

FORMAÇÃO E PRÁTICA DO(DIS)CENTE: ASPECTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA



organizadora
Hildegard Susana Jung

UNIVERSIDADE
LaSalle ★


cirkula

Copyright © Editora CirKula LTDA, 2026.

1º edição - 2026

REVISÃO E PREPARAÇÃO DOS ORIGINAIS: Mauro Meirelles

PROJETO GRÁFICO: Mauro Meirelles

NORMATIZAÇÃO, EDIÇÃO E DIAGRAMAÇÃO: Mauro Meirelles

REVISÃO ORTOGRÁFICA: Os Autores

REVISÃO DO ARQUIVO FINAL: Mauro Meirelles

CAPA: Luciana Hoppe

TIRAGEM: 1000 para distribuição online.

F373 Formação e prática do(dis)cente: aspectos para uma educação inovadora
[recurso eletrônico] / organização: Hildegard Susana Jung. – 1. ed. –
Porto Alegre: CirKula, 2026.

452 p.

ISBN: 978-85-7150-148-5
e-Book

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Planejamento e avaliação.
4. Tecnologia educacional. 5. BNCC. 6. Alfabetização. 7. Letramento.
8. Relatos de experiência. I. Jung, Hildegard Susana. II. Título. III. Série.

CDU: 37.091.3

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

Editora CirKula
Av. Osvaldo Aranha, 444 - Bomfim
Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190
e-mail: editora@circula.com.br
Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

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

FORMAÇÃO E PRÁTICA DO(DIS)CENTE: ASPECTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA



organizadora
Hildegard Susana Jung

UNIVERSIDADE
LaSalle

cirkula

Porto Alegre, 2026



CONSELHO EDITORIAL

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

CONSELHO CIENTÍFICO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SUMÁRIO

11 **Apresentação das partes**

25 **Prefácio**

SEÇÃO I – METODOLOGIAS (CRI)ATIVAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

29 **Avaliação e Planejamento: estabelecendo relações a
partir da perspectiva de professoras alfabetizadoras**
Magda dos Santos Freitas e Hildegard Susana Jung

49 **Reflexões sobre Teoria e Prática Educativa: a educação
como práxis**
Cledes Antonio Casagrande e Cristine Gabriela de Campos Flores

71 **Reflexões sobre um educar humanizado e integrado
sob a ótica de Freire e Charlot**
Andreia Lisandra Lussani e Daniela Ripoll

87 **Letramento Digital e Inteligência Artificial na Educação:
caminhos para uma cidadania crítica**
Joice Marisa Görden Junqueira e Mozart Lemos de Siqueira

101 **A hermenêutica e a tradução de conceitos
de sustentabilidade em diferentes linguagens educacionais**
Julia Capalonga Franco e Jardelino Menegat

115 **Cultura Digital e Ensino de História: peculiaridades
e desafios no contexto do ensino do 9º Ano
em uma escola no Amazonas**
Raimundo Bezerra de Almeida Neto

- 141 **Artefatos Analógicos e Digitais:
mediadores na alfabetização para o letramento**
Eliana Silva Ferreira e Luciana Backes
- 161 **Cultivar Leitores, Semear Futuros: a experiência de um
projeto de leitura em Escola Pública**
Tatieli da Gama Prestes e Hildegard Susana Jung
- 181 **Experiências que Transformam: práticas acadêmicas,
criatividade e formação universitária**
Mayara Pelin e Simone Gobi
- 201 **Mini-Histórias: ressignificando a gestão escolar
na Educação Infantil**
Izabel Cristina Dias Silvano

**SEÇÃO II – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
PARA A EDUCAÇÃO (E PARA A VIDA) INOVADORA**

- 213 **Modelo de Gestión para el aseguramiento de la calidad
en una Universidad Estatal chilena, como base para
una Educación Innovadora**
*Claudia Valderrama Hidalgo, Francisco Ganga Contreras,
Alejandro Cataldo Díaz, Marco Wandercil e
Francisco Villegas Villegas*
- 251 **A Educação como Saber, Práxis e Compromisso: notas
para uma epistemologia crítica e aplicada**
Maria de Fátima Brito Durães

