuldade em auferir a realidade de forma racional. Isso justifica a necessidade de instruir essas pessoas para aprenderem a se desenvolver emocionalmente e, assim, transformarem-se em adultos saudáveis.

Além disso, pesquisas apontam para o crescimento dos índices de violência no interior das escolas, praticadas pelos próprios alunos entre si ou contra professores e demais funcionários. No mundo, ao longo das últimas décadas, ocorreram vários casos de massacres com mortes no ambiente escolar. No Brasil, embora casos dessa natureza tenham começado há pouco tempo, têm gerado grande preocupação, não só pelos crimes consumados, mas pela crescente ameaça desses ataques contra escolas do país. O mais recente aconteceu no dia 27 de março de 2023, na Escola Estadual Thomazia Montoro, na capital paulista, onde um aluno de 13 anos matou uma professora a facadas, além de ferir outras três professoras e dois alunos.

Esse cenário revela uma situação preocupante no ambiente escolar, demandando uma revisão do atual modelo pedagógico de ensino, baseado tão-somente na exposição de conteúdos das disciplinas tradicionais ou na mera memorização de conteúdo. Esse modelo tradicional tem se tornado incapaz de evitar ou reduzir os índices de violência na escola.

Dentro desse contexto, percebe-se que a grade curricular de ensino precisa contemplar conteúdos específicos para influenciar atitudes, gestos e, principalmente, os sentimentos dos estudantes. Teóricos e especialistas de vários países do mundo acreditam que a inteligência emocional pode preencher a atual lacuna no modelo tradicional de ensino e ajudar a desenvolver o comportamento dos alunos, que também precisam aprender sobre conhecimentos inerentes a situações cotidianas e, principalmente, saber administrar suas próprias emoções.

No entanto, assim como alunos, professores e até mesmo demais funcionários da área de educação também precisam ser educados emocionalmente para que possam contribuir, cada um em sua esfera de atuação, em favor de um ambiente escolar mais saudável para

todos. Considerar apenas os estudantes como o público a ser educado emocionalmente é ter uma visão unilateral de uma problemática que precisa abranger todos os atores da área pedagógica, principalmente professores e pedagogos, os quais são responsáveis pelo processo de educação e, assim sendo, precisam ter uma relação direta e contínua com os estudantes.

Apesar de a escola ter o ensino como o principal objetivo, ela não é a única responsável por essa missão. Inclusive, qualquer aprendizado em ambiente escolar, para ser eficaz, precisa ter consonância com a educação dada pelos pais, que costumam ser referências de comportamentos, principalmente para os mais jovens. Por esse motivo, devemos considerar o tema inteligência emocional dentro de um contexto amplo, o qual deve incluir os familiares dos alunos, principalmente os pais, que também têm a função de educar os filhos.

Embora existam muitos caminhos apontados por especialistas sobre os meios de promover o ensino da inteligência emocional nas escolas, em um ponto há um consenso geral: todos reivindicam uma reformulação da grade curricular nas escolas para haver a inserção e ensino do tema como forma de aplicar aos estudantes conhecimentos inerentes ao aprendizado de suas próprias emoções e demais sentimentos. Atualmente, sabe-se que o atual modelo tradicional de ensino, com destaque para conteúdos de matérias como língua portuguesa, história e matemática, tem sido ineficaz para o desenvolvimento humanístico dos estudantes, e conhecimentos dessa natureza não são suficientes para prevenir a comunidade escolar dos atuais problemas contemporâneos, como violência e desrespeito aos professores.

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem na escola precisa de uma reformulação imediata, não apenas para transmitir conteúdos de matérias tradicionais, mas principalmente para desenvolver, nos alunos, a habilidade necessária para eles terem condições de administrar seus próprios sentimentos e dessa forma desenvolverem a personalidade deles como pessoa humana. Desse modo, a escola pode adquirir melhores condições de ajudar pessoas para o bom convívio social, a favor de todos, inclusive para o próprio ambiente escolar, que também tem sido vítima da inércia do atual sistema tradicional de ensino.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Inês Salgueiro. **Medição da inteligência emocional e sua relação com o sucesso escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1288/1/19243_ulfc091279_tm_tesefinal.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Brasil lidera ranking de violência contra professores. **Câmara dos Deputados**. 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/443123-brasil-lidera-ranking-de-violencia-contraprofessores/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

CARVALHO, Nivia Maciel de. **A importância da inteligência emocional no contexto escolar**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade UNIS São Lourenço, São Lourenço, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unis.edu.br/bitstream/prefix/1349/1/TCC%20NIVIA.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

DAMÁSIO, António R. **Ao encontro de espinoza**: as emoções sociais e a neurologia do sentir. Mem Martins, Sintra: Publicações Europa-América, 2003.

DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o homem**: construindo a mente consciente. São Paulo, SP: Companhia das Letras. 2010.

EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Inteligência emocional na sala de aula como fator de proteção para comportamentos problemáticos: violência, impulsividade e desajuste emocional. **Anais I Congresso Hispano-Americano de Educação e Cultura de Paz**. Granada, Espanha: Universidade de Granada 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Liderança**: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

LARANJA, Pablo Ramos. **Convivências, sujeitos e violências nos cotidianos escolares**. 2020. Dissertação (Mestrado em Segurança Pública) – Universidade de Vila Velha, ES, Vila Velha, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uvv.br/bitstream/123456789/568/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20FINAL%20DE%20PABLO%20RAMOS%20LARANJA.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

LIRA, Adriana. Escola no século XXI: o passado engajado no presente. **Sisyphus**: journal of education, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 74-91, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575761154006/html/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 2006.

PARKER, James D. A. *et al.* Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition from High School to University. **Personality and Individual Differences**, v. 36, p. 163-172, 2004.

PARKER, James D. A. *et al.* Emotional Intelligence and Student Retention: Predicting the Successful Transition from High School to University. **Personality and Individual Differences**, v. 41, 1329-1336, 2006.

PEREIRA, Antônio Igo Barreto; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Autoridade enfraquecida, violência contra professores e trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 35, n. 76, p. 331–351, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/H4JvMqH8SdHnBbGyvLhwpvp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2023.

PONTES, Cleonilda Teixeira. **Inteligência emocional no processo ensino-aprendizagem**. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Curso Em Licenciatura Em Pedagogia) - Universidade do Estado do Amazonas, Parintins, 2018. Disponível em <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/1525/1/Intelig%C3%Aancia%20emocional%20no%20processo%20ensino-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

REGO, Arménio; FERNANDES, Cláudia. Inteligência emocional: contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. **Psicologia**, [S.l.], v. 19, n. 1/2, p. 139-167, 2005.

SANTOS, Eliane Gonçalves; MEINHART, Daiane Beatriz. Violência escolar o desafio da atualidade: implicações na prática profissional do professor. **Dialogia**, [S.l.], n. 34, p. 244-259, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13611>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SENA, Hygor Melo de. **A educação emocional como fundamento da aprendizagem**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Física) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Teresina, 2022. Disponível em: http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1467/1/2021_tcc_hmsena.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, Beatriz B; FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro Lima. Educação socioemocional e suas repercussões no contexto escolar. **Anais do V Seminário de Produção Científica do Curso de Psicologia da Unievangélica**, Goiás: Unievangélica, 2020. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/17050/1/EDUCA%c3%87%c3%83O%20SOCIOEMOCIONAL%20E%20SUAS%20REPERCUSS%c3%95ES%20NO%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

STEINER, Claude; PERRY, Paul. **Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

VEIGA-BRANCO, Augusta. **Competência emocional**. Quarteto, 2004.

XIV

A LINGUAGEM NEUTRA NO BRASIL: MODISMO OU DINAMISMO?

Andrea Oliveira de Carvalho Xavier

Francisco Gomes Viana

Clóvis Trezzi

Hildegard Susana Jung

1 INTRODUÇÃO

A linguagem constitui um dos mais importantes fatores sociais. Cada meio social apresenta suas formas de comunicação. Nesse sentido, devemos levar em consideração as mais variadas formas pelas quais cada grupo desenvolve a comunicação, a qual pode ocorrer por meio das linguagens verbais e não verbais. Desde a introdução da Língua Portuguesa no Brasil por meio da colonização, ocorreram inúmeras transformações. As diversas culturas dos povos que aqui chegaram trouxeram inúmeras contribuições para o vocabulário mais atual. É fato que nossa língua sofre constantes mudanças, desde o latim até chegar ao português de hoje. Acompanhar essas mudanças não é tarefa fácil.

O Brasil vem passando por várias transformações sociais buscando promover uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, desde o processo de redemocratização e com a Constituição de 1988, conhecida como constituição-cidadã (BRASIL, 1988), reconhecendo o direito de minorias e buscando integrá-las cada vez mais na sociedade. No entanto, este processo não é automático, necessitando de organização e luta destes grupos que ainda são, de muitas formas, marginalizados pela sociedade, inclusive como cidadãos. Neste grupo podemos incluir: mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, homossexuais entre outros. Ressaltamos que, no Brasil, somente a partir de 1932 a mulher obteve direito ao voto, por meio do Decreto 21.076 no Governo Getúlio Vargas, após uma longa luta política (BRASIL, 1932).

A partir da segunda metade do século XX novas transformações se intensificaram. São mudanças no Brasil e no mundo, principalmente nos países ocidentais e/ou países democráticos. Após inúmeras conquistas pelos movimentos feministas e pelo movimento do povo negro, agora temos pautas defendidas pelo movimento dos homossexuais abrangidos

pela sigla LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexos e Assexuais), que na maioria das vezes, se encontram marginalizados, discriminados e tratados como cidadãos de segunda classe.

O movimento feminista, o movimento negro e o movimento indígena, se ampararam na linguagem como um símbolo de luta, assim como o movimento LGBTQIA+. A linguagem é um processo social e pode ser utilizada como forma de dominação e exclusão social pelo *status quo*, como tem sido praticado historicamente pelas camadas dominantes, sociais e políticas. Podemos citar diversas palavras ou expressões que foram modificadas ou caíram em desuso devido ao caráter machista ou racista que possuíam. Diante disso, nos dias atuais há inúmeras discussões voltadas para o uso da linguagem neutra no Brasil em que o foco principal é não marcar gênero algum, sendo conhecida também por linguagem não-binária.

O presente trabalho apresenta reflexão sobre “A Linguagem Neutra no Brasil: Modismo ou Dinamismo?”. A discussão acerca da adoção dessa linguagem vem se intensificando, tendo saído do meio acadêmico especializado e ocupado espaços sociais, dividindo a sociedade em dois pólos antagônicos. Ativistas dos movimentos conhecidos como LGBTQIA+ a adotaram como bandeira e a defendem como instrumento de inclusão. Parte da sociedade que se define como conservadora repudia seu uso e o classifica como agressão à Língua Portuguesa. Isso nos levou a uma pesquisa objetivando discutir as propostas de utilização de linguagem neutra, na contemporaneidade considerando as transformações da língua.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, foi realizada através de revisão bibliográfica. A questão de pesquisa é: Existe embasamento teórico da adoção da linguagem neutra nas transformações da língua em adaptação ao dinamismo da sociedade ou se trata apenas de um modismo passageiro restrito a um grupo ou gueto social que logo será esquecido?. Assim, analisa-se as modificações sofridas pela linguagem e as transformações sociais e históricas, no tempo e no espaço confrontando autores com posições diferentes e suas justificativas.

O corpus investigativo da pesquisa foi formado por publicações científicas dos últimos cinco anos que abordam a temática. A análise e discussão dos dados está fundamentada nos estudos de Bagno (2011), Bagno (2015), Pessoto (2019) e Mäder (2019), os quais analisam as transformações da linguagem tanto em relação a mudanças morfológicas, semióticas, bem como do ponto de vista da Linguística e o contexto social e político, estabelecendo uma analogia com as propostas de normatização do uso da linguagem neutra.

O artigo está dividido em cinco tópicos, sendo este a Introdução. Na sequência, apresentamos o Referencial teórico, subdividido em: O Gênero na Língua Portuguesa, Transformações da Língua no Brasil e Debates sobre a Linguagem Neutra no Brasil. Após, consta a metodologia da pesquisa e, em seguida, temos a Análise de Dados. Por fim, apresentamos as Considerações finais e as Referências do trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Gênero na Língua Portuguesa

Para discutir essa temática do ponto de vista formal da Língua Portuguesa, em particular no Brasil, precisamos rever os conceitos de gênero gramatical. A partir do artigo de Souza Junior (2022), “A Linguagem Neutra no Português Brasileiro: Entre o Debate Linguístico e Jurídico”, temos que o gênero gramatical corresponde a uma marcação morfológica, geralmente dividido entre masculino e feminino, utilizando algumas letras como marcação do gênero, em linhas gerais, palavras terminadas em vogal /a/ tendem a ser classificadas como femininas e palavras terminadas em /o/ como masculinas.

Na Língua Portuguesa, todos os substantivos possuem classificação quanto ao gênero, possuindo alguma relação com a questão biológica do sexo, em particular nos seres humanos e animais, embora tenhamos alguns substantivos que são classificados como epiceno (nos casos de animais e insetos), sobrecomum, que não flexiona de acordo com o sexo a quem se refere (exemplo: testemunha, vítima), o comum de dois gêneros que apresenta um único termo para ambos os sexos. Neste caso o artigo definido (o/a) ou indefinido (um/uma) é que marcará o sexo da pessoa designada (exemplos: O presidente, a presidente, o jovem, a jovem). Dessa forma, podemos afirmar que o gênero se refere a variação da forma masculina e da feminina, inerente a alguns vocábulos, que por sua vez designam seres, objetos, coisas, entre outros.

Outra questão trazida por Souza Junior (2022) diz respeito à marcação ou não do masculino, ou seja, trata-se de considerar que o masculino (enquanto desinência de gênero) é generalizante e pode se referir aos dois gêneros, principalmente quando reunidos. Daí surge a famosa regra de concordância de gênero quando envolve uma palavra masculina e outra feminina a concordância ocorre com o masculino. Ao contrário, o feminino não possui caráter generalizante e é marcado, identificando sempre somente o gênero feminino. Por isso, alguns

críticos como veremos à frente, consideram esta regra como um discurso sexista e machista, por ter sido estabelecida de forma arbitrária em períodos históricos bem diferentes do mundo em que vivemos hoje.

[...] entende-se que o uso do masculino como generalizante opera no discurso um posicionamento sexista. Entretanto, apesar da relevância dessa crítica, é importante que se compreenda duas coisas: em primeiro lugar, não se pode confundir gênero gramatical com sexo. E em segundo lugar, é preciso que se considere que a língua reflete a sociedade, não existindo, portanto, de maneira isolada e material. (SOUZA JUNIOR, 2022, p. 4)

Souza Junior (2022) acrescenta que há uma limitação nesse binarismo biológico, masculino-feminino, em se tratando de seres humanos, caracterizando-se essa classificação como reducionista e excludente, pois não considera a variedade das identidades sexuais, deixando estes sem representação em nossa língua. Por outro lado, Bagno (2011), doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), identificou em suas pesquisas que menos de 5% das palavras em Língua Portuguesa possuem elemento mórfico que indique a noção de gênero, sendo estes classificados de acordo com o entendimento internalizado pelos falantes sobre a linguagem, geralmente de forma arbitrária ou convencionalizada.

Nesse sentido, Souza Junior (2022) afirma que é preciso compreender a diferença entre gênero gramatical com a ideia de sexo ou gênero social (se referindo à identidade sexual das pessoas), sendo aquele tão somente resultado de um marcador morfológico utilizado em nomes, como o substantivo e seus referentes.

Na pesquisa intitulada “Da Gramática Normativa à Linguística Popular Militante: Um Percorso da Linguagem Neutra”, Silva, Carvalho e Santos (2021) acentuam a questão gênero gramatical x gênero sexual, embasados em autores linguistas clássicos, apontando que as gramáticas tradicionais tratam de modo incoerente a flexão de gênero por associá-la ao sexo dos seres.

Gênero, para ele, “abrange todos os nomes substantivos portugueses quer se refiram a seres animais, providos de sexo, quer designem apenas ‘coisas’” ([1970], 1999, p. 88). Iliovitz & Neto (2007), por exemplo, valem-se dessa perspectiva de Mattoso e acrescentam: “argumentar que o uso do gênero masculino como uma categoria genérica é uma forma de exclusão social das mulheres pressupõe, erroneamente, que gênero gramatical e gênero sexual estariam diretamente relacionados”.(SILVA; CARVALHO; SANTOS, 2021, p. 145)

Souza Junior (2022), ao final de sua pesquisa, conclui desfavoravelmente a necessidade de neutralização da língua (ausência de masculino e feminino) considerando, entre outros fatores:

Assim, é possível que se conclua que de uma perspectiva formal, situada nos elementos que governam a estrutura interna da língua, não há uma base que justifique a necessidade de se neutralizar o gênero no português, uma vez que 95,5% das palavras que compõem o léxico da nossa língua se referem a seres não sexados, cuja marcação de gênero não ocorre mediante a presença de um marcador mórfico, não havendo, portanto, o que neutralizar nesses casos.(SOUZA JUNIOR, 2022, p. 578).

Como observado pelos autores citados, em relação às estruturas morfológica e sintática da Língua Portuguesa, o gênero masculino não é marcado em português, em oposição à marcação do feminino (desinência - a). Portanto, não caberiam nenhuma revisão em sua estrutura nem a criação de novas palavras ou gêneros gramaticais, com palavras terminadas em '@', 'x' ou 'e', visto que essas palavras elencadas não apresentam sequer um marcador morfológico de gênero, não havendo, portanto, o que neutralizar nesses casos (CAMACHO, 2013 apud SOUZA JUNIOR, 2022).

Há que se destacar, no entanto, que existe abertura para a utilização do gênero social, que é mais abrangente que o gênero gramatical devido ao binarismo deste, contemplando aqueles que não se identificam sexualmente com esta terminologia e se sentem excluídos socialmente e linguisticamente (SOUZA JUNIOR, 2022).

2.2 Transformações da Língua no Brasil

Toda língua é viva e dinâmica, sofrendo processos de transformações no tempo e no espaço. A Língua Portuguesa não é diferente. Podemos observar que a língua falada no Brasil apresenta algumas características diferentes da língua de Portugal, sua origem. A linguagem é impactada pelo processo social, que tanto influencia como é influenciada mutuamente. Diante disso, pretendemos analisar se podemos considerar a linguagem neutra como um processo de transformação natural diante de novos tempos ou trata-se apenas de modismo restrito a um grupo social.

A Língua Portuguesa foi introduzida no Brasil de maneira impositiva aos povos originários. De acordo com Sá (2022), com a vinda da família real para as terras brasileiras, todos foram obrigados a adotar a “língua do príncipe” como a língua oficial. Apesar disso, a

língua não se manteve intacta, tendo absorvido palavras, termos e expressões de outras línguas: indígenas, africanas e posteriormente de outras línguas conforme a chegada de imigrantes e sua integração ao povo brasileiro (NASCIMENTO, MACHADO, 2019).

Além dessa mistura, muito comum em quase todas as línguas, também temos influências e variações dentro de um mesmo país ou nações que falam a mesma língua. Podemos citar quatro tipos de variantes linguísticas: as variações diatópicas (geográficas), variações diacrônicas (históricas), variações diastráticas (grupos sociais), variações diafásicas (formal x informal). Ou seja: não há uma língua estritamente “pura”, como alguns defendem:

[...] as leis e ideologias que determinam o que é legítimo ou não na língua, motivam assim, também, quem possui legitimidade dentro da comunidade [...]. Em outras palavras, aqueles que não fazem uso da variedade linguística legitimada pelo governo são privados do acesso a direitos na sociedade, a ter a própria identidade e passam a ser até punidos, de diferentes maneiras, caso busquem não se conformar com o que lhes foi imposto. (SÁ, 2022, p. 59).

Então, não podemos desconsiderar o caráter de dominação que permanece até os dias de hoje na linguagem, principalmente se utilizando de seu aspecto normativo para impor o que é certo ou errado na língua, excluindo aqueles que não se adequam ou se sujeitam a ele. O uso da língua como dominação pelas classes hegemônicas também mereceu atenção de Bagno (2015) que se refere a essa prescrição da língua evidenciando como ela é estabelecida pelos governos, na maioria das vezes, de forma arbitrária, segundo o autor:

A ortografia oficial é fruto de um decreto, de um ato institucional por parte do governo, e fica muitas vezes sujeita aos gostos pessoais ou às interpretações dos fenômenos linguísticos por parte dos filólogos que ajudam a estabelecê-la. Por isso, na virada do século XIX para o XX se escrevia ELLE; na primeira metade do século XX se escreveu ÊLE e agora, no limiar do século XXI, se escreve ELE (BAGNO, 2015, p. 120).