- 263 **Ambientação, Observação e Regência no Ensino Fundamental: relatos de uma vivência de Estágio Supervisionado**
Joneilton José Araujo, Léia Gonçalves de Freitas e Luiz Carlos Souza Bezerra
- 285 **As influências tecnológicas e culturais em tempos contemporâneos**
Idio Fridolino Altmann e Fabiana Moreno das Neves
- 303 **Formação Continuada Docente Aplicada aos Novos Contextos Sociais: por uma jornada atemporal para uma sociedade movente**
Juliana Chaves Dias, Hildegard Susana Jung e Bianca Carpes de Oliveira Parizotto
- 317 **Pela Efetividade do Direito à Alfabetização Inicial: competências a serem desenvolvidas a partir da BNCC**
Dirléia Fanfa Sarmento, Charlene Moreira Pedroso, Débora Tâmilis Follmann e Suziane Felin Maffini
- 335 **Supervisão Escolar e Gestão do Acompanhamento Docente: uma experiência de feedback**
Rosane Martins de Almeida

SEÇÃO III - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM QUESTÃO

- 349 **Queer: a boniteza da estranheza uma resistência à definição**
Sheila Beatriz Ost

- 369 **O Percurso para a Educação Inclusiva: a interface entre o desenho universal para a aprendizagem e a tecnologia assistiva**
Mariana Pinkoski de Souza, Adilson Cristiano Habowski e Paulo Fossatti
- 391 **Competências para uma Educação Inclusiva de Qualidade: olhares docentes**
Ivaneide Barbosa da Silva Violante
- 411 **Como os pais narram os processos de aprendizagem e inclusão escolar de seus filhos com deficiência?**
Janaína Fiorenzano Araújo
- 427 **Desvelando Identidades e Conectando Culturas: uma jornada no Ensino de Literatura Afro-Brasileira ao Terceiro Ano do Ensino Médio**
Ana Carolina Nogueira do Vale e Denise Regina Quaresma da Silva
- 443 **O papel dos vínculos familiares no desenvolvimento de crianças com TEA**
Brenda Alves Schirmer Bento

APRESENTAÇÃO DAS PARTES

SEÇÃO I – Metodologias (cri)ativas para uma aprendizagem significativa

A Seção I traz um apanhado de estudos que se vinculam às metodologias (cri)ativas para uma aprendizagem significativa. A temática tem sido cada vez mais discutida nas áreas de educação, psicologia e inovação pedagógica, uma vez que buscam unir criatividade e intencionalidade pedagógica para favorecer aprendizagens que façam sentido para os estudantes, conectando o conteúdo acadêmico com sua realidade, experiências prévias e interesses pessoais.

O Capítulo 01, de autoria de Magda dos Santos Freitas e Hildegard Susana Jung está voltado à formação docente para uma aprendizagem significativa. O título da pesquisa, *Avaliação e planejamento: estabelecendo relações a partir da perspectiva de professoras alfabetizadoras*, já adianta seu objetivo, que foi compreender como professoras alfabetizadoras concebem e operacionalizam a relação entre avaliação e planejamento torna-se essencial para repensar práticas educativas e promover uma educação de qualidade. Como resultados, as autoras observaram que as professoras compreendem o planejamento enquanto um instrumento de previsão intencional e sistemática de algo que está por vir, a partir de procedimentos estratégicos. Além disso, acreditam que a avaliação seja um caminho para criar estratégias e prover recursos para o alcance do desenvolvimento pleno dos alunos com vistas à aprendizagem significativa.

O Capítulo 02, intitulado *Reflexões sobre teoria e prática educativa: a educação como práxis*, de autoria de Cledes Antonio Casagrande e Cristine Gabriela de Campos Flores, argumenta que a educação pode ser compreendida como uma práxis, no sentido aristotélico deste termo. Para tanto, o como objetivo norteador do texto consiste em argumentar que o conceito de práxis educativa possui o potencial para esclarecer a histórica e dicotômica oposição entre teoria e prática, reestabelecendo a relação de mútua dependência entre a ciência/teoria e a prática educacional. A partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa e cunho teórico, os autores concluíram que o conceito de práxis educativa, entendido enquanto uma ação social intencional, reflexiva e formativa, representa uma compreensão adequada dos processos educacionais, visto que concilia teoria e prática, equacionando o velho dilema e a distância história entre esses dois polos da educação.

O Capítulo 03 é de autoria de Andreia Lisandra Lusani e Daniela Ripoll, e se intitula *Reflexões sobre um educar humanizado e integrado sob a ótica de Freire e Charlot*. A pesquisa, do tipo revisão de literatura, buscou investigar as aproximações e conexões entre o pensamento de Paulo Freire – pedagogo, filósofo e escritor – e Bernard Charlot – doutor em Ciências da Educação, pesquisador e escritor. Ao término da pesquisa, as autoras identificaram um alinhamento pedagógico com íntima preocupação com os processos de desenvolvimento humano; a socialização e os aspectos adjacentes à formação, incluindo a escola, os docentes e a relação estabelecida no processo de ensino e aprendizagem.

O Capítulo 04 tem como título *Letramento digital e inteligência artificial na educação: caminhos para uma cidadania crítica* e foi escrito por Joice Marisa Görden Jun-

queira e Mozart Lemos de Siqueira. Os autores têm como objetivo investigar a articulação entre letramento digital e Inteligência Artificial (IA) como elementos estruturantes da educação contemporânea voltada à formação cidadã. A partir de uma revisão narrativa de literatura, discutem o letramento digital não apenas como habilidade técnica, mas como prática social que possibilita aos cidadãos interagirem criticamente com múltiplas linguagens e mídias. A IA, por sua vez, é apresentada como ferramenta pedagógica que, se utilizada com mediação intencional, pode contribuir para a personalização do ensino, a análise de dados educacionais e o desenvolvimento de novas formas de aprendizagem. A combinação dessas dimensões amplia as possibilidades de uma educação comprometida com a cidadania crítica, a justiça social e o protagonismo discente. Os resultados, segundo Joice e Mozart, mostram que a formação de estudantes conscientes, capazes de compreender, questionar e transformar a realidade digital, exige docentes preparados para atuar nesse cenário complexo, com base em princípios éticos, reflexivos e inclusivos.

O Capítulo 05, sob o título *A Hermenêutica e a tradução de conceitos de sustentabilidade em diferentes linguagens educacionais*, tem a autoria de Julia Capalonga Franco e Jardelino Menegat. Por meio de um estudo teórico e de natureza qualitativa, os autores objetivaram refletir sobre a hermenêutica enquanto meio para ajudar a adaptar os conceitos universais de sustentabilidade às realidades locais, sem perder a profundidade e a complexidade desses conceitos. Os resultados mostram que a articulação da hermenêutica, da aprendizagem significativa e de metodologias ativas configura-se como um imperativo para uma educação sustentável, com o potencial de formar cidadãos conscientes, críticos

e comprometidos com a edificação de um futuro mais equitativo e ambientalmente responsável, em consonância com os objetivos estabelecidos na Agenda 2030.

O Capítulo 06 tem autoria de Raimundo Bezerra de Almeida Neto e o título é *Cultura digital e ensino de história: peculiaridades e desafios no contexto do ensino do 9º ano em uma escola no Amazonas*. O autor encontrou que a criação de programas de capacitação para professores que enfoquem não apenas o uso técnico das tecnologias, mas também sua aplicação pedagógica, é essencial. Essa capacitação, segundo ele, deve incluir a formação em metodologias ativas que aproveitem as tecnologias para promover a autonomia dos alunos e a construção crítica do conhecimento, essencial para o ensino de História.

O Capítulo 07, intitulado *Artefatos analógicos e digitais: mediadores na alfabetização para o letramento* é de autoria de Eliana Silva Ferreira e Luciana Backes. O objetivo da pesquisa consiste em compreender as interações por meio de artefatos (analógicos e digitais), entre os estudantes e professores, no processo de alfabetização para o letramento. Assim, abordamos o processo de alfabetização para o letramento, por meio dos artefatos analógicos e digitais. Caracteriza-se em uma Pesquisa-Ação, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Segundo as autoras, o uso de artefatos analógicos e digitais como mediadores na alfabetização para o letramento, através de práticas pedagógicas significativas a partir da realidade dos estudantes, tem apresentado resultados melhores no processo de ensino aprendizagem em sala de aula, despertando maior interesse e participação nas atividades propostas.