Nesse sentido, Sá (2022) afirma que tanto o movimento feminista quanto o movimento negro, percebendo o poder da linguagem, lutaram por alterações na língua, buscando, com isso, provocar mudanças sociais e políticas. De acordo com o autor:

A luta negra esteve e está até hoje fortemente envolvida com mudanças da linguagem, como nas várias situações em que a linguagem era racista, pois era usada em uma sociedade racista para manter o status quo... O movimento negro, para poder entender melhor as opressões que sofria, deu lhes nomes, e também se deu nomes. (SÁ, 2022, p. 22).

No aspecto linguístico, nos últimos anos, ocorreram maiores transformações na linguagem, refletindo a modernidade, dos novos tempos e da autoafirmação das mulheres, dos negros e dos povos originários, bem de pessoas com deficiência, desconstruindo estereótipos e preconceitos reproduzidos por décadas. Nessa perspectiva, Sá afirma que

[...] vimos ao longo dos anos a queda de diversos termos, palavras e expressões ... todos falavam comumente e o surgimento de manuais em que nos ensinam a repensar, refletir, autoquestionar e mudar a nossa relação com a língua e com as palavras. (SÁ, 2022, p. 11).

Compreender que a linguagem contempla diversos fatores em sua composição ou construção pode ser um diferencial no reconhecimento das constantes transformações da língua frente às questões históricas e sociais inerentes a toda sociedade. Conforme afirma Bagno:

Não há nada que se possa fazer contra a mudança linguística porque ela é impulsionada pelos próprios falantes. É no mínimo irônico ver a tradição purista tentando vencer o invencível: o processamento sociocognitivo da língua por seus próprios falantes nativos, incluídos os puristas! (BAGNO, 2011, p. 27).

Segundo Bagno (2011) o entendimento sobre norma-padrão, ensinado nas escolas e defendido pelos puristas, é um modelo descrito-prescrito pela tradição gramatical, de uma língua idealizada, com base em um grupo restrito de escritores, considerados exemplares ou recomendáveis.

Essa norma-padrão — escrita, literária e obsoleta — é, por isso mesmo, repleta de arcaísmos, de fósseis linguísticos, de regras que vão contra a intuição gramatical de qualquer falante da língua. Como se não bastasse, ela é inevitavelmente anacrônica, porque recorre a um cânone literário do passado, de modo que nem sequer na literatura viva, contemporânea, é possível reconhecer o uso integral do que ela prescreve. (BAGNO, 2011, p. 31).

Essa oposição entre a norma-padrão e a língua falada, geralmente distante da norma culta, pode indicar que a língua está aberta a novas possibilidades e construções sociais, como tem acontecido historicamente. Isto é, não seria nenhuma agressão à Língua Portuguesa a adoção de uma linguagem neutra.

2.3 Debates sobre Linguagem Neutra no Brasil

As discussões sobre a utilização da linguagem neutra são extensas e têm ganhado destaque no meio acadêmico nos últimos anos. Essa linguagem não marca gênero (masculino e feminino) e é também conhecida como linguagem não-binária.

Covas e Bergamini (2021), analisaram criticamente a linguagem neutra partindo de questionamentos sobre a importância do uso dessa linguagem para reconhecimento de direitos de pessoas LGBTQIA+. Os autores defendem que a não aceitação das mudanças linguísticas têm relação com os preconceitos sofridos por esse grupo social. Relacionaram a linguagem neutra com os temas “gênero” e “expressão de gênero”, onde são utilizados respectivamente, através da ideia de conceitos voltados para dimensões biológicas, sociais e o fato de uma pessoa manifestar em público sua identidade de gênero masculino ou feminino. Reforçaram que a linguagem neutra é denominada como um termo que promove uma linguagem que não marca gêneros. Fizeram um paralelo com a linguagem inclusiva, a qual, afirmaram possuir aspecto mais amplo abrangendo vários grupos sociais, todavia não está necessariamente relacionada ao tema sobre a questão de gênero.

A pesquisa de Covas e Bergamini (2021) esclareceu que a linguagem neutra é importante para o reconhecimento de grupos minorizados e seus direitos, como as pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQIA+, e buscam tratamento igualitário na sociedade. De acordo com os autores,

O desenvolvimento desta linguagem, embora sua origem seja atribuída a uma reivindicação de minorias, não se apoia em uma bandeira individualista, muito pelo contrário. A diversidade é uma realidade de todas as pessoas, pois se de um lado há o direito de tornar-se visível e receber tratamento igualitário, por outro há o dever de provocar a visibilidade e conceder tratamento igualitário. (COVAS; BERGAMINI, 2021, p. 54900).

Nesse contexto de lutas de direitos, não há impedimentos jurídicos quanto à utilização da linguagem neutra. No entanto, Covas e Bergamini (2021) indicam três argumentos contrários à utilização dessa linguagem: a) a não marcação do gênero masculino: o uso desse gênero é considerado genérico, assim os grupos militantes desejam anular o poder desse gênero trazendo o gênero feminino em posição de igualdade, esse argumento de não marcar o gênero masculino, acabou tornando-se contrário à causa dos que defendem a neutralidade da língua; b) a politização do uso da linguagem: (COVAS; BERGAMINI, 2021, p. 54906) no Brasil, há o Projeto de Lei nº 5.248/2020 que “estabelece o direito dos estudantes de todo o

Brasil ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino, e dá outras providências” (BRASIL, 2020), nesse sentido, criam-se situações de impedimento para utilização de novas linguagens; c) a utilização da expressão ”ideologia de gênero”, que tem recebido inúmeras críticas no meio acadêmico e no meio judicial e tem servido de base para projetos de lei que impeçam a aprovação da linguagem neutra no Brasil.

Um fator pontual muito relatado nos dias atuais sobre a linguagem neutra é o uso de @, x e e, utilizado com o objetivo de neutralizar o gênero no português. Souza Júnior (2022) fez uma análise nesse sentido a fim de encontrar motivações que façam alguma justificativa para o uso de @, x e e, no português brasileiro. O autor deixou claro que não podemos confundir gênero gramatical com sexo. O sexo está ligado ao binarismo (masculino e feminino), e isso tem se tornado um problema, visto que, algumas pessoas se identificam de forma social por meio de diferentes identidades, não considerando o padrão binário. O gênero gramatical, por sua vez, transmite uma ideia mais ampla, não sendo considerado através do determinismo biológico, é mais voltado para as construções sociais.

A Língua Portuguesa, assim como qualquer outra língua, apresenta regras próprias em suas marcações de gêneros, não podendo ser mudadas repentinamente e/ou de forma aleatória. Para Souza Júnior (2022, p. 578), “não há uma base que justifique a necessidade de se neutralizar o gênero no português, uma vez que 95,5% das palavras que compõem o léxico da nossa língua se referem a seres não sexuais”. Gramaticalmente não há base para a aplicação da linguagem neutra.

Desse modo, apesar de não encontrar uma motivação formal, sedimentada na estrutura interna da língua, que ampare a tentativa de neutralizar o gênero através de estratégias como a adoção de @, x, e, reconheço que discursivamente essa proposta ganha relevância. (SOUZA JÚNIOR, 2021, p. 578).

O estudo de Souza Junior (2021) também analisou a Lei nº 5.123/2021, criada no Estado de Rondônia, que proíbe o uso da linguagem neutra. O autor considera que não há fundamentos linguísticos para uso dessa lei, constatou que ela possui irregularidades ao tratar sobre o ensino da Língua Portuguesa, pois não leva em consideração a educação escolar por meio das práticas sociais, excluindo variações linguísticas (RONDÔNIA, 2021).

Como já mencionado, na atualidade, a linguagem neutra tem sido assunto cotidiano em diversas pautas sociais. Diante disso, há autores que não se detêm apenas no campo de defesas do termo, mas desenvolveram abordagens sobre a linguagem inclusiva considerando-a como percurso para a linguagem neutra. Silva, Carvalho e Santos (2021) abordam o uso da

linguagem inclusiva em diversos espaços sociais, através dos mais variados gêneros textuais, e levantam a seguinte discussão:

[...] como linguistas e linguistas populares militantes (de um lado, feministas e comunidades LGBTQIA+ e, de outro, os que se autodenominam conservadores) mobilizam dizeres para defender ou refutar a inclusão do gênero neutro em práticas languageiras. (SILVA; CARVALHO; SANTOS, 2021, p. 142).

Na pesquisa que desenvolveram, Silva, Carvalho e Santos (2021), analisaram: a) estudos de gêneros; b) a ideia de recusa ao binarismo de gênero, considerando que este favorece preconceitos e o sexismo; c) estudos feministas, com a proporção de inserção do gênero feminino em nossa língua, considerando que há um domínio do gênero masculino. Os autores concluíram que algumas conquistas foram alcançadas pelos movimentos militantes inclusivos. Todavia, ainda há resistência por parte de pessoas conservadoras que desejam manter as “relações de poder” já existentes, ou seja, manter padrão linguístico atual. Ao final da pesquisa os autores concluíram que, há, de um lado, estudos e posicionamentos embasados teoricamente e, de outro, o lamento dos conservadores, para que a língua não sofra alterações.

3 METODOLOGIA

O presente estudo, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, foi desenvolvido por meio de e revisão bibliográfica. Segundo Gil (2002, p. 133) “A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Em relação às pesquisas exploratórias Gil (2002, p. 41), entende que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou da descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Ao realizarmos as pesquisas bibliográficas utilizamos a plataforma *Google Acadêmico*. Inicialmente, foram utilizados os descritores “O Uso da Linguagem Neutra no Brasil”, nessa busca não foram encontrados resultados. Em continuidade, optamos por utilizar os descritores “Linguagem Neutra no Brasil”, onde encontramos 6 (Seis) resultados. Foram incluídas publicações científicas do período de 2019 a 2023. Assim, foram selecionados 3 (Três)

Artigos Científicos, 1 (Uma) Dissertação de Mestrado e 1 (Um) Seminário de Iniciação Científica, relacionados abaixo, no Quadro 1.

Quadro 1 - Achados da revisão de literatura

Plataforma de busca	Descritores	Autor e ano	Título
Google Acadêmico	“Linguagem Neutra no Brasil”	Fabiola Sucasas Negrão Covas e Lucas Martins Bergamini (2021)	Análise crítica da linguagem neutra como instrumento de reconhecimento de direitos das pessoas LGBTQIA +.
		Airton Santos de Souza Junior (2022)	A Linguagem Neutra do Português Brasileiro: Entre o Debate Linguístico e Jurídico
		Sindnay Fernandes dos Santos Silva, Lilian Pereira de Carvalho e Guilherme Freitas dos Santos (2021)	Da Gramática Normativa à Linguística Popular Militante: Um Percorso da Linguagem Neutra
		Aurora Viana de Sá (2022)	Análise Semiótica do Discurso Sobre a Linguagem Neutra.
		Raiane de Souza Nascimento e Eliane Miranda Machado (2019)	História da Língua Portuguesa no Brasil: Do Processo de Colonização às Variantes Linguísticas

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das concepções teóricas que fundamentam nossa pesquisa sobre propostas de utilização da linguagem neutra, pudemos observar que nas discussões um fator relevante abordado foi a linguagem inclusiva. Dois autores, Covas e Bergamini (2021), apresentaram perspectivas divergentes sobre essa linguagem. Eles abordaram a linguagem inclusiva em termos mais gerais, destacando sua abrangência em vários grupos sociais, mas não relacionaram essa discussão à questão de gênero, considerando-a não relevante para as propostas de mudanças em nossa língua. Por outro lado, Silva, Carvalho e Santos (2021) focaram na polêmica discursiva em torno do uso do gênero neutro na Língua Portuguesa, destacando que essa linguagem vai além das discussões de militâncias que se concentram apenas em "práticas linguísticas" e alcançam diversos espaços sociais. Eles afirmaram que conquistas foram alcançadas por movimentos de militâncias inclusivas em relação à mobilização da linguagem neutra. Compreendemos que a linguagem inclusiva desempenha

um papel crucial na discussão sobre o uso da linguagem neutra no Brasil e não deve ser considerada apenas como um modismo, mas sim como uma abordagem emancipatória, seguindo uma perspectiva dinâmica.

No âmbito da discussão central de nossos estudos, observamos que três pesquisas dos autores Covas e Bergamini (2021), Silva, Carvalho e Santos (2021) e Sá (2022) defendem pontos semelhantes em relação à ideia de mudanças em nossa Língua Portuguesa e à eventual inserção da linguagem neutra. Essas propostas estão fundamentadas no reconhecimento dos direitos de grupos minorizados e socialmente excluídos, como as pessoas LGBTQIA+ e as feministas, entre outros, argumentando a necessidade de mudanças com base no preconceito enfrentado por esses grupos. Por outro lado, o teórico Souza Júnior (2022), em suas análises, afirma que não há embasamento gramatical para alterações em nossa língua, uma vez que 95,5% de nossas palavras referem-se a seres não sexuais, tornando tal mudança desnecessária. Verificamos os diversos debates em torno da utilização da linguagem neutra, muitos fundamentados no reconhecimento dos direitos de grupos minorizados que buscam tratamento igualitário na sociedade. No entanto, falta uma base sólida do ponto de vista da norma culta da Língua Portuguesa.

Houve consenso entre os autores Nascimento e Machado (2019) e Sá (2022) quanto à importância das variações linguísticas em nosso português brasileiro. Nascimento e Machado (2019) analisaram questões mais voltadas para o contexto das transformações da língua no Brasil, evidenciando as variantes de base que moldaram nosso português e destacando que a língua é um poderoso instrumento de poder e dominação. Sá (2022, p. 16) afirma que "[...] a língua é também uma ferramenta por meio da qual as pessoas podem se reconhecer e se expressar. Ela é também uma ferramenta de poder, com a qual dominam-se povos, grupos, minorias e pessoas". Compreendemos que esses estudos são relevantes para entender o papel da linguagem nas relações sociais, podendo ser um meio de inclusão ou exclusão na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitarmos nosso propósito de discutir as propostas de utilização da linguagem neutra na contemporaneidade, levando em consideração as transformações da língua, especialmente sobre a temática "A Linguagem Neutra no Brasil: Modismo ou Dinamismo?", não identificamos a necessidade de promover alterações formais na Língua Portuguesa. Isso

se deve ao fato de que o uso do masculino não marcado (de caráter genérico) já engloba ambos os sexos. Na origem de nossa língua, o masculino herdou o gênero neutro presente no latim. Portanto, não seria imprescindível realizar uma neutralização de gênero, conforme proposto pelo movimento LGBTQIA+, especialmente por alguns de seus defensores.

Contudo, conforme observamos em parte de nossa pesquisa sobre as transformações da língua, constatamos que a linguagem se adapta às mudanças históricas, políticas e sociais. Também verificamos como a linguagem pode ser utilizada como meio de dominação e exclusão em vários aspectos, sendo modificada por lutas sociais de diferentes classes e grupos sociais. Portanto, a língua não é e nunca foi estática. Mesmo que suas mudanças possam demandar tempo, isso não significa que não possa ser influenciada, e processos reflexivos podem ser estimulados. Isso ocorreu, por exemplo, com palavras e termos anteriormente considerados machistas, racistas e preconceituosos.

Nenhuma luta social deve ser invalidada, e a questão do uso da linguagem neutra, apesar de polêmica e permeada de preconceito e intolerância, merece espaço na discussão sobre representatividade. Isso se relaciona ao processo de invisibilização das identidades individuais ao longo dos anos, que agora busca reconhecimento e legitimação.

Embora o uso inicial de símbolos como @ e “x” para neutralizar o gênero tenha chocado inicialmente, parece ter sido uma estratégia de protesto destinada a chamar a atenção para a discussão do tema. Atualmente, a adoção da letra /e/ em geral parece ter acalmado os ânimos, tornando a discussão mais racional e menos apaixonada. Alguns manuais foram elaborados e amplamente divulgados, recebendo críticas tanto favoráveis quanto desfavoráveis. Contudo, já representa um avanço em relação à discussão inicial.

Como defendem filólogos e linguistas, as mudanças na língua não ocorrem por decreto simplesmente; geralmente, o processo inicia-se na sociedade e, posteriormente, é normatizado. A aprovação, por meio de leis e decretos, do uso da linguagem neutra não possui o poder de eliminar o preconceito ou a discriminação, como afirmam outros especialistas que não apoiam a regulamentação da linguagem neutra. No entanto, se esse raciocínio fosse usado como critério para a instituição de leis e direitos, nenhum avanço teria sido alcançado ao longo da história, especialmente no âmbito dos direitos civis e humanos. Nesse sentido, de outra forma, também não haveria espaço para leis ou decretos proibindo ou condenando sua utilização, como tem sido feito em todo o Brasil, contido pelo STF (Supremo Tribunal Federal).

Se observarmos estritamente o ponto de vista gramatical ou morfológico, a neutralização de gênero não encontra respaldo. No entanto, é inegável a legitimidade da discussão sob uma perspectiva linguística no contexto das inclusões sociais e do reconhecimento das identidades sociais, que são múltiplas e plurais, transcendendo o binarismo gramatical tradicional entre masculino e feminino. Essas identidades anseiam por representação na linguagem.

A discussão que apresentamos está longe de alcançar um consenso e ainda se encontra em estágio embrionário, principalmente do ponto de vista científico. Afinal, opiniões sobre o assunto são abundantes, mas é crucial aprofundar-se no estudo do tema, evitando paixões e ideologias que frequentemente permeiam discussões desse tipo, especialmente em decorrência do contexto político em que estamos inseridos.

Portanto, sem a pretensão de esgotar a discussão, fizemos questão de destacar os principais pontos das pesquisas analisadas por nós que se posicionam contra ou a favor, apresentando seus respectivos embasamentos. Há espaço para a realização de novas pesquisas que possam fornecer mais elementos para a construção de descobertas sobre o uso ou não da linguagem neutra no Brasil.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed., rev. e ampl. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC9_2016.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932**. Decreta o Código Eleitoral. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei PL 5248/2020. PL 5248/2020**. Estabelece o direito dos estudantes de todo o Brasil ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino, e dá outras providências. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2265570>. Acesso em: 15 mar. 2023.

COVAS, Fabíola Sucasas Negrão, BERGAMINI, Lucas Martins. Análise crítica da linguagem neutra como instrumento de reconhecimento de direitos das pessoas LGBTQIA+. **Brazilian Journal of Development**, [S.l.], v. 7, n. 6, p. 54892–54913, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30768>. Acesso em 25 mar. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

NASCIMENTO, Raiane de Souza do, MACHADO, Eliane Miranda. História da Língua Portuguesa no Brasil: do processo de Colonização às Variantes Linguísticas. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – TALENTOS DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM AÇÃO, 5., 2019, Nova Marabá, Marabá - PA. **Anais** [...]. Nova Marabá, Marabá – PA: Unifesspa, 2019. Disponível em: <https://sic.unifesspa.edu.br/edicoes-antiores/98-edicao-2019.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RONDÔNIA. **Lei ordinária nº 5.123, de 19 de outubro de 2021**. Estabelece medidas protetivas ao direito dos estudantes do Estado de Rondônia ao aprendizado da língua portuguesa de acordo com a norma culta e orientações legais de ensino, na forma que menciona. Disponível em: <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/9987#:~:text=Estabelece%20medidas%20protetivas%20ao%20direito,ensino%2C%20na%20forma%20que%20menciona>. Acesso em: 5 abr. 2023.

SÁ, Aurora Viana de. **Análise Semiótica do Discurso Sobre a Linguagem Neutra**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2022. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/30657/Aurora%20Viana%20de%20S%C3%A1.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 mar.2023.

SILVA, Sidnay Fernandes dos Santos, CARVALHO, Lílian Pereira de, SANTOS, Guilherme Freitas dos. Da Gramática Normativa à Linguística Popular Militante: Um Percorso da Linguagem Neutra. **Revista Porto das Letras**, [S.l.], v. 07, n. 4, p. 143-159, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/13091/19279>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SOUZA JUNIOR, Airton Santos de. A linguagem neutra no português brasileiro: entre o debate linguístico e jurídico. **Revista de letras - Juçara**, Caxias, MA, v. 6, n. 1, p. 571-585, 2022. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2736>. Acesso em: 24 mar. 2023.

Terceira Parte
Tecnologias na Educação

XV

CHEGOU A HORA: TICS EM SALA DE AULA NOVA ROUPAGEM PEDAGÓGICA

Lucas de Souza Ozier

Juliana Marinho Peixoto

Rute Henrique da Silva Ferreira

Roberto Carlos Ramos

1 INTRODUÇÃO

No cenário atual, a sociedade depende cada vez mais da conectividade para explorar plenamente os recursos tecnológicos disponíveis. O crescimento constante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) destaca-se como um aliado crucial na educação. Desde o início do milênio, essas tecnologias têm sido integradas em várias áreas do conhecimento, tornando-se recursos relevantes para a contemporaneidade. O entendimento das TICs e suas funcionalidades, impulsionadas pelos avanços tecnológicos na educação, desempenha um papel crucial no aprendizado dos alunos, permitindo-lhes exercer autonomia ao moldar seus conhecimentos por meio da mídia.

Conforme destacado por Silva (2019, p. 16), "As tecnologias variam desde pequenas ferramentas, como uma calculadora ou um relógio, até grandes invenções, como um telescópio e um computador". Todas essas ferramentas têm como objetivo aumentar algum tipo de conhecimento ou intermediar a comunicação por meio da tecnologia vigente em todos os setores. Mesmo quando os educadores não têm amplos recursos, os alunos frequentemente possuem celulares capazes de acessar a internet e executar aplicativos. O uso dessas tecnologias em sala de aula tem crescido, desde programas simples para exposição de conteúdo em aulas expositivas até aplicativos que facilitam a interação entre alunos e conhecimento (PINHEIRO; SILVA, 2021).

As tecnologias de informação e comunicação tornaram-se comuns no ambiente escolar, e mesmo que os professores não disponham de recursos suficientes, muitas vezes os próprios alunos têm celulares capazes de se conectar à internet e rodar aplicativos e programas. Entre as várias abordagens de ensino, é concebível, conforme pesquisas, que as TICs tenham influenciado diretamente a vida das pessoas em diversos setores, incluindo a educação. "O

uso dessas ferramentas torna a aprendizagem em sala de aula mais lúdica, prática e dinâmica" (SOUZA; FRACARO; TRAINOTTI, 2022, p. 25).

Para tanto, é crucial que o docente explore todas as funcionalidades que a tecnologia oferece, seja por meio de programas para exposição de conteúdo em aulas expositivas ou de aplicativos e programas que visam facilitar a interação entre alunos e conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem passou por grandes transformações tecnológicas, e essas ferramentas possibilitam o compartilhamento de informações, tornando acessíveis ações antes consideradas complexas. "Nunca na história da educação as TICs ganharam tanta importância, principalmente pelas incertezas do futuro pós-pandemia da COVID-19" (BARBOSA, 2021, p. 133). Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevista para a área de Linguagens afirma:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 65)

Vivendo em um planeta cada vez mais informatizado, é evidente a dependência crescente dos avanços tecnológicos na acelerada marcha da globalização e na aquisição de conhecimentos, seja a distância ou com base na experiência. Nesse contexto, a aprendizagem assume características especiais e complexas (MOREIRA, 2018, p. 11). Embora tradicionalmente a sala de aula tenha sido considerada o principal local de aprendizado, a forma de pensar e assimilar conteúdos pelos alunos tem evoluído com cada geração e avanço tecnológico. Assim, torna-se necessária e urgente uma mudança nos processos educativos, e as metodologias de ensino que conseguem integrar essas ferramentas metodológicas disponíveis em sua prática pedagógica destacam-se como as principais apostas dos pesquisadores em educação (MOREIRA, 2018, p. 11).

Essas iniciativas pedagógicas dinamizam o trabalho e aprimoram a comunicação entre os indivíduos. As tecnologias da informação e comunicação abrangem todos os meios de propagação, como celular, computador, plataformas digitais, videogames, entre outros. Essas ferramentas podem ser potencializadas pelo professor em sala de aula, dinamizando e auxiliando nos trabalhos de maneira diversificada e interdisciplinar. "As ferramentas digitais podem ser um grande e forte aliado nesse processo" (ARAÚJO, 2020, p. 15). Isso também permite que os estudantes compreendam a função social das TICs.

Portanto, na contemporaneidade, o uso da tecnologia é indispensável, uma vez que faz parte do cotidiano dos estudantes. Esses conceitos devem ser discutidos abertamente com os discentes, mostrando a importância da tecnologia e sua contribuição para o ensino e aprendizagem, uma vez que a educação precisa evoluir em conjunto com o crescimento tecnológico. Ignorar essas mudanças é retroceder, impedindo a inserção de novos paradigmas no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar de forma crítica o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar, com foco na prática pedagógica. Buscaremos investigar como a adoção dessas tecnologias influencia o processo de ensino-aprendizagem, identificando suas potencialidades e desafios. Além disso, pretendemos explorar como os educadores podem se apropriar das funcionalidades oferecidas pela tecnologia, mesmo diante de recursos limitados, visando aprimorar a qualidade do ensino. O estudo também abordará a relação entre as TICs e a autonomia dos estudantes, analisando de que forma essas ferramentas moldam os conhecimentos mediados pela mídia. Ao final, almejamos contribuir para o debate sobre a integração das TICs na educação, destacando sua importância na contemporaneidade e seu papel na preparação dos alunos para os desafios do século XXI.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso generalizado de meios tecnológicos, também conhecidos como TICs, tornou-se uma prática comum na sociedade contemporânea. As Tecnologias da Informação e Comunicação, compreendem meios técnicos de propagação da informação, abrangendo computadores, softwares, redes e dispositivos móveis de comunicação. Esses métodos podem ser empregados na disseminação ordenada do conhecimento, atuando como meio de interação entre educadores e educandos. (PINHEIRO, SILVA, 2021). Dessa forma, tanto os alunos quanto os educadores podem usufruir desses recursos de mídia para aprimorar sua vida acadêmica e profissional.

Conforme observado por Pinheiro e Silva (2021), as tecnologias proporcionam interação contínua, contribuindo para o aprimoramento e aprofundamento científico. O avanço dessas tecnologias no meio educacional e social tem alterado rotinas e comportamentos, refletindo uma sociedade que busca a integração cada vez maior com o futuro digital. Os autores ainda argumentam que diversas ferramentas são essenciais para

disseminar a informação, sendo que o uso e a inserção das TICs estão presentes em todas as áreas da sociedade, buscando uma maior aproximação. As mudanças na utilização dessas ferramentas ocorrem de maneira constante, exigindo uma adaptação contínua.

Diante desse cenário, as mídias tornam-se cada vez mais pertinentes nas instituições públicas, abrangendo os âmbitos político, econômico e social. Logo, os profissionais da educação precisam refletir sobre as possibilidades que essas ferramentas oferecem para a construção de conhecimentos e competências necessárias à aprendizagem significativa. A utilização das TICs torna-se fundamental para a formulação do conhecimento, exigindo estruturas adequadas para sua manipulação e planificação. A integração de diferentes linguagens e teorias pedagógicas relacionadas à tecnologia proporciona ao aluno uma prática escolar em constante transformação.

Gomes (2022) destaca que as TICs estão inseridas no ambiente educacional como uma força motriz por trás dos sistemas educacionais digitais. Essas tecnologias não substituem os professores nem a relação afetiva na interação e discussão da realidade. Em vez disso, ajudam a desenvolver habilidades digitais, ampliando os conhecimentos educacionais. No entanto, destaca-se a necessidade de os educadores não apenas utilizarem a tecnologia, mas compreenderem como trabalhar efetivamente em um ambiente equipado com esses recursos, uma vez que o simples uso do equipamento não garante benefícios significativos (REIS; LEITE; LEÃO, 2021).

Araújo (2020) ressalta que a escola, como mediadora, pode contribuir para uma nova cultura de aprendizagem. A inclusão digital torna-se um desafio nesse contexto, especialmente em uma sociedade denominada "Sociedade da Informação". Os profissionais da educação devem estar atentos às diversas formas de linguagem fora da escola, conforme destacado por Kenski (2007).

Garcia (2013) afirma que, mesmo diante de todas as dificuldades, o uso das TICs pode proporcionar melhorias no aprendizado e nas relações entre alunos, professores e instituições de ensino. O autor ressalta que isso depende não apenas da escola, mas de toda a conjuntura institucional e política. As escolas e os profissionais que nelas atuam não podem mais ignorar a presença das mídias no meio educativo. A adesão a esse novo paradigma exige uma análise crítica das informações, valores e entendimento, transformando os professores em facilitadores, mediadores, catalisadores e transmissores da aprendizagem.

De acordo com Souza, Fracaro e Trainotti (2022), ao utilizar as TICs em sala de aula, o professor precisa ter conhecimento do recurso tecnológico a ser utilizado, clareza sobre os

objetivos da atividade proposta e os conceitos esperados a serem adquiridos pelos estudantes. Dessa forma, a utilização das mídias como recurso pedagógico tem como propósito melhorar o ensino e a aprendizagem.

Para Peixoto e Oliveira (2021), a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação vai além da lógica, demandando conhecimento prévio para sua manipulação eficiente. O uso dessas ferramentas tem avançado em larga escala, afetando diversos setores da vida social, uma vez que a sociedade contemporânea depende desses serviços.

Carvalho Junior (2018) destaca que o profissional de educação, ao utilizar diferentes fontes de informações, renova seus métodos de ensino. O uso de tecnologias, como computadores, slides, CDs, DVDs, internet, televisão, vídeo e TV multimídia, depende da estrutura da escola, refletindo uma constante mudança digital.

Diante dessas mudanças, a comunicação rápida e eficaz torna-se essencial para todos os envolvidos no processo educacional. As TICs proporcionam um crescimento industrial e científico, garantindo inovações tecnológicas em todos os setores. Na esfera educacional, as TICs não podem ficar à margem dessas transformações. Elas possibilitam o aprimoramento do conhecimento através de aprendizado prático com ferramentas utilizadas pelo docente em sala de aula. As TICs emergem como uma porta aberta para inúmeras possibilidades que garantem a autonomia e o protagonismo estudantil.

Nesse contexto, Barbosa (2021) destaca as configurações sociais desencadeadas pelo avanço das TICs, refletindo diretamente no campo educacional e nas relações de trabalho. O autor enfatiza a necessidade de os professores atuarem como mediadores, permitindo que o aluno desenvolva seu próprio aprendizado.

Concluindo, as TICs representam uma revolução tecnológica na sociedade, influenciando diretamente a educação. A utilização dessas tecnologias, devidamente adaptadas à realidade escolar, propicia uma nova cultura de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento educacional do sujeito de maneira significativa.

3 METODOLOGIA

Para desenvolver este estudo foi realizada uma pesquisa qualitativa, que teve como percurso metodológico uma busca bibliográfica de artigos publicados. Para Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa

científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar no tema de estudo ou experimentação”.

Para a formação do corpus investigativo do estudo, foi realizada uma busca de publicações científicas nos seguintes bancos de dados: a) Google Acadêmico; b) Biblioteca da Universidade Federal do Amazonas (UFAM); e c) Acervo de dissertações da Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Para tanto, foi utilizado como descritor os seguintes termos: “TICS” AND “Educação Básica”. Foram incluídos, na pesquisa, somente publicações dos últimos cinco anos, ou seja, a partir do ano de 2018. Após realizada uma seleção dos resultados, foram analisados 04 monografias, 05 artigos e 02 dissertações de mestrado. O Quadro 1, expõe as publicações selecionadas.

Quadro 1 - Corpus Investigativo do Estudo

Autor, ano	Principais resultados
Silva, 2019	O uso das TICS como ferramentas metodológicas em uma escola de ensino médio na cidade de Picuí.
Pinheiro; Silva, 2021	A Importância do Uso das TICS Na Educação Básica: uso das TICS como instrumento facilitador da aprendizagem.
Moreira, 2018	Ensino da Matemática na perspectiva das metodologias ativas: um estudo sobre a “sala de aula invertida”
Araújo, 2020	Inserção de tecnologias digitais como estratégia emergente de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental I-estudo de caso
Reis; Leite; Leão, 2021	Estratégias didáticas envolvidas no uso das TIC: o que os professores dizem sobre seu uso em sala de aula?
Gomes, 2022	O uso das TICS como ferramenta facilitadora para professores e alunos
Souza; Fracaro, Trainotti, 2022	O uso das tecnologias de informação e comunicação (TICS) para o ensino de estatística na educação básica
Peixoto; Oliveira, 2021	As mídias digitais no contexto da sociedade contemporânea: influências na educação escola
Barbosa, 2021	Novas tecnologias como Práxis Educacional: políticas e desafios
Carvalho Junior, 2018	Tecnologia no ambiente escolar e seus reflexos no processo de ensino aprendizagem

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

Os dados foram analisados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), respeitando as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Os resultados evidenciam a relevância dos recursos pedagógicos, como as TICs, como diferencial no ensino, otimizando o tempo em sala de aula e promovendo a troca de experiências. Essa dinâmica amplia a conexão entre professor e aluno no processo de construção do conhecimento. Observa-se, ainda, uma conexão lógica entre o impacto das TICs na atuação profissional do professor e a influência positiva na aprendizagem dos alunos, que estão em constante atualização tanto no método de ensino quanto nos conteúdos.

Silva (2019), ao defender sua monografia no curso de Biologia da Universidade Federal de Campina Grande, aponta a eficácia crescente das novas tecnologias no recebimento e compartilhamento de informações. Ele ressalta o papel importante que as TICs desempenham na educação, considerando crucial a sua utilização em sala de aula, uma vez que os alunos já possuem familiaridade com essas tecnologias.

Gomes (2022) argumenta que as TICs introduzem alterações significativas no processo de ensino e aprendizagem, desde os suportes materiais até as metodologias e modelos conceituais. Ele salienta que o simples uso das tecnologias não representa uma mudança pedagógica; a transformação ocorre quando essas ferramentas são utilizadas como meio de aprendizagem.

Oliveira Pinheiro e Silva (2021) propõem as TICs como instrumento facilitador da aprendizagem. Através de recursos didáticos bem planejados, as TICs proporcionam a articulação entre educador, conhecimento e educando. De Souza et al. (2022) fortalecem esses argumentos, afirmando que o uso das TICs em sala de aula viabiliza uma aprendizagem mais prática, lúdica e dinâmica, despertando o interesse dos alunos e contribuindo para o raciocínio lógico.

Seguindo a abordagem midiática, Araújo (2020) afirma a importância do uso de estratégias emergentes de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando a inserção de tecnologias como elemento crucial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Reis, Leite e Leão (2022) concentram-se na dinâmica do cotidiano docente, incorporando práticas pedagógicas para auxiliar na elaboração de materiais digitais e no aproveitamento de recursos disponíveis na Internet. Contudo, Barbosa (2021) alerta que, no Brasil, a realidade diverge dessa visão, pois a infraestrutura tecnológica ainda está distante de ser adequada.

Além disso, destaca-se o fator humano como protagonista na redução das desigualdades tecnológicas, educacionais e sociais. Investir em inovação e formação continuada dos

profissionais da educação é apontado como caminho para diminuir essas disparidades. No entanto, Peixoto e Oliveira (2021) argumentam que as escolas devem não apenas proporcionar vivências tecnológicas aos alunos, mas também focar na formação continuada de seus profissionais.

Consolidando esses argumentos, Moreira (2018) e Carvalho Junior (2018) apontam a "Sala de Aula Invertida" como uma iniciativa válida, ressaltando a importância de trabalhar os conceitos de "tecnologia x educação" junto aos gestores, pais, professores e alunos. É essencial uma reflexão sobre como essas ferramentas tecnológicas estão sendo utilizadas no ambiente escolar e como podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a aplicação das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) no campo da educação, ressaltamos a importância dessas tecnologias na educação básica contemporânea. Ao analisar obras que abordam a relevância das TICs na sala de aula, buscamos referências em autores como Gomes (2022), Barbosa (2021), Araújo (2020), Carvalho Junior (2018) e Silva (2019).

Para este trabalho, realizamos um estudo qualitativo com abordagem metodológica de pesquisa bibliográfica, focando nas possíveis oportunidades de ensino e na utilização dos recursos disponíveis. Esse enfoque proporciona diversas atividades por meio da interação com a mídia, utilizando pesquisas para fortalecer o propósito do autor na investigação, que é promover diretamente a aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, as TICs tornaram-se comuns no ambiente escolar, e os professores não podem negar sua influência, pois afetam todos os aspectos da vida das pessoas. Portanto, é essencial que os professores dominem todas as funções da tecnologia para fortalecer a relação entre ensino e aprendizagem. Em ambientes educacionais, novas ferramentas podem ser descobertas, contribuindo significativamente para o processo de ensino.

Os resultados da pesquisa demonstram a relevância dos recursos pedagógicos das TICs como um diferencial pedagógico, simplificando as atividades em sala de aula, facilitando a troca de experiências e ampliando a relação professor-aluno. Também foi observado que há uma ligação lógica entre a realidade de que as TICs continuam a influenciar o desempenho da profissão docente, contribuindo para a mudança na aprendizagem e na renovação dos alunos, tanto no processo de ensino quanto no conteúdo.

Dessa forma, a pesquisa indicou grandes possibilidades de ampliar o campo e direções para futuras pesquisas, considerando a apresentação do tema como uma ação pedagógica que se desdobra em prática vivida no chão da escola. Isso requer do docente uma postura diferenciada diante dos grandes desafios impostos pelas legislações educacionais vigentes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria José Souza de. **Inserção de tecnologias digitais como estratégia emergente de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental I: estudo de caso na EEMS Escola da Região Central Potiguar**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Computação e Informática) - Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), Angicos-RN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/8084>. Acesso em 12. março.2023.

BARBOSA, Luzilângela Vieira. **Novas tecnologias como Práxis Educacional: políticas e desafios**. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8360>. Acesso em:12. março.2023.

Bardin, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

CARVALHO JUNIOR, Benedito Albuquerque de. **Tecnologia no ambiente escolar e seus reflexos no processo de ensino aprendizagem**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Manicoré -AM, 2018. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/3878/1/Tecnologia%20no%20ambiente%20escolar%20e%20seus%20reflexos%20no%20processo%20de%20ensino%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação a Distância**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, 2013. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrhdmWRBjNk8NAExkzz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1681094417/RO=10/RU=https%3a%2f%2fintranet.ruedeclaretiano.edu.br%2fdownload%3fcaminho%3d%2fupload%2fcms%2frevista%2farquivos%2f87.pdf%26arquivo%3d87.pdf/RK=2/RS=oIj8L_9RHV11McHkwHAIbowl_k. Acesso em 12 mar. 2023.

GOMES, Ronny Christian. **O uso das TICS como ferramenta facilitadora para professores e alunos**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Computação) - Universidade Federal rural do semiárido - UFERSA, Mossoró, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/8384>. Acesso em 12. março.2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MACEDO, Neusa Dias. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MOREIRA, Rosilei Cardozo. **Ensino da matemática na perspectiva das metodologias ativas: um estudo sobre a “sala de aula invertida”**. 2018. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6283>. Acesso em 12 mar. 2023.

PEIXOTO, Reginaldo; OLIVEIRA, Eloisa Elena de Moura Santos. As mídias digitais no contexto da sociedade contemporânea: influências na educação escolar. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 80-96, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53905>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PINHEIRO, Rosane Salviano de Oliveira; SILVA, Gleydimar Pereira da. A importância do uso das TICS na educação básica: uso das TICS como instrumento facilitador da aprendizagem. **Thought: Wordl Education in Debate**, v. 1, n. 1, p. 217-223, 2021. Disponível em: <https://universityecumenical.com/revista/wp-content/uploads/2021/06/24.pdf>. Acesso em 12 mar. 2023.

REIS, Rafaela Menezes da Silva; LEITE, Bruno Silva; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. Estratégias didáticas envolvidas no uso das TIC: o que os professores dizem sobre seu uso em sala de aula?. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 551-571, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8657601/26753>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SILVA, Damião Angelo dos Santos. **O uso das TICS como ferramentas metodológicas em uma escola de ensino médio na cidade de Picuí-PB**. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Campina Grande, Cuité-PB, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/8325/3/DAMI%c3%83O%20ANGELO%20DOS%20SANTOS%20SILVA%20-%20TCC%20LICENCIATURA%20EM%20CI%c3%8aNCIAS%20%20BIOL%c3%93GICAS%20CES%20%202019.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SOUZA, Dirlei Salete; FRACARO, Adonis Rogério; TRAINOTTI, Andressa. O uso das tecnologias de informação e comunicação (TICS) para o ensino de estatística na educação básica. **Contraponto: Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação**, Blumenau, SC, v. 3, n. 4, p. 23-41, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/contraponto/article/view/2748/2318>. Acesso em: 30 mar. 2023.

XVI

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: AMPLIANDO HORIZONTES COM MÍDIAS DIGITAIS

Wanda Maria Campello dos Santos

Átila Da Silva Vale Filho

Clóvis Trezzi

Ingridi Vargas Bortolaso

1 INTRODUÇÃO

A integração de tecnologias na Educação Básica torna-se uma prática crucial nos dias atuais. A utilização de dispositivos como celulares e computadores em sala de aula, quando incorporada como estratégia pedagógica, pode ser uma ferramenta valiosa. Nesse sentido, é crucial que o educador direcione cuidadosamente as informações e conhecimentos, visando aprimorar o processo de aprendizado e tornar mais agradável e motivadora a compreensão das disciplinas.