O Capítulo 08, de autoria de Tatieli da Gama Prestes e Hildegard Susana Jung, sob o título *Cultivar leitores*,

semear futuros: a experiência de um projeto de leitura em escola pública, discute a experiência de um projeto de leitura desenvolvido em uma escola pública, no município de Canoas/RS, destacando seus desafios e contribuições para a formação de leitores críticos. Como resultado, as autoras encontraram que, mesmo diante de limitações estruturais, a iniciativa despertou o interesse pela leitura, fortaleceu a autonomia dos estudantes e ampliou seu repertório cultural. Dessa forma, compreendem que projetos de leitura em escolas públicas, quando guiados por abordagens críticas e dialógicas, configuram-se como espaços de formação leitora de ampliação dos horizontes culturais e sociais dos estudantes.

O Capítulo 09, escrito por Mayara Pelin e Simone Gobi, intitulado *Experiências que transformam: práticas acadêmicas, criatividade e formação universitária*, discute o papel da universidade como espaço de desenvolvimento não apenas técnico, mas humano e social, com base em relatos de experiências vivenciadas por docentes no Centro Universitário La Salle Unilasalle/Lucas. As atividades extensionistas apresentadas, oriundas dos cursos de Educação Física e Pedagogia, e as atividades desenvolvidas no Curso de Arquitetura e Urbanismo, evidenciam como o uso de metodologias inovadoras favorece o protagonismo estudantil, a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências essenciais à vida profissional e cidadã. As autoras destacam a importância de propostas pedagógicas que rompam com o ensino tradicional, valorizando a criatividade, a participação ativa e a aprendizagem significativa como pilares essenciais da formação superior.

O Capítulo 10, sob o título *Mini-histórias: ressignificando a gestão escolar na Educação Infantil*, é de autoria

de Izabel Cristina Dias Silvano. Trata-se de um relato que descreve a experiência da autora durante o Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia em Gestão Escolar, realizado na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Severino Damo, em Casca/RS, explorando como as mini-histórias contribuem para fortalecer a gestão participativa e a prática pedagógica na Educação Infantil. O estudo teve como objetivo compreender de que forma esses registros narrativos e imagéticos podem ressignificar a prática de gestão escolar, articulando documentação pedagógica, participação democrática e fortalecimento da identidade institucional. A autora concluiu que as mini-histórias fortalecem vínculos entre crianças, professores, gestores e famílias, estimulando a participação ativa, subsidiando decisões pedagógicas e promovendo um ambiente escolar mais colaborativo. Inspirado em Altimir (2010), Fochi (2015, 2017), Malaguzzi (1994) e Freire (1996), o estudo evidencia que a gestão escolar vai além do aspecto administrativo, construindo-se na escuta, no diálogo e na valorização da infância, tornando-se democrática, reflexiva e significativa.

SEÇÃO II - Competências e habilidades para a educação (e para a vida) inovadora

A Seção II compreende que competências e habilidades para a educação (e para a vida) inovadora significam desenvolver, de forma intencional, conhecimentos, atitudes e capacidades que permitam às pessoas aprender de forma ativa, criar soluções novas, colaborar com os outros e agir de forma ética e responsável – dentro e fora da escola – em um mundo em constante transformação.