Nesse contexto, vale ressaltar que o acesso às mídias digitais e à internet não é uniforme para todos os estudantes nas escolas públicas brasileiras. Mesmo diante do crescente acesso da população brasileira à internet, aos equipamentos e aos artefatos digitais, muitos alunos de escolas públicas ainda carecem de inclusão digital, tornando necessária uma abordagem cuidadosa para garantir que todos os estudantes possam usufruir dos benefícios dessa integração.

Não é de hoje que há discussões sobre a qualidade da educação pública brasileira. Acreditamos que para além de opiniões vindas do senso comum, esse assunto requer reflexões consistentes e bem fundamentadas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas. Uma das possibilidades que vêm sendo apontadas por teóricos e educadores é a introdução de tecnologias capazes de diversificar as estratégias metodológicas básicas, promovendo uma cultura de inovação, pesquisa e desenvolvimento centrado no aluno.

Nessa perspectiva, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) emergem como dispositivos fundamentais para impulsionar mudanças em diversos aspectos da vida, promovendo práticas, serviços e informações. Essas ferramentas desempenham um papel

crucial na busca de informações, sendo a internet uma fonte popular, especialmente entre os estudantes. As TICs contribuem para processar, armazenar e transmitir informações, influenciando aspectos sociais, físicos e cognitivos.

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância da inserção de mídias digitais na prática pedagógica das escolas públicas brasileiras. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica, qualitativa e de caráter exploratório. Este artigo está estruturado da seguinte forma, após esta introdução, apresentamos a fundamentação teórica. Em seguida, descrevemos a metodologia do estudo. Na sequência, expomos os resultados da pesquisa e promovemos uma discussão sobre os mesmos. O artigo encerra com algumas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A crescente demanda por mudanças na educação impõe à escola a necessidade de integrar a tecnologia de forma mais abrangente. A estrutura escolar e o corpo docente devem não apenas permitir, mas buscar ativamente a interação virtual, criando novas oportunidades de ensino e aprendizado. Em um contexto onde a modernidade exige uma transição ágil para práticas pedagógicas mais conectadas, a inserção da internet e outras tecnologias torna-se imperativa.

A inteligência coletiva, conforme proposta por Lévy (1999), destaca a capacidade de trocar ideias e compartilhar informações, criando comunidades e estimulando conexões. Analogamente ao funcionamento do cérebro humano, o uso de computadores pode integrar uma “constelação de neurônios” composta por milhões de pessoas. Nesse sentido, o uso da internet abre inúmeras possibilidades e estratégias para a construção do conhecimento, transformando o ambiente educacional em algo motivador e inovador.

No vasto universo das TICs e suas possibilidades para atividades de ensino e aprendizagem, este estudo tem como foco as mídias digitais, no contexto das escolas públicas brasileiras. Mídias digitais referem-se a formas de comunicação e expressão que utilizam tecnologias digitais para criar, armazenar, distribuir e exibir conteúdos. Essas mídias englobam uma ampla gama de formatos, incluindo texto, áudio, imagem e vídeo, que são produzidos e consumidos por meio de dispositivos eletrônicos, como computadores, smartphones, tablets e outros dispositivos conectados à internet. O termo "mídias digitais" abrange diversas plataformas e canais online, como redes sociais, sites, blogs, podcasts,

vídeos online, jogos digitais, entre outros. Essas formas de comunicação digital permitem a interação, participação e compartilhamento de informações em tempo real, criando um ambiente dinâmico e colaborativo. Nesse sentido, mídias digitais representam a evolução das formas tradicionais de comunicação para o ambiente digital, proporcionando novas possibilidades de criação, distribuição e consumo de conteúdo por meio de tecnologias digitais.

No entanto, como já mencionado, o acesso à internet nas escolas públicas brasileiras, especialmente no contexto de mídias digitais, apresenta desafios. Conforme Koerich (2018), muitos professores enfrentam desconforto ao elaborar aulas com mídias digitais devido à falta de habilidades e compreensão adequadas. A resistência à inovação nas práticas educativas e a ausência de investimentos digitais nas escolas contribuem para essa dificuldade.

A introdução das mídias digitais como recurso didático, dirigido pelo professor, pode ser uma estratégia potente, na realidade nos tempos atuais. A internet, quando orientada corretamente, torna-se uma prática pedagógica facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. Bertotti (2014) destaca o impacto da internet na cultura digital, evidenciando a necessidade de adaptação e novos hábitos diários na vida das pessoas, especialmente na educação.

Demo (2018), por sua vez, afirma a importância do professor durante a introdução de novas tecnologias, enfatizando que o educador desempenha um papel significativo na aplicação bem-sucedida dessas ideias em sala de aula. É crucial que os educadores se tornem catalisadores de maneiras criativas e inovadoras de buscar o conhecimento.

Com a mesma perspectiva, Hack e Negri (2010), defendem que o docente precisa reconhecer o papel crucial da tecnologia como recurso de aprendizagem, transformando-se em um orientador e cooperador na construção do conhecimento pela mediação multimidiática. O professor assume um papel significativo ao comunicar a aprendizagem por meio da tecnologia, tornando-se um organizador e supervisor das atividades do conhecimento para os alunos.

Semelhantemente, Bonfim (2013) afirma que as novas tecnologias em sala de aula inovam as práticas pedagógicas, proporcionando aos professores ferramentas metodológicas mais eficazes do que os métodos tradicionais. A importância da tecnologia em apoio às práticas educativas é reconhecida, com destaque para o papel do aluno como parceiro no uso das mídias digitais.

Contudo, a qualidade do ensino não está atrelada apenas à titulação do docente, como destacado por Bolzan e Isaia (2006), mas requer investimentos e formações adequadas. A inclusão da tecnologia na educação é inevitável, e os educadores precisam assumir o papel de buscar e introduzir métodos tecnológicos em suas aulas, compreendendo a importância desses recursos para a qualidade e melhoria do ensino.

Diante dessa discussão, é possível concluir que não é mais possível ignorar a presença da tecnologia, e tanto escolas quanto educadores precisam inovar, buscando novas formas de aplicação de ferramentas digitais na educação. No entanto, é crucial abordar o acesso desigual à internet em ambientes escolares e elaborar estratégias para superar esse desafio, proporcionando capacitação para todo o corpo docente.

A integração das tecnologias na Educação Básica brasileira, com ênfase no acesso às mídias digitais e à internet, emerge como uma necessidade vital para proporcionar uma experiência educacional mais dinâmica e adaptada à realidade dos alunos. A superação dos desafios de acesso demanda não apenas a busca por ferramentas inovadoras, mas também a capacitação contínua do corpo docente, promovendo uma revolução digital na educação pública do país.

3 METODOLOGIA

Este estudo, caracterizado por uma abordagem qualitativa e exploratória, foi conduzido por meio de uma revisão bibliográfica. Minayo (2015) enfatiza que a pesquisa qualitativa se concentra no universo das produções humanas, uma esfera que raramente pode ser estruturada em números. Lüdke e André (1986, p. 12) complementam essa perspectiva, indicando que estudos qualitativos tendem a ser "naturalísticos", uma vez que sua fonte de dados reside no ambiente natural. Esses estudos buscam compreender o "significado que as pessoas atribuem às coisas", destacando a importância de capturar a perspectiva dos participantes e iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível a observadores externos.

Além de sua abordagem qualitativa, esta pesquisa apresenta uma característica exploratória, conforme definido por Gil (2010). Pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar uma compreensão mais aprofundada do problema em questão. A coleta de dados para pesquisas exploratórias pode ocorrer por meio de levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas com experiência prática no assunto ou análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Dessa forma, tendo em vista o objetivo do estudo, a saber, discutir a importância da inserção de mídias digitais na prática pedagógica das escolas públicas brasileiras, foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica. Para tanto utilizou-se o Portal de Periódicos da Capes. Os descritores utilizados foram “Mídias Digitais” AND “Escola Pública”, resultando em 22 artigos. Foram selecionados artigos publicados nos anos de 2022 e 2023, restando sete artigos. Destes, um artigo foi excluído pois seu enfoque não estava de acordo com o tema desta pesquisa. Ao final, foram lidos e analisados 6 artigos, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Artigos Científicos que abordam as Mídias Digitais na Escola Pública

Ano	Título	Autores
2023	Saúde e educação sexual na escola: mapeando tópicos de interesse e preferências metodológicas de alunos do ensino médio	Albuquerque e da Motta .
2022	A criação de uma web-rádio como espaço significativo para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa	Barros e Araújo
2022	A influência do Instagram no ensino de química no período de pandemia da COVID-19	Zeferino, Silva e Silva
2022	Ensino Remoto: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem na perspectiva dos professores	Santos e Sousa
2022	Cultura digital no processo de ensino e aprendizagem do ensino remoto	Queiroz
2023	Neoliberalismo e a escola contemporânea: uma problematização do Programa Conta para Mim	Oliveira, Elias e Schuler

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

4 DISCUSSÃO

A análise dessas pesquisas aponta para desafios e possibilidades significativas relacionadas à inserção de mídias digitais em escolas públicas. No estudo de Albuquerque e da Motta (2023) sobre saúde e educação sexual, a identificação dos interesses dos estudantes e a consideração de suas condições de acesso às tecnologias revelam a oportunidade de utilizar métodos dinâmicos e tecnológicos, como debates e vídeos, para promover um ambiente educacional mais envolvente. Essa abordagem não apenas atende aos interesses dos alunos, mas também se alinha às demandas sociais e emocionais associadas aos temas.

Barros e Araújo (2022) exploram o uso de uma web-rádio no ensino de Língua Portuguesa, destacando a criação de um ambiente colaborativo e promovendo autonomia. Essa pesquisa revela o potencial das mídias digitais para estimular a análise reflexiva da língua e engajar os alunos em práticas letradas. A experiência positiva indica que a incorporação de tecnologia no ensino pode não apenas modernizar as práticas pedagógicas, mas também criar um ambiente mais participativo.

Zeferino, Silva e Silva (2022), ao investigar o uso do Instagram como recurso educativo, evidenciam a divergência entre a percepção positiva dos alunos e a subutilização da ferramenta pelas escolas. Essa lacuna destaca um desafio significativo na implementação efetiva de mídias digitais nas escolas públicas, ressaltando a importância de sensibilizar as equipes diretivas para aproveitar melhor esses recursos.

Santos e Sousa (2022) abordam os desafios do ensino remoto na perspectiva dos professores do Ensino Fundamental. A falta de domínio tecnológico e a dificuldade em avaliar o aprendizado dos alunos por meio de ferramentas digitais destacam obstáculos nesse contexto. A necessidade de repensar estratégias de avaliação e acompanhamento é crucial para evitar acentuar a exclusão social, ressaltando a complexidade da transição para o ensino remoto.

Bispo (2022) investiga o uso do Canva for Education em projetos educacionais na Bahia, destacando o potencial das mídias digitais para enriquecer práticas pedagógicas. Os dados indicam que os alunos demonstram disposição e comprometimento ao explorar as artes por meio de mídias digitais, enfatizando a importância da cultura digital na inclusão das práticas pedagógicas.

Oliveira, Elias e Schuler (2023) refletem sobre a influência neoliberal na educação, destacando a invasão da velocidade e das mídias digitais nas práticas educativas. O Programa Conta para Mim é apresentado como um sintoma dessa influência, revelando a necessidade de repensar a abordagem educacional diante das pressões externas. Essa pesquisa destaca a importância de preservar o caráter público da educação em meio às transformações sociais e tecnológicas.

Em resumo, as pesquisas analisadas indicam que a inserção de mídias digitais em escolas públicas oferece oportunidades valiosas para tornar o ensino mais atrativo e eficaz. No entanto, diversos desafios, como a falta de qualificação dos professores, a discrepância na utilização das ferramentas e a exclusão digital, exigem uma abordagem cuidadosa e

estratégias específicas para garantir uma transição bem-sucedida e inclusiva para o ambiente digital na educação pública.

A necessidade de mudanças na educação para uma abordagem mais integrada às tecnologias é enfatizada por Sousa, Dias, Oliveira (2023). Eles destacam que o sucesso pedagógico não está intrinsecamente ligado aos recursos tecnológicos, mas sim às interações entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos. O foco é nas comunicações e produções de significados construídas no contexto de aprendizagem. A visão é de que o professor desempenha o papel de mediador e orientador durante o acesso ao conhecimento por meio das tecnologias, evitando o uso inadequado das informações pelos alunos. A presença do professor em sala de aula permanece significativa e necessária, mas com uma adaptação para uma nova estratégia educativa, orientando os alunos a se tornarem pesquisadores do conhecimento.

A inovação, conforme Sousa, Dias, Oliveira (2023), vai além do conceito de "novidade" na etimologia da palavra. No contexto pedagógico, ela se amplia para englobar situações que, mesmo não sendo estritamente novas, suscitam reflexões sobre o que é produtivo e interessante para os alunos. Essa perspectiva leva em consideração as diferentes realidades acessíveis no país. Portanto, inovar no ambiente educacional implica pensar em abordagens que vão além do aspecto meramente tecnológico, incorporando práticas pedagógicas que estimulem o engajamento e a aprendizagem significativa dos alunos.

Reconhecendo a importância do uso tecnológico em sala de aula, Sousa, Dias, Oliveira (2023) ressaltam a necessidade de as instituições educacionais acompanharem as mudanças tecnológicas. O uso de computadores, celulares e internet torna-se essencial para avançar nas potencialidades do aprendizado. A adaptação às novas possibilidades digitais não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também garante um uso apropriado dessas ferramentas, contribuindo para resultados mais eficazes e satisfatórios no processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os diversos autores abordados neste estudo, torna-se evidente que a implementação da sala de aula digital como aliada à educação enfrenta inúmeros desafios. Contudo, é imperativo incorporar recursos e métodos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo diante da realidade em que alguns alunos não possuem acesso a

computadores, é notável que a ampla penetração dos smartphones, independentemente de marca ou modelo, oferece uma oportunidade significativa. Esses dispositivos possibilitam o acesso à internet e a uma vasta gama de informações e conhecimentos, tornando-se aliados valiosos quando utilizados de maneira monitorada e orientada para estudos dirigidos. O papel do educador se destaca nesse cenário, participando ativamente e mediando o processo de ensino por meio da internet.

Os autores citados na pesquisa destacam a urgência de adotar abordagens inovadoras com ferramentas e estratégias tecnológicas no contexto da educação escolar. Diante desse desafio, o professor se vê instigado a explorar e aplicar a tecnologia como metodologia de ensino, conduzindo o conteúdo didático por meio da inclusão da internet na prática educacional. Nesse contexto, a importância da inclusão tecnológica emerge como um elemento fundamental na construção do conhecimento, visando melhorias na aprendizagem. Esse imperativo desafia os educadores a buscar novos caminhos e práticas pedagógicas inovadoras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Filipe Henrique Cabral de; MOTTA, Micheline Barbosa da. Saúde e educação sexual na escola: mapeando tópicos de interesse e preferências metodológicas de alunos do ensino médio. **Revista foco**, Curitiba (PR), v. 16, n. 3, e1399, p. 01-11, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1399/1017>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BARROS, Cláudia Graziano Paes de; ARAÚJO, Nádia Cristina da Silva. A criação de uma web-rádio como espaço significativo para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. **Letras De Hoje**, [S.l.], v. 57, n. 1, e41591, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/41591>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BERTOTTI, Fabiana. **Confissões de uma viciada em internet**. Itu, São Paulo: Parole, 2014.

BISPO, Imara Queiroz. Cultura digital no processo de ensino e aprendizagem do ensino remoto. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-20, jan./dez. 2022.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras. **Educação**, Porto Alegre, v. 60, p. 489-501, set/dez. 2006.

BONFIM, Rosa Jussara. **A educação e suas inovações**. 2013. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material didático).

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HACK, Josias Ricardo; NEGRI, Fernanda. Escola e Tecnologia: a capacitação docente como referencial para a mudança. **Ciências e Cognição**, [S.l.], v.15, n. 1, p.89-99, 2010. Disponível em: <https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/271/164>. Acesso em: 31 mar. 2023.

KOERICH, Vânia Amélia Miranda. **Formação de professores para apropriação crítica de tecnologias digitais de informação e comunicação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://comunic.paginas.ufsc.br/files/2020/04/PEED1354-D.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34. 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

OLIVEIRA, Marli Pardo Legemann; ELIAS, Mara Elaine de Lima; SCHULER, Betina. Neoliberalismo e a escola contemporânea: uma problematização do Programa Conta para Mim. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12319, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12319. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12319>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; SOUSA, Juliane Alves de. Ensino Remoto: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem na perspectiva dos professores. **Educação**, [S.l.], v. 47, n. 1, e55, p. 1–22, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/55271>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SOUZA, Mariana Aranha; DIAS, Vanessa Cristina; OLIVEIRA, Stenio Augusto. **Tecnologias, Educação e Inovação pedagógica**. Internet Latent Corpus Journal, [S.l.], v. 13, ed. esp., p 109-110, 2023. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/31179/21408>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ZEFERINO, Ana Flávia dos Santos; SILVA, Claudevânio da; SILVA, José Atalvanio da. A influência do Instagram no ensino de química no período de pandemia da COVID-19. **Diversitas Journal**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 424-434, 2022. Disponível em: https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1923/1605. Acesso em: 5 abr. 2023.

XVII

O USO DO CELULAR COMO FERRAMENTA DE ENSINO: ENSAIO PARA O FUTURO

Arlene do Nascimento Bezerra
Raimundo Bezerra de Almeida Neto
Moana Meinhardt
Fabrício Pontin

1 INTRODUÇÃO

É inegável que os meios de comunicação de massa conquistaram significativamente seu lugar na sociedade ocidental contemporânea. Vale destacar também a ampliação e a velocidade de acesso às informações disponibilizadas pela Internet, principalmente por meio do uso de celulares. Esses artefatos tecnológicos, antes usados apenas para comunicação, hoje possuem diversas funções, entre elas, destacamos seu uso como ferramenta de aprendizagem (ERLICH; DERISSO, 2016).

A aprendizagem é entendida, neste artigo, como produção histórica das relações sociais, sistematizada e compreendida como um processo sociocultural. As tecnologias, por sua vez, são pensadas como uma síntese produzida em diferentes momentos históricos da sociedade. Diante dos avanços tecnológicos das últimas décadas, as metodologias de ensino vêm sofrendo alterações estruturais e funcionais, fez-se necessário, por exemplo, o investimento em laboratórios e formação de especialistas em educação digital (ZANUZZO; SANTOS, 2020).

Diante dessa realidade, este estudo tem como objetivo geral realizar um levantamento bibliográfico sobre o uso do celular em sala de aula durante a pandemia de COVID-19. Além da introdução, este trabalho foi dividido em quatro seções: a primeira contempla o referencial teórico que trata dos aspectos relacionados ao uso das mídias na educação; a segunda, a metodologia, onde são apresentados as etapas do desenvolvimento da pesquisa; na terceira os resultados da revisão bibliográfica são apresentados; por fim, apresenta-se uma análise sobre os achados da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentro da comunidade escolar é comum nos depararmos com o assunto o uso de celular em reuniões com os professores, pais ou alunos. Tema complexo que gera divergência entre todos os grupos. Existe lei federal, estaduais e municipais que regulam o uso do celular dentro do espaço escolar. No entanto, parece não ser possível, nem recomendável, que a escola fique alheia ao tanto que esse dispositivo está presente na vida de todos, incluindo crianças e adolescente. Nesse sentido, o artigo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) introduz o conceito de educação em nível geral, enfatizando que a educação escolar não deve ficar distante das questões atuais do trabalho e das relações sociais: art.1º § 2º. esta lei diz:

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

O uso de *smartphones* pelos alunos no ambiente escolar gera dilemas para os professores e, muitas vezes, opressão nas escolas. Esse dispositivo multifuncional possui tecnologia que permite, comunicação, interação e acesso rápido à informações. No entanto, quando a utilização do equipamento não é orientada para fins educacionais, torna-se um obstáculo no ambiente escolar, que compete com as propostas de aprendizagem em sala de aula e desvia a atenção dos alunos com seu conteúdo.

Compreendendo a missão social da escola básica e o papel que as novas tecnologias podem desempenhar no processo de humanização de homens e mulheres, e considerando os problemas já mencionados acima e tantos outros, entendemos que seu uso no campo da educação deve avançar. Nesse sentido, Oliveira (2020) defende que é importante utilizar salas de informática para acesso à Internet e realizar pesquisas online ou cursos introdutórios, cada vez mais específicos do aspecto audiovisual, que se tornaram o principal porta-voz das novas tecnologias da escola, as chamadas tecnologias de informação e comunicação ou tecnologias digitais.