O Capítulo 11, sob o título *Modelo de gestión para el aseguramiento de la calidad en una universidad estatal chilena, como base para una educación innovadora*, é de autoria dos colegas Claudia Valderrama Hidalgo, Francisco Ganga Contreras, Alejandro Cataldo Díaz e Marco Wandercil. O objetivo consiste em propor um modelo de gestão para a garantia da qualidade em uma universidade pública chilena, que estabeleça as bases para uma educação inovadora, fortalecendo a melhoria contínua, o que deve permitir uma resposta às atuais demandas sociais e regulatórias. Os principais resultados se expressam na construção de um modelo de gestão baseado na instalação de uma cultura institucional de qualidade e articulado em torno de três níveis operacionais - estratégico, tático e operacional - representados graficamente por um mapa de processos. Este modelo considera componentes essenciais como: (i) revisão e ajustes do Modelo Educacional; (ii) revisão e ajustes da oferta acadêmica e admissões; (iii) monitoramento da progressão e trajetória dos alunos; (iv) qualidade e eficácia do ensino; (v) inovação em pesquisa e ensino; e (vi) garantia da qualidade dos programas de treinamento por meio do Projeto ou Programa de Desenvolvimento de Carreira. Quanto às conclusões, argumenta-se que o modelo contribui para organizar a gestão universitária com base em critérios de qualidade e melhoria contínua. Contudo, também são identificadas limitações, em especial as tensões decorrentes da adoção de práticas de gestão em instituições acadêmicas, o que abre o debate sobre o equilíbrio entre a autonomia universitária e as exigências de garantia da qualidade.

O Capítulo 12, intitulado *A educação como saber, práxis e compromisso: notas para uma epistemologia crítica e aplicada* foi escrito por Maria de Fatima Brito Du-

rões. O estudo discute o estatuto epistemológico e prático da Educação como campo de saber e como práxis social transformadora, reconhecendo sua natureza interdisciplinar e seu papel ético-político na formação humana. A partir de uma abordagem qualitativa, com viés reflexivo e ensaístico, a autora articula vivências profissionais e pesquisa em desenvolvimento sobre a aprendizagem por competências. O texto argumenta que a Educação, mais que transmissão de conteúdos, é um projeto crítico de humanização e responsabilidade social, sendo condição para a construção de um ensino superior comprometido com a transformação social.

O Capítulo 13 foi escrito por Joneilton José Araújo, Léia Gonçalves de Freitas e Luiz Carlos Souza Bezerra. Sob o título *Ambientação, observação e regência no Ensino Fundamental: relatos de uma vivência de Estágio Supervisionado*, com o objetivo de relatar a experiência de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Altamira – PA. As ações foram registradas em um caderno de campo que, após analisado, apontou os seguintes resultados: a experiência de estágio permite ao formando colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso, proporcionando o desenvolvimento da habilidade de lidar com a gestão da sala de aula e a adaptação das atividades às necessidades culturais, sociais e intelectuais dos alunos. Além disso, os autores chegaram à conclusão de que, quando a experiência do estágio é significativa para o estudante de pedagogia, fortalece sua construção na prática docente e reafirma seu compromisso com a educação de qualidade para todos, marcando positivamente seu processo formativo e consolidando sua opção pela docência.

O Capítulo 14, sob o título *As influências tecnológicas e culturais em tempos contemporâneos* é de autoria de Idio Fridolino Altmann e Fabiana Moreno das Neves e o objetivo do estudo foi refletir sobre as influências tecnológicas e culturais da contemporaneidade na educação e no desenvolvimento da juventude em meio a sociedade moderna. Os autores observam que as novas tecnologias se revelam como uma realidade para os jovens contemporâneos por meio das imagens digitais e de comunicação, gerando uma nova etapa de transformação e mudança, no mundo etnográfico, principalmente as relacionadas às redes sociais. Como resultados da pesquisa, concluíram que, para melhorar a relação entre a educação e o jovem é indispensável a criação de políticas educacionais que operem de forma coletiva com os professores e alunos, para realinhar as ações educativas escolares, fazendo uma analogia com a juventude, as redes sociais, as novas tecnologias e o conhecimento.

O Capítulo 15, intitulado *Formação continuada docente aplicada aos novos contextos sociais: por uma jornada atemporal para uma sociedade movente* foi escrito por Juliana Chaves Dias, Hildegard Susana Jung e Bianca Carpes de Oliveira Parizotto. As autoras analisam as contribuições teóricas e práticas para a concepção de uma formação continuada docente aplicada aos novos contextos sociais. A investigação, de abordagem qualitativa, realizada por meio de estudo bibliográfico, constatou a premência de uma formação continuada concebida a partir de uma nova realidade social, de uma sociedade movente, com tempos e espaços distintos e atenção voltada à educação humanizante. Assumindo também a necessidade de mudanças mais profundas no sistema educacional, o estudo

destaca a necessidade de adaptações estruturais e metodológicas para o alcance de aprendizagens significativas de seus educandos na contemporaneidade.

O Capítulo 16, de autoria de Dirléia Fanfa Sarmiento, Charlene Moreira Pedroso, Débora Tâmilis Follmann e Suziane Felin Maffini tem como título *Pela efetividade do direito à alfabetização inicial: competências a serem desenvolvidas a partir da BNCC*. O estudo traz um recorte no que se refere ao direito à alfabetização, enfatizando as competências necessárias a serem desenvolvidas no processo de alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como documento de análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise documental da BNCC aponta as seguintes competências fundamentais a serem desenvolvidas: consciência fonológica; conhecimento do alfabeto; compreensão do sistema alfabético e decodificação e fluência.

O Capítulo 17, escrito por Rosane Martins de Almeida, tem como título *Supervisão escolar e gestão do acompanhamento docente: uma experiência de feedback*. O objetivo foi refletir sobre o papel da supervisão escolar no acompanhamento docente, com base na análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e conceitos teóricos sobre os saberes docentes e o papel da supervisão escolar na formação do profissional reflexivo, de Alarcão (2000) e Tardif (2002). O texto discorre sobre a experiência de *feedback*, apoiada no uso da metodologia ativa no acompanhamento aos professores, considerando que adultos aprendem melhor quando são ativos nesse processo. De acordo com a autora, resultados preliminares evidenciam a relevância do supervisor como promotor da

aprendizagem docente, na perspectiva de uma formação ativa e reflexiva, favorecendo a construção de aprendizagens dos docentes a partir da análise da prática de sala de aula. Além disso, salienta o papel do supervisor ao propor práticas inovadoras na gestão do acompanhamento docente, utilizando-se de metodologias ativas, que possam contribuir com a formação continuada dos educadores, e, consequentemente, impactar em maior qualidade das aulas e melhores resultados de aprendizagem, garantindo a efetividade do direito à educação.

SEÇÃO III - A educação inclusiva em questão

O Capítulo 18, intitulado *QUEER: a boniteza da estranheza - uma resistência à definição*, de autoria de Sheila Beatriz Ost, estabelece diálogos sobre a teoria queer que possam contribuir para o seu entendimento e ressignificação. Para isso, a autora buscou apoio nas teorias feministas, pelo pós-estruturalismo e pelos estudos culturais. Início trazendo a origem sobre os estudos queer e sua conceituação. Aborda, também, o entendimento de identidade e de identificação, segundo a perspectiva de Stuart Hall para então, sugerir um olhar diferenciado sobre o entendimento de queer e dos sujeitos que assim se reconhecem.

O Capítulo 19 tem como título *O percurso para a educação inclusiva: a interface entre o desenho universal para a aprendizagem e a tecnologia assistiva* e é de autoria de Mariana Pinkoski de Souza, Adilson Cristiano Habowski e Paulo Fossatti. Para abordar a perspectiva de um caminho inclusivo, os autores evidenciam a problematização da relação entre Tecnologia Assistiva (TA) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A partir de uma

revisão de literatura, o estudo problematiza a visão reducionista da TA como adaptação funcional, ressaltando sua dimensão sociopedagógica e seu potencial para promover a inclusão, argumentando que a TA precisa ser integrada a práticas pedagógicas que potencializam a diversidade e a autonomia dos estudantes, evitando a instrumentalização tecnológica desvinculada das necessidades concretas dos estudantes. O DUA é apresentado como uma proposta que amplia as possibilidades de aprendizagem, favorecendo estratégias flexíveis e acessíveis para todos. Além disso, a pesquisa busca mostrar como a TA e o DUA podem contribuir para a superação de barreiras estruturais e atitudinais na educação, propondo um olhar crítico sobre o capacitismo e a segregação escolar. Por fim, destacamos a necessidade de formação docente contínua e políticas educacionais que assegurem o direito à educação inclusiva, respeitando a singularidade de cada estudante.