No estudo de Beltran-Pedrerros, Bergamo e Godinho (2021) foram analisadas as competências pedagógico-digitais de 107 professores relativamente à utilização de celulares. Os resultados da pesquisa revelaram que 89,7% disseram ter habilidades básicas ou muito boas com o celular, mas a infraestrutura/política escolar para uso em sala de aula variou de incerto (27,1%) a muito bom (2,3%). Para 70,1% dos professores participantes da pesquisa, o

celular ajuda os alunos nos estudos, mas 22% têm dificuldade em chamar a atenção. No entanto, a instituição de ensino carece de internet (78,5%), tempo de preparação de aulas (9%) e possibilidade de uso de aplicativos (3%), seu uso em sala de aula é proibido (62,6%) e 61,7% nunca recebeu treinamento digital e tecnologias. Em suas análises, os autores defendem que o celular deve ser introduzido como ferramenta pedagógica, o que precisa vir acompanhado de mudanças na gestão da política docente e nas infraestruturas das escolas, especialmente na conexão à internet.

O levantamento feito por Zanuzzo e Santos (2020), objetivou investigar as percepções de alunos e professores sobre o uso de telefones celulares como um recurso, na educação em um campus do Instituto Federal, no Município São Carlos – SC. De acordo com o estudo, atualmente, há um rápido desenvolvimento tecnológico em todos os setores econômicos, logo, quase todas as formas de trabalho estão relacionadas à tecnologia e todos precisam se preparar para isso. Os resultados a pesquisa mostraram que, faz-se necessário compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores no uso de mídias digitais em sala de aula; promover momentos de reflexão sobre os diferentes meios de comunicação (celular) no contexto escolar e sobre as principais ações de coordenação/gerenciamento em uma situação-problema; e fornecer treinamento para os professores.

Oliveira (2020) lembra que há muito tempo atrás, aparelhos como luneta, telescópio e microscópio eram novidades, agora a escola introduziu outras tecnologias, como pen drives, notebooks e outros diversos programas de dados desenvolvidos especialmente para o ambiente escolar, como, por exemplo como o Linux Educacional. No entanto, a maioria desses dispositivos não são desenvolvidos para fins educacionais, mas são introduzidos nas escolas de todo o país para fins didático-pedagógicos. O autor chama atenção para o fato que, a utilização da tecnologia sem uma clara intencionalidade pedagógica leva: a) ao acúmulo de equipamentos técnicos no ambiente escolar sem uso adequado ou mesmo sem uso; b) à obsolescência de equipamentos que não recebem manutenção periódica e; c) à insuficiência da proposta pedagógica quanto ao uso dos equipamentos, repetindo o uso da tecnologia tradicional para atingir os objetivos educacionais.

3 METODOLOGIA

Segundo Gil (2008), o método científico pode ser compreendido como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para produzir conhecimento sobre

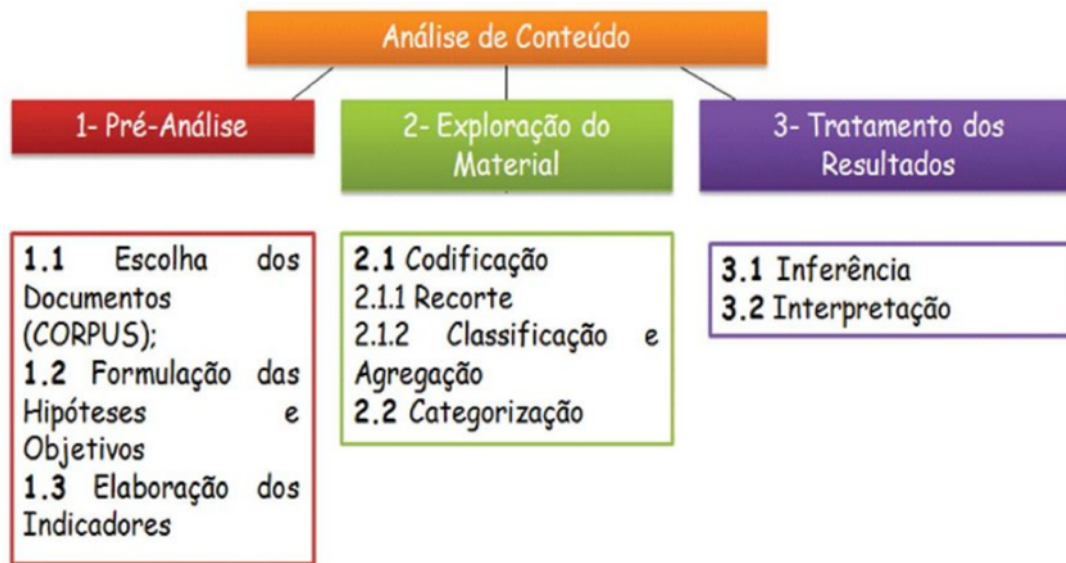
determinado tema. Para que seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar ao conhecimento.

O objetivo geral do estudo foi realizar um levantamento bibliográfico sobre o uso do celular em sala de aula durante a pandemia de COVID-19. Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa de revisão bibliográfica, caracterizada como pesquisa qualitativa, de objetivo exploratório. Assim, foram realizadas buscas no *Google Acadêmico*, utilizando a combinação de duas palavras-chave (descritores) para encontrar publicações relacionadas ao objetivo da pesquisa. Os descritores utilizados foram: a) “celular” AND “ensino a distância”; b) “covid-19” AND “celular” e; c) “ensino a distância” AND “smartphone”. Foram incluídas publicações do período de 2020 até abril de 2023, relevantes à discussão proposta. Seguindo essas etapas, foram selecionadas 11 produções científicas, incluindo teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos científicos, que compuseram o *corpus* da pesquisa.

3.1 Técnica de Análise de Dados

Para análise dos dados, utilizou-se a Técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011). Trata-se de conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e descrição objetiva, conteúdo da mensagem, indicadores (quantitativos ou não). Permite inferir informações relacionadas com as circunstâncias da produção/recepção dessas mensagens (variáveis derivadas) (BARDIN, 2016). Seguindo a proposta metodológica de Bardin (2011), a técnica de Análise de Conteúdo se desenvolve em três etapas, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Passos metodológicos da Análise de Conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2011).

A Etapa 1 denominada de Pré-Análise, consiste na leitura, escolha e organização dos materiais que irão compor o *corpus* investigativo da pesquisa. Durante a leitura, os pesquisadores devem avaliar as informações contidas no material, indagando-se: “O que é relevante aqui?”. Dessa etapa surgem as primeiras hipóteses e possíveis indicadores de categorias.

A Etapa 2, diz respeito à exploração do material e pode ser subdividida em duas fases: a codificação e categorização. Na etapa da codificação, os pesquisadores fazem os recortes no material, ou seja, selecionam parágrafos e trechos potentes para melhor compreensão do tema da pesquisa. Categorização é a fase onde os dados são agrupados em grandes categorias. As categorias são processos analíticos que agrupam as unidades de um *corpus* de análise, isto é, dos dados coletados na pesquisa. Para elaborar as categorias, é necessário focar no problema da pesquisa. As categorias precisam ser claras e objetivas.

Na Etapa 3, faz-se o tratamento dos resultados, ou seja, os autores discorrem sobre as conclusões da pesquisa, fazendo inferências e interpretando os dados. É nessa etapa que os achados da pesquisa são relacionados com o referencial teórico.

4 RESULTADOS

A categorização foi feita levando-se em conta os objetivos específicos, onde foram definidas as seguintes categorias, conforme a seguir, descritos ainda nos Quadros 1, 2, e 3.

Quadro 1 - Categoria temática 1

Tema: Relação da ferramenta com o mundo globalizado		
it	Recorte	Autor(es)
01	Esses desafios evidenciam algumas diferenças, principalmente quando esses desentendimentos ocorrem em um período único, como vem ocorrendo desde o início de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19. Nessa forma de pensar, é natural associar o distanciamento social e a necessidade de continuar ensinando e aprendendo com o uso das tecnologias da informação, embora as escolas estivessem fechadas, as pessoas tiveram que ficar em suas casas, o que provocou uma mudança significativa de comportamento, pensando nas atividades escolares. Por isso pensamos no ensino a distância, mais especificamente ensino a distância por meio de plataformas digitais, aulas online por meio de aplicativos de videoconferência	Silva e Teixeira (2020).
02	Lepp et al. (2021) afirmaram que os professores logo perceberam que o bem-estar do aluno era mais importante do que alcançar os resultados do aprendizado do curso e, assim, começaram a fazer escolhas instrucionais que permitiam aos alunos mais tempo para a tarefa. aprender de forma independente de acordo com suas habilidades.	Lepp <i>et al.</i> (2021),
03	A tarefa dos docentes é organizar um plano que inclua a utilização de um smartphone, pois a questão é como implementar esta ferramenta no EPT (Educação Profissional e Tecnológica).	Zanuzzo e Santos (2020).

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

O quadro 2 aborda a categoria temática que trata dos pontos comuns nas experiências metodológicas:

Quadro 2 - Categoria temática 2

Tema: Pontos comuns nas experiências metodológicas		
it	Recorte	Autor
01	Passa a ser uma ferramenta multifuncional, principalmente de acesso à internet e de comunicação (profissional, social, cultural), disponibilizando assim muitos recursos e passa a ser um mecanismo multifuncional como conexão, mobilidade, portabilidade, interação, etc. disponibiliza muitos recursos para tirar fotos, filmar, assistir vídeos, acessar a internet e muito mais – o que melhora muito seu desempenho	Erlich e Derisso, 2016).
02	Pode-se observar que já vivenciamos momentos em que a introdução dessa ferramenta (telefone celular) na sala de aula foi necessária para explicação/justificação, mas há um grande benefício no ensino e aprendizagem, pois o aluno apresenta sua atividade e assim contribui para o ensino-aprendizagem, melhora seu desempenho e favorece o processo pedagógico/planejamento docente, assim.	Zanuzzo e Santos (2020).
03	Acreditamos que a inclusão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no contexto escolar é um dos movimentos que mais tem merecido atenção na sociedade atual, seja como dinâmica de produção e acesso à informação ou como ferramenta para aprimorar o ensino e aprendizado devido à sua função multimídia ou mesmo para possibilitar o registro e compartilhamento das atividades do professor/aluno.	Oliveira (2020).

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

O quadro 3 aborda a categoria temática que trata de debates feitos entre os autores sobre o tema:

Quadro 3 - Categoria temática 3

Tema: Debate sobre o tema.		
it	Recorte	Autor
01	Com as escolas fechadas, as pessoas tiveram que ficar em casa, o que provocou uma mudança significativa no funcionamento das escolas. Por isso pensamos no ensino a distância, mais especificamente ensino a distância por meio de plataformas digitais, aulas online por meio de aplicativos de videoconferência.	Silva; Teixeira, (2020).
02	Selwyn (2020) alerta nesse sentido que falar sobre o uso da tecnologia na educação como um processo globalizado durante uma pandemia não tem sentido. Segundo ele, não havia uma experiência homogênea de ensino a distância em nenhuma cidade, escola ou mesmo sala de aula. O pesquisador relatou que os professores na Austrália organizaram dois ou três métodos diferentes de ensino a distância em suas salas de aula. Assim, atendia famílias com bom acesso à internet, famílias com conexões fracas e outras com pouco ou nenhum acesso, às vezes pelo celular. uma grande família - deve combinar diferentes propostas de uso da tecnologia e também contar com embalagens de impressos	Selwyn (2020)
03	Questões relacionadas à saúde emocional apareceram nas pesquisas - tanto para professores quanto para alunos. A pandemia gerou medo, trauma, pressão psicológica, várias ansiedades e incertezas sobre o futuro (Alevizou, 2020b; Bozkurt et al., 2020). Como resultado, os professores tiveram que praticar as habilidades para lidar com as necessidades práticas das famílias pobres, bem como com os problemas emocionais dos alunos. (Santos et al., 2020) relataram que esse momento destacou uma das principais características do ensino: sua natureza relacional e, portanto, sua indissociabilidade com o sensível, afetivo e emocional.	Alevizou (2020); Bozkurt <i>et al.</i> , (2020); Santos <i>et al.</i> (2020)
04	Segundo os professores, as videoaulas foram a melhor forma de possibilitar a interação social dos alunos, o que também aumentou sua motivação (Lepp et al., 2021). Porém, com esse formato, os alunos tinham a possibilidade de “ligar e desligar o professor a qualquer momento” (Gentles; Brown, 2021). Lepp et al., (2021), afirmam que as prioridades dos professores passaram a ser socializar aos alunos e mantê-los motivados, sugerindo uma mudança de foco para questões pré-Ensino Remoto Emergencial (ERE), como adesão ao currículo.	Lepp <i>et al.</i> , (2021); Gentles; Brown (2021).
05	Entre as estratégias encontradas para manter a motivação dos alunos, a principal foi a diversificação de materiais e atividades de aprendizagem de acordo com os fatores (Gentles; Brown, 2021; Lepp et al., 2021; Mulenga; Marbán, 2020; Wong et al., 2021). (Lepp et al. 2021) referem-se a recursos como atividades em pares ou em grupo destinadas a apoiar pessoas menos motivadas a trabalhar com outra pessoa. No entanto, de acordo com esses autores, dar feedback aos alunos do ERE foi considerado mais importante em termos de motivação do que durante o aprendizado presencial. Esse aspecto também foi descrito por Bredow e Hallwass (2021) em sua análise do uso do WhatsApp durante o ERE.	Gentles; Brown (2021); Lepp et al., (2021); Mulenga; Marbán (2020); Wong et al., (2021). Lepp et al. (2021) Bredow e Hallwass (2021)

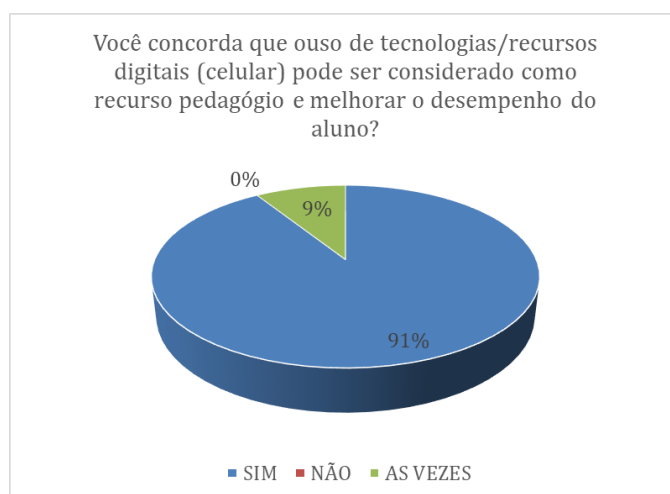
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

5 ANÁLISE DOS DADOS

Zanuzzo e Santos (2020) constatam que a educação a distância não é novidade no Brasil, iniciou ainda na época do rádio, após teve sua aparição na televisão aberta, e hoje usando tecnologias ainda mais avançadas, como os dispositivos móveis que permitem aulas com interação simultânea. No entanto, o acesso à tecnologia ainda é precário nas escolas brasileiras, especialmente as públicas. Este fato é registrado como um obstáculo à generalização da educação e do conhecimento para que não acompanhe as tendências mundiais moderno e conectado.

Nos achados de Zanuzzo e Santos (2020), por exemplo, 91% dos professores acreditam que o celular pode ser considerado um recurso pedagógico e melhorar o desempenho dos alunos. Segundo os entrevistados da pesquisa citada, é possível perceber vantagens na vida acadêmica dos alunos com o uso organizado da tecnologia, mas exige conscientização dos alunos e o uso dessas mídias para o aprendizado dá bons resultados, conforme Figura 2.

Figura 2 - O uso de tecnologias digitais como recurso pedagógico



Fonte: Zanuzzo e Santos (2020)

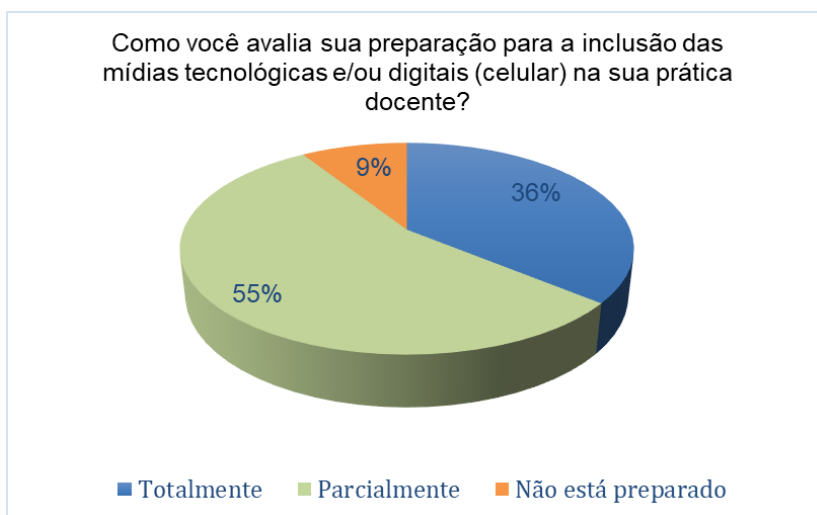
Os resultados da pesquisa de Zanuzzo e Santos (2020) revelam que uma característica preocupante no processo de ensino, é a falta de preparo dos professores para a utilização destas tecnologias - computadores, tablets, celulares, tablets digitais, além de vários programas orientados para o ensino. Por outro lado, os alunos do Ensino Básico (EB) apesar da utilização diária do celular multifuncional e, conseqüentemente, da facilidade de utilização do dispositivo, repetem cada vez mais a sua utilização pessoal/doméstica na escola: enviar,

receber e enviar mensagens de texto ou audiovisuais. ligações, fotos, principalmente selfies e uso das redes sociais.

Além disso, os alunos desse segmento educacional utilizam as mesmas redes sociais para praticar *bullying* e até pequenas infrações. Por outro lado, professores que também conhecem essa tecnologia em seu ambiente pessoal/doméstico ainda não trazem seu uso para o ambiente de aprendizagem, mas utilizam uma das tecnologias hoje disponíveis que permitiriam o acesso e a descoberta de diferentes mídias, dada a sua capacidade de convergência de mídia. Mapear e refletir esses temas no contexto da educação básica são fatores muito importantes e constituem uma das bases para se pensar estratégias de mudança nesse sentido (OLIVEIRA, 2020).

Quando questionados sobre a frequência com que o celular é utilizado como recurso pedagógico em sala de aula, 6% afirmam que utilizam essa ferramenta em benefício do aluno, 27% quase sempre e 27% às vezes. A maioria dos professores que responderam à pesquisa demonstrou uma séria preocupação relacionada ao uso descontrolado dos alunos e reconheceu que o aluno deve ir além do uso das redes sociais para saber e perceber que o celular está na mão para navegar virtualmente e encontrar, informação relevante, à sua formação profissional, conforme Figura 3 (ZANUZZO; SANTOS, 2020).

Figura 3 - Como você avalia sua preparação para a inclusão das mídias tecnológicas e/ou digitais (celular) na sua prática docente?



Fonte: Zanuzzo e Santos (2020)

O trabalho de Oliveira (2020) se baseia na implementação de uma proposta criticamente reflexiva em relação ao uso de tecnologias digitais na educação básica. De acordo com o

autor, existem possibilidades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento emancipatório, mas são poucas as experiências comprovadas que inspirariam outras práticas nesse sentido. Principalmente na formação dos professores, muito pouco é discutido e feito para que os próprios professores compreendam os princípios pedagógicos ao lidar com o uso da tecnologia digital, com base em referências crítico-reflexivas.

Semelhantemente, o estudo de Furtado, Rodrigues e Souza (2019) observou que, a introdução gradativa de recursos técnicos na rede pública de ensino produz resultados às vezes não muito claros para alguns, pois muitos professores não sabem como utilizar essas ferramentas para formar a prática pedagógica. Os autores entendem que, neste início de século, assiste-se ao acelerado desenvolvimento da tecnologia digital, especialmente das tecnologias portáteis, como os telefones celulares, que podem ter um grande impacto no ensino e na aprendizagem. Trata-se de uma revolução que os professores têm que enfrentar sem entender totalmente o que as novas tecnologias oferecem.

Nesse sentido, Alevizou (2020) lembra que o uso de novas tecnologias no ambiente escolar já é utilizado há várias décadas. O autor faz um apanhado histórico da revolução industrial, que trouxe um novo patamar de exigência, em que as pessoas tiveram que se atualizar para utilizar máquinas vindas do exterior. Nesse contexto, em busca de melhores condições de vida, as pessoas passaram a buscar um perfil profissional melhor, o que levou a uma nova organização no mercado industrial e educacional.

Para Alevizou (2020), a escola deve seguir os quatro pilares da educação para utilizar a informática educacional, onde o aluno deve aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a ser. Pensando em cada um dos pilares da educação citados, devemos pensar na sala de aula e como desenvolver essas habilidades com nossos alunos, pois o uso de computadores deve ter uma finalidade definida por um professor, que é a verdadeira construção individual ou coletiva. Nesse sentido, o autor afirma que é tarefa do professor ter papel fundamental no planejamento e estruturação das necessidades organizacionais da turma, para que com isso possa desenvolver o ensino/aprendizagem por meio da utilização de diversas didáticas e transdisciplinar, dentro de campo, pois o técnico também deve cuidar do currículo oculto, que deve ser considerado o estilo de vida da instituição de ensino, como o trabalho é organizado na prática. Por outro lado, estamos falando de educação tecnológica, inclusão digital, mas como levar essa realidade ao alcance de todos (BOZKURT *et al.*, 2020).

Com essa perspectiva, Gentles e Brown (2021) questionam: Como mudar algo já arraigado e trazer esses novos conceitos tecnológicos para dentro da sala de aula de forma a

agregar novos conhecimentos e melhorar o ensino-aprendizagem introduzindo novas atividades didáticas que favoreçam uma atitude crítica, questionadora e de troca de ideias? Ideias que fazem o aluno criar autonomia.

Somente por meio da prática de aprendizagem e do aporte de recursos tecnológicos, os alunos poderão desenvolver suas habilidades e praticar sua criatividade utilizando diversos aplicativos móveis e recursos da internet acessíveis por meio de celulares. Essa comunicação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências gera um novo significado por meio do celular, onde o aluno pode utilizar programas interativos que proporcionem novos aprendizados ou sinalizem quando o aluno já entendeu o assunto e o uso das tecnologias. Consegue dar um novo sentido às aprendizagens já adquiridas, pelo que a informática permite construir e reconstruir o pensamento (MULENGA; MARBÁN; 2020).

Nesse processo, o professor tem um papel importante como mediador na utilização de recursos técnicos como o celular, o que faz com que o aluno não fique mais de fora do ensino técnico, não apenas consuma informação, mas pense, e com base nessas análises, reflita e use as informações de forma consistente, sabendo escolher o que é importante no seu dia a dia. E para que o professor transmita todo esse ensino-aprendizagem por meio do celular, ele deve entender seu papel e traçar os objetivos propostos, entendendo constantemente as necessidades dos alunos que entram em sala de aula (LEPP et al., 2021).

O número de alunos com acesso ao celular vem aumentando a cada dia, tornando esse dispositivo importante no ambiente escolar, permitindo que os professores incorporem esse recurso em sua prática pedagógica. No entanto, ainda há muito a ser pesquisado e superado no uso do celular em sala de aula, pois sua introdução como recurso pedagógico depende do planejamento e concepção pedagógica de cada professor e de sua capacidade de aprimorar e atualizar seu trabalho pedagógico (GENTLES; BROWN, 2021).

Portanto, fica claro o quanto é importante que os professores estabeleçam um diálogo com os alunos e criem estratégias com a comunidade escolar para fazer do celular um aliado na construção do conhecimento. Nesse sentido, o estudo de Silva (2020) revela a necessidade de as universidades incluírem em sua formação de graduação que tenham como objetivo o uso de novas tecnologias em sala de aula, para que os futuros professores possam desenvolver competências e habilidades que possam ser utilizadas no ensino-aprendizagem (SILVA, 2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões de vários autores, a educação brasileira já apresenta características distintas prévias à pandemia de Covid-19, bem como problemas que delineiam uma imagem de instabilidade para alunos, professores e gestão. O aspecto mais preocupante é a desigualdade entre as classes sociais. Os alunos da educação pública encontram-se em situação de vulnerabilidade, principalmente devido à falta de acesso a tecnologias de informação e comunicação. Não se pode abordar a educação brasileira durante a pandemia sem mencionar o descaso com disciplinas de menor relevância, mesmo quando o ensino a distância (EAD) se configurava como a única forma de não inviabilizar as operações neste momento atípico. Portanto, a luta contra a desigualdade no Brasil torna-se urgente, exigindo um maior investimento na educação pública, aliado a recursos técnicos para a educação a distância, e preparação adequada para professores e líderes sobre como empregar essas técnicas.

A educação escolar atravessa um período de incertezas e ajustes. Professores, alunos e famílias estão reinventando suas práticas e adaptando suas rotinas para que o ensino não dependa exclusivamente da modalidade presencial. Além das secretarias de educação (administrações estaduais e municipais), a direção escolar e a coordenação pedagógica desempenham um papel crucial na colaboração das turmas planejadas. Isso se configura como uma oportunidade importante de aprendizado colaborativo, também válido para o período pós-pandemia.

Por fim, o raciocínio aqui proposto destaca a necessidade de um programa educacional que promova o diálogo, a colocação e a discussão dos conteúdos geográficos entre alunos, professores e pesquisadores — os temas mais relevantes. Apesar das diretrizes nacionais, os governos estaduais e municipais no Brasil têm a responsabilidade de implementar estratégias eficazes para o ensino a distância durante a pandemia. Portanto, a expectativa é compreender as oportunidades e dificuldades educacionais em meio a uma pandemia atípica. Isso reforça a importância da pesquisa e do debate, evidenciando a luta de diferentes instituições escolares para promover uma educação de qualidade e um ensino reflexivo, garantindo o acesso mais equitativo possível aos alunos.

REFERÊNCIAS

ALEVIZOU, G. Escolas virtuais, desigualdades-covid: construindo resiliência e alfabetização digital para futuros incertos. **Cultura e educação digital**, 2020. Disponível em: <https://www.digitalcultureandeducation.com/reflections-on-covid19/virtual-schooling-covid-inequalities>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

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

BELTRAN-PEDREROS, Sandra; BÉRGAMO, Luciano; GODINHO, Jones. Aquele problema chamado celular: O uso do celular como ferramenta de ensino e aprendizagem. **Informática na educação: teoria & ampla; prática**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/112622>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BOZKURT, A. *et al.* Uma visão global da disrupção da educação devido à pandemia de Covid-19: navegando em tempos de incerteza e crise. **Jornal Asiático de Educação a Distância**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 1-126.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de mar. 2023.

ERLICH, Mônica Estela; DERISSO, José Luis. A utilização do celular com fins pedagógicos no ensino médio, 2016. *In: OS DESAFIOS da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE: artigos*. Paraná: Secretaria da Educação do Governo do Estado do Paraná, 2016. v. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_monicaestelaerlich.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

FURTADO, Jackirlei Amoras; RODRIGUES, Wanderly Cardoso; SOUZA, Elender Keuly de. **O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica no processo ensino aprendizagem**, 2019. Trabalho de conclusão de curso - Artigo (Licenciatura em Informática) - Instituto Federal do Amapá, Macapá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifap.edu.br/jspui/bitstream/prefix/527/1/FURTADO%3B%20RODRIGUES%20%282019%29%20-%20O%20USO%20DO%20CELULAR%20EM%20SALA.pdf>. Acesso em 01 abr 2023.

GENTLES, Carol Hordatt; BROWN, Tashane Haynes. A transição para o ensino online realizada por professores na América Latina e no Caribe durante a pandemia de Covid-19: desafios, mudanças e lições aprendidas. **Revista de Mídia e Educação**, [S.l.], v. 61, p. 131–163, 2021. Disponível em: <https://institucional.us.es/revistas/PixelBit/61/intro-88054.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LEPP, L. *et al.* Ensino durante a Covid-19: as decisões tomadas no ensino. **Ciências da Educação**, [S.l.], v. 11, n. 47, 2021.

MULENGA, Eddie M.; MARBÁN, José M. A Covid-19 é a porta de entrada para a aprendizagem digital na educação matemática? **Tecnologia Educacional Contemporânea**, [S.l.], v. 1999; 12, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.cedtech.net/download/is-covid-19-the-gateway-for-digital-learning-in-mathematics-education-7949.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

OLIVEIRA, Fabio Souza de **Tecnologias digitais na educação física: o celular enquanto instrumento de ensino e aprendizagem**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/34145/1/DISSERTACAO%20VERSAO%20FINAL.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho da; TEIXEIRA, Cenivalda Miranda de Sousa. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 9, p.70070-70079 ,sep. 2020.

SILVA, Mykeline Vieira da. **O uso do dispositivo móvel celular nas aulas dos professores de espanhol do Estado da Paraíba**. 2020. Trabalho de conclusão de curso - Artigo (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas– Inglês e Espanhol) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1095/1/TCC%20com%20ficha%20catalogr%C3%A1fica%20-%20MYKELINE%20VIEIRA.pdf>. Acesso em 01 abr 2023.

WONG, S.; LAIDLAW, L.; LIU, Y. Reimaginando o desenvolvimento profissional para alfabetização digital: velho, novo e pandêmico. **Linguagem e Alfabetização**, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 49-60, 2021.

ZANUZZO, Marcelo Luiz; SANTOS, Rogério Antonio dos Santos. **A utilização do celular como ferramenta pedagógica na educação profissional e tecnológica**. 2020. Trabalho de conclusão de curso - Artigo (Especialização em Gestão Pública) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina Especialização em Gestão Pública na EPT, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1452/Marcelo%20e%20Rog%C3%A9rio%20-%20TCC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 01 abr 2023.

XVIII

PODCAST: UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Carolina Nogueira do Vale Ramos

Eliana Silva Ferreira

Fabício Pontin

Luciana Backes

1 INTRODUÇÃO

As relações sociais foram significativamente alteradas pelas revoluções industriais e pelas ferramentas modernas que a humanidade criou. Como resultado, a tecnologia deixou de ser apenas uma parte do nosso cotidiano, transformando-se em um elemento central nas relações entre os indivíduos na sociedade do século XXI.

Este trabalho aborda a importância do uso de tecnologias digitais, especificamente o *Podcast*, para o ensino de jovens e adultos. Com o advento das novas tecnologias e a ascensão das formas de comunicação, os indivíduos estão transformando a maneira como se relacionam com o mundo. O processo de ensino-aprendizagem precisa estar em constante atualização para se adaptar ao sistema globalizado e às interações instantâneas em que vivemos.

O objetivo do estudo é discutir o uso do *Podcast* como ferramenta de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, baseada em estudos bibliográficos. O artigo está dividido em quatro partes. A primeira apresenta a fundamentação teórica, abordando o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e explicando o conceito de *Podcast*, suas possibilidades de uso e implicações no ensino. A segunda parte descreve a metodologia empregada na pesquisa, enquanto a terceira expõe e discute os resultados da revisão bibliográfica. Por fim, as considerações finais relacionam os achados da pesquisa aos autores que embasam o estudo e à interpretação dos resultados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Pode-se dizer que as ações pedagógicas voltadas aos jovens e adultos no Brasil tiveram início ainda no período colonial com a chegada dos jesuítas, que tinham como objetivo catequizar os indígenas. No entanto, para convertê-los à sua fé cristã Católica, era necessário ensiná-los antes a ler e escrever. Neste período, mulheres e crianças eram excluídas do processo educativo, e o ensino não tinha caráter acadêmico, mas apenas instrucional. Além de receberem ensinamentos religiosos, também aprendiam atividades voltadas ao trabalho, o que futuramente serviria à coroa portuguesa.

A Educação de Jovens e Adultos é marcada por grandes lutas e transformações. Somente a partir da década de 1930, ela passa a firmar sua história na educação brasileira. Neste período, a educação popular, especialmente a alfabetização, tornou-se um instrumento de luta política e valorização da cultura popular. Surgiram, assim, movimentos e iniciativas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, em busca da transformação da realidade social. Dentre os autores que se dedicaram à luta pela Educação de Jovens e Adultos, destaca-se o educador Paulo Freire, como afirma Eugénio (2004, p. 42-43):

Na década de 1960, Freire é encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA). O convite foi feito pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos. ‘Aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos orientados pela proposta de Freire previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizaria 2 (dois) milhões de pessoas’.

O Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA) tinha como objetivo principal viabilizar e difundir programas de alfabetização para todos, fundamentados na proposta de Paulo Freire. Essa proposta consistia em uma educação libertadora, levando em consideração a realidade da vida cotidiana dos alunos. No entanto, essa iniciativa foi interrompida com o Golpe Político, resultando no exílio de Paulo Freire (EUGÉNIO, 2004).

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi definida como uma modalidade de ensino que abrange toda a Educação Básica do país, conforme o artigo 37º. Segundo essa lei, a EJA destina-se a jovens e adultos que não puderam estudar ou concluir seus estudos na idade apropriada. De acordo com esse documento, os sistemas de ensino devem organizar-se para oferecer, de forma gratuita, o

acesso a essa educação, levando em consideração as especificidades de cada indivíduo, o contexto do mundo do trabalho e a realidade em que estão inseridos. Para Souza (2021, p. 16):

Sabemos que o mundo está em constante evolução e cada vez mais globalizado e tecnológico e para que as pessoas possam estar preparadas para ingressar no mundo do trabalho tem que ter, no mínimo, a formação básica comum a todos. Os que não possuem essa formação vão ficando para trás e gradativamente se distanciando mais de ocupar cargos desejados, e devido a isso a educação de jovens e adultos se torna tão importante para trazer a autonomia e cidadania a esse público.

Como visto, na perspectiva de Souza (2021), nossa sociedade tem exigido cada vez mais que o trabalhador esteja atualizado e preparado para atender às necessidades contemporâneas. Nesse contexto, a escola deve capacitar esses indivíduos para o mercado de trabalho. Ao abordarmos o tema do mercado de trabalho, não podemos deixar de mencionar a tecnologia, a qual faz parte integrante do nosso cotidiano, seja em casa, no supermercado ou na escola.

Como educadores, é imperativo que pensemos e repensemos as metodologias utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, buscando incorporar a realidade do educando. Devemos inserir em nossas práticas pedagógicas o uso de tecnologias que favoreçam uma aprendizagem mais significativa em nossos alunos, atendendo ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua competência geral 5. Essa competência aborda a proficiência dos estudantes em relação às suas capacidades relacionadas à cultura digital em toda a Educação Básica.

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).

Atualmente, desenvolver o protagonismo por meio do uso das tecnologias tem sido um dos maiores desafios da prática pedagógica dos professores, mas é de fundamental importância na vida de nossos alunos. Com base nessa relevância, buscaremos discutir o uso de *podcasts* na Educação de Jovens e Adultos como uma ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem.

2.2 O Podcast como Ferramenta de Ensino

Podcast é um termo em inglês, originado da junção dos vocábulos "*Ipod*" (dispositivo portátil para armazenar áudio) e "*Broadcast*" (que significa difusão, transmissão via rádio). Trata-se de uma tecnologia de propagação de conteúdo em formato de áudio, por meio da Internet, muito semelhante ao rádio. Criado no início dos anos 2000 por Adam Curry, desde então, tem se estabelecido como uma ferramenta de comunicação, entretenimento e educação, envolvendo adeptos em todo o mundo.

O *podcast* pode ser considerado uma nova forma de comunicação multidirecional, desempenhando um papel de grande importância na divulgação de informações, conteúdos e saberes para um público diversificado, proveniente de contextos socioculturais muito diferenciados. Em geral, exhibe conteúdos como gravações de histórias, palestras, documentários, músicas, entre outros, que podem ser utilizados na educação de adultos, jovens, adolescentes e crianças. Para Bottentuit Junior e Coutinho (2007, p. 841)

A utilização do *Podcast* em educação pode trazer imensas vantagens para a educação entre as quais podemos destacar: a) O maior interesse na aprendizagem dos conteúdos devido a uma nova modalidade de ensino introduzida na sala de aula; b) É um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos visto que os mesmos podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado; c) A possibilidade da aprendizagem tanto dentro como fora da escola; d) Se os alunos forem estimulados a gravar episódios aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correcto e coerente para os colegas; e) Falar e ouvir constitui uma actividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples acto de ler.

Como visto, o uso de ferramentas tecnológicas como apoio ao processo educativo contribui para a qualidade do ensino e aproxima os discentes da realidade social em que vivem. Isso ocorre porque as tecnologias estão cada dia mais presentes em todos os processos interativos. Nesse sentido, existem diversas possibilidades de uso do *Podcast* para o ensino-aprendizagem; tudo irá depender da criatividade e intenção do professor. Exemplos incluem a criação de *Podcasts* para contação de histórias, entrevistas, divulgação de estudos científicos, entre outros.

Contudo, para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, é preciso seguir algumas etapas na elaboração da mídia a ser produzida. A primeira delas, e talvez a mais importante, é o desenvolvimento do roteiro. Assim como o plano de aula, nele o professor irá esquematizar todos os elementos para a execução da atividade, tais como objetivos, conteúdo,

duração, recursos didáticos e metodologia. Além disso, o professor deve ter em mente outros detalhes importantes para a produção do *Podcast*: a) equipamentos necessários para a confecção, como microfones e aplicativos de edição; b) local para gravação, que deve ser realizado em um ambiente silencioso; c) decidir se haverá ou não a participação de outras pessoas como convidados; d) gênero textual a ser produzido, como debate, palestra, entrevista, noticiário, resenha.

Para finalizar esta etapa, o professor deverá realizar a edição, publicação e divulgação do material produzido para seus alunos, além de acompanhar o desenvolvimento deles após terem contato com os conteúdos apresentados. Para melhor entendimento dos passos citados acima, elaboramos uma planilha com as etapas para a produção do *Podcast* como instrumento para colaborar com o ensino.

Quadro 1 - Passo a passo para criação do *Podcast* como ferramenta de ensino

Passo a passo para criação do <i>Podcast</i> como ferramenta de ensino		
1º passo	Planejamento	Produção do roteiro. Assim como o plano de aula, o professor deverá descrever os elementos para a execução da atividade, tais como os objetivos, o conteúdo, a duração, os recursos didáticos e a metodologia.
		Triagem dos equipamentos necessários para a realização do <i>Podcast</i> como microfones, aplicativos de edição, aparelhos de reprodução e outros.
		Escolha do local de gravação, que deverá ser indispensavelmente silencioso, a fim de que não haja desarranjo sonoro.
		Definição da participação ou não de outras pessoas. A atividade pedagógica é por natureza trabalhosa, por isso, o professor poderá convidar outros profissionais para o ajudar na apresentação do <i>Podcast</i> ou também como convidados, no caso da produção de uma entrevista.
		Delimitação do gênero textual a ser produzido. Exemplos: debate, palestra, entrevista, noticiário, resenha, contação de história, biografia, relato descritivo e outros. Aqui, o professor tem a liberdade de adequar o gênero textual ao conteúdo da atividade.
2º passo	Execução	Gravação e edição (caso necessário) do <i>Podcast</i> . Exemplos de aplicativos: Anchor, Spreaker <i>Podcast</i> Studio e PodBean
3º passo	Divulgação	Nesta etapa o professor deverá divulgar o material aos seus alunos, que pode ser em sala de aula, por meio dos equipamentos do próprio professor ou do aluno, para posterior acesso.
4º passo	Apreciação	Como todo exercício pedagógico, o professor deverá fazer uma apreciação da atividade, sempre levando em consideração o objetivo proposto no momento da elaboração do roteiro. Para isso, ele deverá fazer uma auto-análise e também uma pesquisa de caráter coletivo com seus alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

Apesar de parecer um pouco mais trabalhoso do que planejar e executar uma aula com metodologias mais tradicionais, o trabalho com o *Podcast* pode trazer resultados bastante significativos, especialmente no ensino de Jovens e Adultos. Este artefato digital proporciona aos discentes uma prática educativa mais autônoma, uma vez que o professor pode utilizar o *Podcast* como meio de disponibilizar informações para que os alunos possam acessá-las quando, onde e quantas vezes quiserem.

Além disso, como explica Balsebre (2013), o ser humano, por meio de seu imaginário, é habilidoso o suficiente para criar imagens conforme as informações que absorve enquanto ouvinte, transformando a experiência de ouvir em imagens mentais tão impressionantes quanto aquelas transmitidas por telas de computador, celular e televisão.

2.3 Uso de *Podcasts* na EJA

Os *Podcasts* são arquivos que podem ser baixados e reproduzidos de acordo com a necessidade do usuário, independentemente de classe social, faixa etária ou nível de escolaridade. Esta ferramenta tem se tornado cada vez mais acessível e democrática, oferecendo inúmeras possibilidades de temas e propostas de utilização. Na Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, o professor pode utilizar essa ferramenta na reprodução de conteúdos relevantes em sua sala de aula, tornando a aprendizagem mais prática, significativa e interessante para os educandos. Sobre *Podcast*, Vanassi (2007, p. 51) diz que:

Podcasting é um processo midiático baseado em emissões sonoras que utiliza a Internet como suporte para seu funcionamento e propagação de suas mensagens. É um processo muito recente, que está se popularizando e estabelecendo junto aos usuários como alternativa interessante para difusão de conteúdos sonoros.

Diante desse contexto, os *Podcasts* têm sido amplamente utilizados por diferentes faixas etárias, e na Educação de Jovens e Adultos, podem ser aliados das aulas, tornando-as mais atrativas. Por muito tempo, professores utilizavam CDs ou Pendrives para reprodução de áudios e vídeos, o que requeria o uso de outros instrumentos tecnológicos para sua reprodução, como aparelhos leitores de CDs ou computadores, que nem sempre estavam operantes ou eram de fácil manuseio, atrapalhando o desenvolvimento da atividade.

Com o *Podcast*, o professor tem mais de uma alternativa para seu uso. Pode realizar downloads pelo seu próprio aparelho de celular e reproduzi-los em sala de aula sem muitas dificuldades ou orientar os alunos a fazerem o download em seus equipamentos, otimizando o

tempo de aula ao mesmo tempo que contribui para a aprendizagem além da escola. Salvos em seus celulares, os alunos podem ter acesso aos arquivos sempre que quiserem.

Sabemos que as tecnologias fazem parte da vida da nossa sociedade e estão cada vez mais impregnadas nas escolas. Nossos alunos são considerados nativos digitais, pois já nasceram na era das tecnologias e do mundo globalizado. No entanto, se, por um lado, temos um público apto a receber esse aparato tecnológico, por outro lado, ainda possuímos uma parcela de alunos da Educação de Jovens e Adultos que têm grande dificuldade em manusear essas ferramentas em seu cotidiano, somado ao pouco acesso aos meios tecnológicos. Kohn e Moraes (2007, p. 7) lembram que:

A exclusão digital afasta trabalhadores de postos de trabalho, e outra grande massa de pessoas do próprio 'acesso', cartão de entrada ou visto para a Sociedade Digital. Há, por certo, mobilização para combatê-las, por ONGs e alguns governos. Nas escolas, o espaço da informática muitas vezes é mal utilizado, mas é uma das poucas formas de acesso para muitos brasileiros.

Dessa forma, como professores, precisamos nos adaptar às distintas realidades dos alunos, de modo que nossas metodologias de ensino estejam em constante melhoria, sempre atreladas aos avanços sociais e tecnológicos. Isso permite que os alunos, além de aprenderem novos conteúdos, possam também conhecer novos instrumentos de aprendizagem, que os auxiliem dentro e fora da escola. Assim, os *Podcasts* passam a ser uma ferramenta eficaz de auxílio, proporcionando aos jovens e adultos uma experiência relevante e contemporânea.

3 METODOLOGIA

O presente estudo teve como objetivo discutir o uso do *Podcast* como ferramenta de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, produzida por meio de estudos bibliográficos. A pesquisa bibliográfica, conforme aponta Gil (2002, p. 44) “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Pode ser entendida como um processo que envolve etapas, que vão desde a escolha do tema, passando pelo levantamento bibliográfico preliminar, análise de dados e discussão dos resultados.

Para delimitação do tema, optamos por escolher um assunto que estivesse próximo a nossa realidade docente e que pudesse contribuir de alguma forma para o nosso projeto de pesquisa final. Logo que delimitado o tema, determinamos os descritores que seriam usados para a busca dos documentos. No primeiro momento de busca, empregamos os descritores

“Podcast” AND “Ensino de Jovens e Adultos” na plataforma *Google Acadêmico* e encontramos 1.200 resultados. Selecionamos o período de publicação de 2022 a 2023 e restaram 413 resultados. Após leitura flutuante dos títulos e palavras-chaves das publicações, selecionamos 20 para leitura dos resumos e por fim, elegemos 10 para utilizarmos como material de pesquisa.

Após o levantamento bibliográfico preliminar passamos para a etapa de formulação do problema, ocasião em que levamos em consideração a relevância prática e teórica da ferramenta *Podcast* e as implicações de seu uso para o ensino de jovens e adultos. Elaboramos também um plano provisório de assunto, que de acordo com Gil (2002, p. 63) “consiste na organização sistemática das diversas partes que compõem o objeto de estudo”. Em seguida, fizemos a leitura exploratória e seletiva e o fichamento do material de pesquisa encontrado, para finalmente, iniciarmos a produção da redação deste artigo.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. (GIL, 2002, p. 3).

Trabalhar com a pesquisa bibliográfica nos permitiu caminhar por uma dimensão teórica ampla, uma vez que tivemos acesso a análises distintas, porém complementares sobre o nosso objeto de estudo. Além disso, nos possibilitou interagir com abordagens de fontes seguras e confiáveis, que fundamentaram nossas suposições iniciais e deram respaldo para o desenvolvimento consistente e alicerçado teoricamente para a produção desta redação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após realizarmos a busca bibliográfica e os critérios de exclusão na plataforma de busca *Google Acadêmico*, selecionamos dez trabalhos científicos, para embasamento de nossa pesquisa, divididos em três categorias. A primeira categoria aborda a história da EJA no Brasil. A segunda categoria discute o uso do *Podcasts* como ferramenta de ensino. Por fim, a terceira categoria reúne pesquisas que indicam possibilidades para o uso de *Podcasts* na EJA. De acordo com Gil (2002, p.134) "a categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles." Abaixo, o

quadro 2, indica os artigos que foram selecionados para compor o corpus investigativo desta pesquisa.

Quadro 2: Artigos selecionados para o *corpus* de análise

Plataforma de Busca	Categoria 1: Educação de Jovens de Adultos no Brasil.			
	ID	Autores	Título	Ano
Google Acadêmico	01	CARNEIRO, Rafael Jacson da Silva et al.	Breves considerações sobre a modalidade educação de jovens e adultos (eja).	2023
	02	Bruna Thais Dourado Alves.	A evasão escolar no contexto da educação de jovens e adultos (eja) e os impactos de inserção no mercado de trabalho.	2022
	03	Larissa Medeiros Bernardi.	A educação de jovens e adultos e as políticas públicas no âmbito federal: dois governos de possibilidades (1995-2010).	2023
	Categoria 2: <i>Podcast</i> como Ferramenta de Ensino.			
	ID	Autores	Título	Ano
	04	Maria Tatiana Lima Costa.	O <i>Podcast</i> em sala de aula: uma proposta de intervenção pedagógica.	2022
	05	André Celarino, Miguel Angelo Larssen Stohr, Kássia Danieli Bresciani, Guilherme Antonio Cadorin, João Paulo Ganhor.	O uso de <i>Podcasts</i> como instrumento didático na educação abordagens nos periódicos nacionais entre 2009 e 2020.	2023
	06	Laura Marcelino Carvalho.	A utilização de <i>Podcast</i> como ferramenta pedagógica inovadora no 1º Ciclo do Ensino Básico.	2022
	Categoria 3: Uso de <i>Podcast</i> na Educação de Jovens de Adultos.			
	ID	Autores	Título	Ano
	07	Elaine da Silva Santos Goulart, Maria José do Amaral, Silvana Ferreira Rodrigues.	Cultura digital na educação de jovens e adultos: contribuições em tempos de pandemia.	2022
08	Telma Brito Rocha, Cleyton Williams Golveia da Silva Brandão e Emanuel Nogueira Ramos.	Cibercultura e educação básica: plano de aula sobre fake news para educação de jovens e adultos.	2023	

	09	Adonias Calebe de Moraes, Alencar Gonçalves Alcantara Junior, Fernanda da Motta, Joyce Correia Xavier e Leticia Mendes de Freitas	<i>Podcast</i> para a EJA: um relato de experiência sobre valorização de narrativas.	2022.
	10	Julia Sione Justino	Nas ondas da Matemática: Uso do <i>Podcast</i> no Ensino da Educação Financeira para alunos PROEJA.	2022

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa (2023)

Os estudos selecionados que abordam o *Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil* possuem abordagem qualitativa, baseada em levantamento e revisão bibliográfica. Dentre os pontos importantes de debates entre os autores, podemos citar a definição de Educação de Jovens e Adultos, pois eles a definem como uma modalidade de ensino fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96), em seu artigo 37º, e que esta é direcionada a jovens e adultos que não concluíram ou não tiveram acesso na idade apropriada.

Quanto às narrativas históricas acerca da EJA, foi possível notar que cada autor parte de um ponto de referência. Bernardi (2023) traz como ponto de partida de seus estudos a história da Educação de Jovens e Adultos a contar dos governos de FHC e Lula por meio do conhecimento que foi produzido na própria época. Seu debate está voltado às políticas desenvolvidas nestes governos e suas contribuições para a sociedade, enquanto outros autores fazem um recorte histórico da Educação de Jovens e Adultos desde a colonização até a promulgação da LDB 1996. Já Alves (2022) aborda essa temática a partir da Constituição Federal de 1988 e faz uma referência à educação popular baseada na metodologia de Paulo Freire.

Ao analisarmos os estudos sobre a história da Educação de Jovens e Adultos, podemos notar que os autores, mesmo partindo de pontos diferentes da história desta modalidade de ensino, descrevem as lutas enfrentadas por esses estudantes para o acesso e permanência em uma educação de qualidade. Muitos não obtiveram isso em idade adequada e hoje buscam melhores condições de vida. Portanto, podemos notar que a EJA ainda é um dos grandes desafios da nossa Educação Básica e precisa de um olhar especial na garantia de direitos aos nossos alunos, levando em consideração sua diversidade cultural, diferença de faixa etária, o analfabetismo, a promoção de metodologias que despertem seu interesse e participação na escola, e sua inserção no mercado de trabalho.

Na categoria *Podcast* como ferramenta de ensino, foram selecionadas três obras, e todos os autores trazem em suas obras a definição e o surgimento dos *Podcasts* na educação. Quanto à metodologia da pesquisa, podemos notar que cada pesquisa apresenta em seu corpus uma metodologia diferente. Celarino *et al.* (2022), apresentam em seu artigo uma revisão sistemática de literatura acerca do uso de *Podcast* como instrumento didático na educação. O objetivo é investigar o surgimento e expansão desta ferramenta em ambientes educacionais. A autora Costa (2022) faz um recorte de uma intervenção pedagógica com revisão bibliográfica voltada ao uso de tecnologias e à criação de *Podcasts* para promoção da leitura, com o objetivo de construir novas abordagens de ensino. Por fim, a autora Laura Marcelino Carvalho (2022) apresenta como metodologia de sua pesquisa a investigação-ação, onde buscou aferir as limitações e potencialidades do uso da ferramenta *Podcast* em sala de aula como práticas pedagógicas inovadoras.

Os estudos analisados apresentam o *Podcast* não apenas como um equipamento para receber informações, mas também como uma ferramenta de produção de conteúdos que podem ser compartilhados, colocando os alunos como protagonistas na construção do conhecimento. Essas pesquisas mostram novas práticas pedagógicas de ensino que despertam o interesse e a participação de nossos alunos, além da atualização das escolas quanto à utilização de tecnologias associadas ao ensino e à formação integral dos educandos.

Na categoria O uso de *Podcast* na EJA, podemos destacar que as obras selecionadas baseiam-se em pesquisas qualitativas com revisão bibliográfica, além de intervenção pedagógica e relato de experiências. A autora Rocha, Telma Brito (2020), apresenta um relato de experiência destacando o uso de tecnologias e a aplicabilidade de ferramentas tecnológicas na disseminação de informações como forma de combate das Fake News. Durante o seu trabalho, eles destacam o uso do *Podcast* com informações importantes de notícias referentes a Fake News e seu combate, além de trazer uma referência importante da Base Nacional Comum Curricular para o ensino atual, destacando a habilidade geral 5 que trata da inserção das tecnologias na educação. Goulart, Amaral e Rodrigues (2020), apresenta um relato do curso de formação continuada oferecido aos professores da Educação de Jovens e Adultos, destacando o uso de ferramentas tecnológicas no ensino, especialmente o *Podcast* na disseminação e produção de conteúdos escolares. O autor Moraes *et al.* (2021), nos apresenta um relato de experiência do Uso de *Podcast* na EJA como forma de valorização de narrativas desses estudantes. O artigo apresenta o alinhamento de vivências dos educandos com temas pertinentes à sua realidade e aos conhecimentos científicos. O interessante deste artigo foi

que, devido a diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos quanto ao uso de tecnologias não alinhadas ao ensino, encontrou-se a utilização de *Podcast* na propagação de conteúdos, por ser uma ferramenta de áudio acessível aos alunos e que pudesse ser acessada a qualquer momento por eles.

O artigo de Justino revela que é possível avaliar o desenvolvimento dos alunos por meio da oralidade e produção de conteúdo dos alunos. Justino (2023) relata o uso do *Podcast* na criação e compartilhamento de *Podcasts* voltados à matemática financeira na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. Em especial, o conteúdo de juros. De acordo com a autora, o professor enviava os *podcasts* para os alunos, que deveriam ouvir as orientações e resolver situações problemas encontradas em seu dia a dia e, posteriormente, compartilhar suas conclusões em sala de aula ou por meio de criação de novos *podcasts* associando a experiência de vida com o conhecimento científico.

De acordo com os estudos aqui citados, foi possível observar algumas possibilidades de uso da ferramenta *Podcast* na Educação de Jovens e Adultos, que não se limitam ao ensino de um ou outro componente curricular, mas podem ser utilizadas de forma interdisciplinar ou mesmo para a personalização do ensino. Por meio do uso do *podcast*, o aluno pode ser protagonista do seu aprendizado, ouvindo os materiais quantas vezes forem necessárias. Nesta perspectiva, o professor atua como mediador do processo de criação de conteúdo, respeitando o tempo de aprendizado próprio dos alunos da EJA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos sobre a utilização do *Podcast* como ferramenta de ensino, compreendemos que ela apresenta inúmeras qualificações, proporcionando aos alunos Jovens e Adultos um ensino guiado e ao mesmo tempo autônomo, capaz de superar as barreiras do espaço e do tempo. Mas, além disso, podemos verificar também que as potencialidades do *Podcast* na educação só serão efetivamente rentabilizadas se forem ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos.

Assim dizendo, o *Podcast* é uma tecnologia em ascensão no ambiente escolar, que vai demandar do profissional que a utilize disposição para produzir conteúdos inovadores, que fujam da rotina tradicional das metodologias engessadas e que, acima de tudo, sejam relevantes para os discentes. Caso isso não ocorra, dificilmente, o uso desta ferramenta tecnológica beneficiará o ensino-aprendizagem dos jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Thais Dourado. **A evasão escolar no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os impactos de inserção no mercado de trabalho**. Trabalho de conclusão de curso - Artigo (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – Uniceplac, Gama, DF, 2022. Disponível em: <https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/2185/1/Bruna%20Thais%20Dourado%20Alves.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.

BALSEBRE, Armand. O rádio está morto... Viva o som ou como o rádio pode se transformar em uma nova mídia. **Significação**: revista de cultura audiovisual, São Paulo, v. 40, n. 39, p. 14-23, jan.-jun. 2013.

BERNARDI, Larissa Medeiros. **A educação de jovens e adultos e as políticas públicas no âmbito federal: dois governos de possibilidades (1995-2010)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/245187/TCC%20LARISSA%20MED EIROS%20BERNARDI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 abr. 2023.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte. In: BARCA, A. *et al.* (ed.). **Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía**. Coruña: Universidade da Coruña, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7094>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC9_2016.pdf. Acesso em: 01 de março 2023

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA)**. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CARNEIRO, Rafael Jacson da Silva *et al.* Breves Considerações sobre a Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: MEDEIROS, Janiara de Lima (org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, 2023. p. 205-214. v. 1.

CARVALHO, Laura Marcelino. **A utilização de Podcast como ferramenta pedagógica inovadora no 1º Ciclo do Ensino Básico**. 2022. Relatório de Projeto (Mestrado em Utilização Pedagógica das TIC) - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2022. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/8056/1/A%20utiliza%20a7%20a3o%20de%20Podcast%20como%20ferramenta%20pedag%20gica%20inovadora%20no%201%20c%20b%20CEB.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

CELARINO, André Luiz de Souza *et al.* O uso de *podcasts* como instrumento didático na educação abordagens nos periódicos nacionais entre 2009 e 2020. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e40882, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sYj55jXkF5nHhXPnv5ZKZ9w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

COSTA, Maria Tatiana Lima. **O podcast em sala de aula: uma proposta de intervenção pedagógica**. 2022. Monografia (Especialização em Práticas Pedagógicas) - Instituto Federal do Espírito Santo, Alegre, 2022.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Elaine da Silva Santos; AMARAL, Maria José do; RODRIGUES, Silvana Ferreira. Cultura digital na educação de jovens e adultos: contribuições em tempos de pandemia. *In: EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DIGITAIS EM CENÁRIOS DE TRANSIÇÃO: MÚLTIPLOS OLHARES PARA APRENDIZAGEM*, 2020, Campo Grande, MS. **Anais [...]** Campo Grande, MS: Integra EaD, 2020.

JUSTINO, Julia Sione. Nas ondas da Matemática: o uso do podcast no ensino da Matemática Financeira para alunos do Proeja. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 24, jun. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/22/nas-ondas-da-matematica-o-uso-do-podcast-no-ensino-da-matematica-financeira-para-alunos-do-proeja>

KOHN, Karen; MORAES, Cláudia Herte de. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 30., 2007, Santos, SP. **Anais [...]** Santos, SP: Intercom, 2007. p. 1-13. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1533-1.pdf>. Acesso em: 20.03.2023.

MORAES, Adonias Calebe de *et al.* *Podcast* para a EJA: um relato de experiência sobre valorização de narrativas. *In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO*, 7., 2021., online. **Anais [...]** Online: CONEDU em Casa, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80786>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PODCAST. *In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/podcast>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ROCHA, Telma Brito. Fake news e os desafios da educação na contemporaneidade. Notícias. **Revista Docência e Cibercultura**, abr. 2020, online. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1070>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SOUZA, Adriana da Silva de. **A EJA em tempos de pandemia: uma análise da atuação do professor em sala de aula**. João Pessoa: Centro de Educação/CE, 2021.

VANASSI, Gustavo Cardoso. **Podcasting como processo midiático interativo**. Monografia (Graduação em Comunicação Social) - Universidades de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2007.

XIX

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Priscila de Oliveira Ferreira

Luciana Backes

1 INTRODUÇÃO

A Educação vivencia constantes desafios, entre eles, destaca-se, nesse texto, o acelerado desenvolvimento tecnológico. Esses desafios resultam em alguns movimentos e pesquisas com o intuito de ampliar o processo educacional, ressignificando práticas pedagógicas, modalidades, currículos, avaliação, entre outros aspectos que envolvem o ensinar e aprender.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Novo Ensino Médio emergem como espaços fundamentais dentro desse panorama desafiador. Ambas as modalidades são impactadas pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, que permeia as discussões sobre a necessidade de adaptação do sistema educacional às demandas contemporâneas.

Na EJA, essa adaptação torna-se crucial, uma vez que os estudantes, muitas vezes, enfrentam desafios específicos, como a conciliação entre trabalho e estudo, além de uma realidade socioeconômica diversificada. Nesse contexto, a incorporação de tecnologias digitais pode representar não apenas uma atualização metodológica, mas também uma oportunidade de tornar a aprendizagem mais flexível e adaptada às peculiaridades desse público.

O letramento digital na EJA assume uma dimensão estratégica, permitindo que os alunos não apenas dominem as ferramentas tecnológicas, mas também compreendam criticamente o papel dessas tecnologias em suas vidas, capacitando-os para a participação ativa na sociedade digital. Ao mesmo tempo, o Novo Ensino Médio propõe uma reconfiguração significativa na formação dos estudantes, destacando a flexibilização curricular e a integração de tecnologias como pilares fundamentais. A competência digital, como delineada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca a necessidade de um uso crítico e ético das tecnologias. Isso significa que os alunos não apenas devem dominar as

habilidades técnicas, mas também desenvolver uma compreensão reflexiva sobre o impacto das tecnologias em diferentes práticas sociais, incluindo a esfera educacional.

A interseção entre a EJA e o Novo Ensino Médio, à luz do desafio do desenvolvimento tecnológico, abre oportunidades para a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos. Ambas as modalidades podem se beneficiar da exploração pedagógica das TICs, possibilitando a construção de itinerários formativos mais alinhados às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, a discussão sobre o uso das tecnologias na Educação transcende a mera atualização técnica, transformando-se em um componente essencial para o fortalecimento de práticas educacionais inovadoras e contextualizadas.

Neste contexto, o objetivo deste ensaio é refletir sobre a exploração de tecnologias digitais no processo de aprendizagem de jovens e adultos, no contexto do Novo Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, caracterizada como estudo qualitativo, de objetivo exploratório. O artigo está estruturado em seis tópicos, sendo este a Introdução. Em seguida, aborda a Educação de Jovens e Adultos. Posteriormente, apresenta uma discussão sobre o Novo Ensino Médio. Em seguida, discorre sobre as tecnologias digitais no contexto da EJA. Por fim, relaciona a discussão sobre o letramento digital na EJA com o Novo Ensino Médio. Finalmente, apresenta-se as considerações finais e as referências do trabalho.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional integrada à Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a normativos estaduais e municipais. Criada para oportunizar o ensino a pessoas que não puderam estudar na idade correspondente, a EJA segue os princípios do artigo 37, § 1º da LDB, direcionando-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada.

Dentro dessa perspectiva, as funções básicas da EJA, conforme o Parecer CEB nº11/2000, incluem a qualificadora, equalizadora e reparadora. A função reparadora busca corrigir as negligências históricas do Estado em oferecer educação a todos, reduzindo desigualdades sociais. A equalizadora visa garantir um ensino justo e equitativo, atendendo às diferentes especificidades dos estudantes, enquanto a qualificadora destaca-se pela oferta de

oportunidades de aperfeiçoamento a uma clientela muitas vezes já inserida no mercado de trabalho.

Para concretizar essas funções, o Projeto Político Pedagógico da EJA busca constantemente reformular a oferta de ensino. Alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos currículos estaduais, o objetivo é proporcionar uma educação integrada, contextualizada e interdisciplinar, reconhecendo a bagagem de conhecimento dos alunos.

Integrada ao cenário da EJA está a presença da tecnologia, alinhada ao novo modelo do Ensino Médio. Com currículos reformulados para incluir atividades vinculadas à tecnologia, a prática educacional enfatiza o saber fazer do aluno. A flexibilidade oferecida permite escolhas de matérias, ordem de estudo e a opção pelo ensino à distância, proporcionando maior autonomia aos alunos.

Essa flexibilidade também se reflete na oferta noturna do Novo Ensino Médio na EJA, atendendo não apenas em escolas regulares, mas também em sistemas prisionais e socioeducativos. A reestruturação visa atender a um público diversificado, representando uma oportunidade para jovens, adultos e idosos que não concluíram no tempo adequado.

A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na EJA é evidente, reconhecendo o impacto dessas tecnologias na vida dos alunos. A utilização das TICs visa desenvolver habilidades e competências, considerando a influência das diferentes mídias na vida dos estudantes.

O objetivo vai além da concessão de certificados. Busca-se ressignificar a vida dos discentes, impulsionando seus sonhos e expectativas educacionais e profissionais. A EJA, ao abraçar a tecnologia, não apenas proporciona a continuidade dos estudos, mas também apoia a ascensão acadêmica ou profissional, considerando as complexidades da vida desses estudantes.

No âmbito da escrita e leitura, essenciais para a aprendizagem, a exploração de artefatos tecnológicos como ferramentas pedagógicas ganha relevância. O contexto do novo Ensino Médio na EJA destaca a integração de tecnologias digitais, reconhecendo que essa modalidade demanda um olhar especial, considerando a clientela composta geralmente por alunos que trabalham durante o dia e buscam certificação à noite para dar continuidade aos estudos.

3 O NOVO ENSINO MÉDIO

O Novo Ensino Médio, delineado pela Lei nº 13.415/2017, representa uma transformação paradigmática na estrutura educacional brasileira. Essa legislação, sancionada em fevereiro de 2017, propõe uma reconfiguração substantiva na formação dos estudantes, visando à flexibilização curricular, à promoção da integralidade do conhecimento e à convergência entre a educação básica e as demandas contemporâneas da sociedade. Um dos pilares fundamentais é a flexibilização curricular, permitindo aos estudantes autonomia na escolha de itinerários formativos. Esses itinerários, escolhidos pelos alunos, visam enriquecer e diversificar a formação, conectando o ambiente escolar às exigências profissionais.

Além disso, a legislação introduz a obrigatoriedade da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio, fornecendo um referencial sólido de aprendizagens essenciais em todo o país. A BNCC atua como guia para os currículos locais, conferindo coesão e qualidade ao ensino. O Novo Ensino Médio busca promover uma educação alinhada às demandas do século XXI, capacitando os estudantes com conhecimentos acadêmicos e habilidades essenciais para uma participação ativa na sociedade e no mercado de trabalho.

Por outro lado, ao analisar as críticas de Silva e Boutin (2018) e Süsskind (2019), percebe-se acentuadas discordâncias e preocupações em relação à implementação dessas reformas educacionais. Enquanto Silva e Boutin destacam a ênfase em formação técnica e os impactos no ensino noturno, Süsskind (2019) critica a BNCC, considerando-a arrogante e malévola. A ênfase em avaliações de larga escala é questionada, pois não se alinha à flexibilização curricular proposta. Süsskind (2019) propõe a introdução de pensamentos pós-coloniais nas escolas para resistir ao pensamento único que aniquila a diferença.

Habowski e Leite (2020) complementam a discussão, identificando as mudanças no Novo Ensino Médio e apontando desafios, especialmente relacionados à autonomia dos estudantes e à limitação do protagonismo juvenil diante de avaliações padronizadas e conteúdos teóricos engessados. Essas análises convergem para a necessidade de um olhar crítico sobre as reformas e a importância de promover uma educação que contemple a diversidade e as necessidades dos estudantes.

Ademais, é crucial considerar a perspectiva histórica da educação brasileira ao avaliar o impacto do Novo Ensino Médio. As mudanças propostas refletem não apenas uma reestruturação curricular, mas também uma resposta às evoluções sociais e tecnológicas. A

integração de itinerários formativos visa preparar os estudantes para uma sociedade em constante transformação, onde as habilidades socioemocionais e a adaptabilidade desempenham papéis cruciais.

É inegável que as críticas ao Novo Ensino Médio indicam a necessidade de um diálogo mais amplo e participativo na implementação das reformas. A visão crítica de Süsskind (2019) sobre a BNCC destaca a importância de repensar as abordagens curriculares, garantindo que elas não apenas transmitam conhecimento, mas também promovam uma compreensão mais profunda e crítica da realidade. O papel dos educadores, nesse contexto, é essencial para transformar as propostas legislativas em práticas pedagógicas significativas.

Por fim, a interdependência entre aspectos como flexibilização curricular, autonomia estudantil, críticas ao sistema avaliativo e necessidade de uma educação mais adaptada à contemporaneidade ressalta a complexidade do desafio enfrentado pelo sistema educacional brasileiro. A reflexão constante, o envolvimento de diferentes atores e a adaptação contínua tornam-se imperativos para que o Novo Ensino Médio alcance seus objetivos e promova uma educação mais alinhada com as demandas do século XXI.

4 EJA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na competência geral 5, destaca a necessidade de explorar as tecnologias digitais de maneira crítica e ética no novo ensino médio, promovendo o protagonismo na vida individual e social dos alunos. Apesar dos desafios cotidianos na sala de aula, o letramento digital se torna essencial para que os estudantes não apenas usem aplicativos como o "*Whatsapp*", "*Instagram*" ou "*Facebook*", mas desenvolvam uma habilidade adaptativa em diferentes contextos comunicacionais. Essa abordagem vai além da curiosidade, ligando-se a uma formação crítica, proporcionando uma educação integral vinculada ao mundo globalizado e alinhada ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Apesar do incentivo da escola, ainda faltam soluções estatais para promover essa ação.

A BNCC destaca a importância do letramento digital para uma educação integral, articulando-se ao mundo contemporâneo e ao desenvolvimento de habilidades e competências essenciais. Kenski (2012) enfatiza que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) oferecem amplas possibilidades pedagógicas, indo além da visão restrita de ferramentas instrumentais para transformar a informação. Embora o uso das TICs não seja uma panaceia

para os desafios educacionais, elas representam uma oportunidade para enriquecer o cotidiano escolar, impulsionando o desenvolvimento dos alunos.

Segundo o Censo Escolar de 2021 do INEP, a EJA de nível médio tem 88,2% das matrículas na rede estadual, 8,8% na rede privada e 2,1% na rede municipal. Apesar da queda nas matrículas da EJA, a escola pública mantém uma significativa responsabilidade no desenvolvimento dessa modalidade. Para a EJA prosperar, é crucial articular conhecimentos com a realidade, considerando o mercado de trabalho e explorando o contexto cibercultural. Embora o uso de configurações digitais como meio de educação efetiva ainda não seja amplamente adotado na EJA, a integração das ferramentas digitais pode tornar as aulas mais dinâmicas, especialmente considerando o cansaço dos alunos que frequentam a noite, muitos dos quais trabalham durante o dia.

Independentemente da idade, a presença do digital no cotidiano sugere a necessidade de integrar as tecnologias à aprendizagem, proporcionando um saber significativo além das salas de aula tradicionais. O uso de ferramentas digitais não apenas como complemento, mas como uma oportunidade adicional para uma educação eficaz, destaca-se como uma estratégia valiosa para envolver os alunos da EJA e promover uma interação mais significativa por meio da tecnologia.

5 LETRAMENTO DIGITAL NA EJA E O NOVO ENSINO MÉDIO

Ao considerar a interseção entre a proposta do Novo Ensino Médio e o letramento digital na EJA, surge uma oportunidade de alinhar os objetivos pedagógicos com as demandas contemporâneas. A flexibilização curricular proporciona espaço para a integração das tecnologias de maneira mais orgânica, alinhando-se à formação integral preconizada pela BNCC. Os itinerários formativos podem ser desenhados de modo a incluir atividades interdisciplinares que explorem as potencialidades das TICs.

A valorização do saber fazer dos alunos, proposta pelo Novo Ensino Médio, encontra na competência digital uma ferramenta essencial para desenvolver habilidades necessárias para a participação ativa na sociedade atual. O professor, ao utilizar recursos tecnológicos e metodologias alinhadas ao contexto digital, pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Portanto, ao integrar a proposta do Novo Ensino Médio com a necessidade de letramento digital na EJA, abre-se espaço para uma abordagem mais contemporânea e

alinhada às demandas do século XXI. Essa integração não apenas prepara os estudantes para o uso responsável das tecnologias, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, ativos e adaptáveis em um mundo cada vez mais digitalizado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste ensaio foi refletir sobre a exploração de tecnologias digitais no processo de aprendizagem de jovens e adultos, considerando o contexto do Novo Ensino Médio. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa de revisão bibliográfica, caracterizada como estudo qualitativo e de objetivo exploratório.

A discussão abrangeu a interseção entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Novo Ensino Médio, ressaltando a importância da adaptação do sistema educacional às demandas contemporâneas, especialmente em um cenário de acelerado desenvolvimento tecnológico. Abordou-se a necessidade de uma educação mais flexível e adaptada às peculiaridades dos alunos da EJA, bem como a reconfiguração proposta pelo Novo Ensino Médio, destacando seus pilares fundamentais, como a flexibilização curricular e a competência digital.

Os resultados da pesquisa evidenciam a presença significativa das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na EJA e no Novo Ensino Médio. A análise abordou a importância do letramento digital, não apenas como uma atualização técnica, mas como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de habilidades críticas e adaptativas dos estudantes.

Ficou evidente que, embora haja avanços na integração das tecnologias, ainda existem desafios a serem superados. Os limites desta pesquisa incluem a necessidade de maior atenção à EJA e a resistência percebida tanto por parte dos alunos quanto dos professores em relação ao uso das tecnologias. As possibilidades de avanço residem na promoção de um diálogo mais amplo e participativo na implementação das reformas educacionais, garantindo que as práticas pedagógicas sejam significativas e contextualizadas.

Concluimos que a EJA e o Novo Ensino Médio representam espaços desafiadores, porém promissores, para a incorporação das tecnologias no processo educacional. O uso reflexivo e ético das TICs pode potencializar o protagonismo dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa. É imperativo que a comunidade educacional, incluindo

alunos e professores, aprenda a incorporar práticas tecnológicas de forma colaborativa, superando resistências e promovendo uma educação adaptada às demandas contemporâneas.

Em síntese, a discussão apresentada neste ensaio ressalta a importância de repensar as práticas educacionais diante das transformações tecnológicas, enfatizando a necessidade de uma abordagem crítica e significativa para integrar as TICs de maneira efetiva na Educação de Jovens e Adultos, principalmente no contexto proposto pelo Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB n.º 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

HABOWSKI, Fabiane; LEITE, Fabiane de Andrade. Política do novo ensino médio no Brasil: compreensões acerca dos itinerários formativos. *In: SIMPÓSIO SUL-AMERICANO EM ENSINO DE CIÊNCIAS*, 1., 2020, Cerro Largo. **Anais [...]**. Cerro Largo: UFFS, 2020. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SSAPEC/article/view/14389/9594>. Acesso em: 31 mar. 2023.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, [S.l.], v. 43, n. 3, p. 521–534, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 91–107, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Adelino Costa Neto

Mestrando em Educação pela Universidade La Salle. Graduado em Engenharia Civil. Professor no Centro Educacional La Salle e na Faculdade La Salle Manaus. Contato: <adelino.202020694@unilasalle.edu.br>.

Ana Carolina Nogueira do Vale Ramos

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Letras. Contato: <ana.202312393@unilasalle.edu.br>.

Andrea Oliveira de Carvalho Xavier

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Letras. Professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Contato: <andrea.202312409@unilasalle.edu.br>.

Arisson Belém Soares

Mestrando em Educação pela Universidade La Salle. Licenciado em Educação Física. Professor da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Professor na Rede Municipal de Ensino de Itacoatiara/AM. Contato: <arisson.202312404@unilasalle.edu.br>.

Arlene do Nascimento Bezerra

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Pedagogia. Secretária de Educação e Desporto do Estado do Amazonas. Professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/AM). Contato: <arlene.202312640@unilasalle.edu.br>.

Átila da Silva Vale Filho

Mestrando em Educação pela Universidade La Salle. Graduado em Letras - Língua Inglesa. Professor no Instituto Metropolitano de Ensino - IME. Contato: <atila.202312385@unilasalle.edu.br>.

Carmen Maria Farias de Castro

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Licenciatura Plena em Letras. Professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Contato: <carmen.202312406@unilasalle.edu.br>.

Cledes Antonio Casagrande

Doutor em Educação. Mestre em Educação nas Ciências. Graduado em Pedagogia e Filosofia. Reitor da Universidade La Salle. Professor na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Contato: <cledes.casagrande@unilasalle.edu.br>.

Clóvis Trezzi

Doutor em Educação. Mestre em Educação. Graduado em Pedagogia e Filosofia. Professor na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Contato: <clovis.trezzi@unilasalle.edu.br>.

Cristine Gabriela de Campos Flores

Doutora em Educação. Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Analista de Pesquisa Científica na Universidade La Salle. Contato: <cristinegabriela@gmail.com>

Daiane dos Santos

Mestranda em Educação da Universidade La Salle de Canoas/RS. Professora da Rede Municipal de Canoas/RS. Contato: <daianesantoscanoas@gmail.com>.

Dalcifran Taveira de Oliveira

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Letras. Professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Contato: <dalcifran.202312405@unilasalle.edu.br>.

Denise Regina Quaresma da Silva

Doutora em Educação. Mestre em Educação. Graduada em Psicologia. Coordenadora do Projeto de Extensão “Observatório de discursos e práticas de prevenção a violência de Gênero em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Novo Hamburgo/ RS: saberes docentes em construção”. Contato: <denisequaresmadasilva@gmail.com>.

Dirléia Fanfa Sarmento

Doutora em Educação. Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Contato: <dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br>.

Eliab Sousa de Vasconcelos

Mestrando em Educação pela Universidade La Salle. Graduado em Letras. Gestor da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Contato: <eliab.202312390@unilasalle.edu.br>.

Eliana Silva Ferreira

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Pedagogia e Ciências Biológicas. Professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Contato: <eliana40rpe@gmail.com>

Erica Cristina Silva Conceição

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Pedagogia. Pedagoga na Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas. Contato: <erica.202312387@unilasalle.edu.br>.

Fabício Pontin

Doutor em Filosofia. Mestre em Filosofia. Graduado em Direito. Professor de Direito e Relações Internacionais e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Contato: <fabricio.pontin@unilasalle.edu.br>.

Francisco Fernandes de Oliveira Neto

Mestrando em Educação pela Universidade La Salles. Graduado em Educação Física. Professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Contato: <francisco.202312415@unilasalle.edu.br>.

Francisco Gomes Viana

Mestrando em Educação pela Universidade La Salles. Graduado em Letras. Técnico em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Contato: <francisco.202312411@unilasalle.edu.br>.

Gilbernilson Oliveira da Silva

Mestrando em Educação pela Universidade La Salles. Graduado em Comunicação Social. Servidor Público do Estado do Amazonas . Contato: <gilbernilson@yahoo.com.br>

Hildegard Susana Jung

Doutora em Educação. Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Docente do Curso de Pedagogia, Coordenadora e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Contato: <hildegard.jung@unilasalle.edu.br>.

Ingridi Vargas Bortolaso

Doutora em Administração. Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas. Graduada em Ciências Contábeis. Professora na Universidade La Salle. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: <ingridi.bortolaso@unilasalle.edu.br>.

Irailza Carvalho da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM. Contato: <irailzacarvalho@gmail.com>

Ivaneide Violante

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Pedagogia. Contato: <ivaneide.violante@gmail.com>

Jardelino Menegat

Doutor em Educação e em Administração de Empresas. Mestre em em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Graduado em Teologia, Matemática, Ciências e Pedagogia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis - UCP. Contato: <jardelino.menegat@lasalle.org.br>.

João Carlos da Silva Filho

Mestrando em Educação pela Universidade La Salle. Graduado em Educação Física. Assessor Técnico do Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Contato: <joaocarlos.filho@lasalle.org.br>

Juliana Marinho Peixoto

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Pedagogia e Administração. Professora da Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM. Contato: <julianapeixotobr@hotmail.com>

Lucas de Souza Ozier

Mestrando em Educação pela Universidade La Salle. Licenciado em Física e Matemática. Professor da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Contato:<lucas-ozier@hotmail.com>

Luciana Backes

Doutora em Educação. Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Contato:<luciana.backes@unilasalle.edu.br>.

Luiza de Marilac dos Santos

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Turismo e Geografia. Professora de nível Superior pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA e de Ensino Básico. Contato:<luiza.202312391@unilasalle.edu.br>.

Maria de Nazaré da Silva Moura

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM. Contato:<maria.202312422@unilasalle.edu.br>.

Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira

Graduada em Biblioteconomia. Bibliotecária na Universidade La Salle. Contato:<michele.oliveira@unilasalle.edu.br>.

Moana Meinhardt

Doutora em Educação. Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação e no curso de Pedagogia na Universidade La Salle. Contato: <moana.meinhardt@unilasalle.edu.br>.

Paulo Fossatti

Doutor em Educação. Mestre em Psicologia Social e Institucional. Graduado em Filosofia. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Contato:<paulo.fossatti@unilasalle.edu.br>.

Priscila de Oliveira Ferreira

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Letras. Contato:<priscila.202312395@unilasalle.edu.br>.

Raimundo Bezerra de Almeida Neto

Mestrando em Educação pela Universidade La Salle. Professor do Estado do Amazonas - Secretaria do Estado do Amazonas de Educação. Contato:<raimundo.202312424@unilasalle.edu.br>.

Raimundo Nonato Setuba de Souza

Mestrando em Educação pela Universidade La Salle. Licenciado em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental I Normal Superior. Professor na Rede Municipal de Ensino do Município de Itamarati (AM) e na Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Contato: <raimundo.202312418@unilasalle.edu.br>.

Rita Tatiane Silva Aguiar

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM. Contato: <rita.202312402@unilasalle.edu.br>.

Roberto Carlos Ramos

Doutor em Educação. Mestre em Gestão Educacional. Graduado em Pedagogia e Filosofia. Diretor do Colégio La Salle Carmo e Vice-diretor do Colégio La Salle Caxias. Contato:<roberto.ramos@lasalle.org.br>.

Ronaldo Campelo da Cunha

Mestrando em Educação pela Universidade La Salle. Graduado em Ciências Químicas. Contato: <ronaldo.202312383@unilasalle.edu.br>.

Rute Henrique da Silva Ferreira

Doutora em Sensoriamento Remoto. Mestre em Educação Matemática. Graduada em Matemática. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: <rute.ferreira@unilasalle.edu.br>.

Tamires Roos dos Santos

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Pedagogia. Professora no Colégio Israelita Brasileiro. Contato: <roostamires.roos@gmail.com>

Tatiana das Chagas Bezerra Mendes

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Pedagogia. Contato: <tatiana.202312397@unilasalle.edu.br>

Wanda Maria Campello dos Santos

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Graduada em Letras. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas. Contato: <wanda.202312425@unilasalle.edu.br>