O Capítulo 20, de Ivaneide Barbosa da Silva Violante, recebeu o título *Competências para uma educação inclusiva de qualidade: olhares docentes*. A autora apresenta olhares docentes acerca das competências necessárias a uma educação inclusiva de qualidade, a partir dos resultados de uma dissertação de mestrado, que ouviu docentes de uma escola da região amazônica. A pesquisa tem abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e tem como problema de investigação: Quais são as competências necessárias a uma educação inclusiva de qualidade a partir dos olhares de docentes de uma escola pública de Educação Básica, da região amazônica? O instrumento para a coleta de dados consistiu em um questionário disponibilizado por meio da ferramenta Google Forms. A partir da análise do conteúdo

de Bardin (1977) emergiram as seguintes categorias: conhecimento, empatia e práticas pedagógicas.

O Capítulo 21, intitulado *Como os pais narram os processos de aprendizagem e inclusão escolar de seus filhos com deficiência?*, de autoria de Janaína Fiorenzano Araújo, aborda parte da trajetória escolar e de aprendizagem de alunos com deficiência no âmbito do Ensino Fundamental a partir do olhar dos pais e mães desses sujeitos. Foram entrevistados, inicialmente, cinco genitores para compreender como eles entendem e narram a aprendizagem de seus filhos com deficiências intelectual e autistas. São abordados os conceitos de inclusão e aprendizagem, sendo os principais autores Vygotsky (1991), Pozzo (1997) e Würfel (1991). Os dados mostraram que apesar das dificuldades que esses sujeitos enfrentam nas escolas regulares para obter um grau de aprendizado, necessário para as suas vidas diárias, eles demonstram interesse em seguir adiante mesmo com as deficiências que cada um apresenta.

O Capítulo 22, sob o título *Desvelando identidades e conectando culturas: uma jornada no ensino de literatura afro-brasileira ao terceiro ano do Ensino Médio*, é de autoria de Ana Carolina Nogueira do Vale e Denise Regina Quaresma da Silva. Segundo as autoras, ao integrar a literatura africana ao ensino médio, os educadores têm a oportunidade de explorar uma variedade de temas, estilos e contextos culturais, destacando a riqueza e a diversidade das tradições literárias africanas. Nesse contexto, a pesquisa tem como propósito relatar a experiência de ensinar literatura afro-brasileira ao terceiro ano do Ensino Médio, apresentando como é possível explicar sobre este assunto indo além das narrativas estereotipadas frequentemente apresentadas na mídia e nos currículos tradicionais, permitindo que os

alunos tenham uma visão mais autêntica e informada das realidades e experiências africanas no Brasil.

O Capítulo 23, intitulado *O papel dos vínculos familiares no desenvolvimento de crianças com TEA* é de autoria de Brenda Alves Schirmer Bento. O capítulo aborda a importância da aceitação do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do fortalecimento dos vínculos familiares no processo de adaptação escolar. De acordo com a autora, considerando que o TEA se caracteriza por déficits persistentes na comunicação, interação social e padrões restritos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2022), o envolvimento ativo dos cuidadores mostra-se fundamental para o desenvolvimento socioemocional, a autonomia e a aprendizagem da criança. Por meio de relato de experiência, analisou o acompanhamento de crianças com TEA em diferentes contextos familiares, observando como a participação familiar e o suporte psicológico influenciam o desenvolvimento dessas crianças. Os resultados indicam que crianças cujas famílias demonstram aceitação do diagnóstico e engajamento consistente apresentam adaptação escolar mais eficaz, maior independência e desenvolvimento de habilidades sociais. Em contraste, a ausência de vínculo seguro e a resistência familiar podem resultar em dificuldades comportamentais, desorganização emocional e avanços mais lentos.

Prefácio

Vivemos um tempo em que os desafios educacionais se renovam com velocidade e intensidade. A escola, antes concebida como espaço de mera transmissão de conhecimentos, transforma-se continuamente em território de diálogo, de experiências compartilhadas e de construção coletiva de saberes. Nesse cenário de mudanças e reinvenções, a obra *Formação e Prática do(dis)cente: aspectos para uma educação inovadora* emerge como uma contribuição relevante para repensar a docência e o papel da educação em um mundo em constante movimento.

Organizada em três seções – Metodologias (cri)ativas para uma aprendizagem significativa; Competências e habilidades para a educação (e para a vida) inovadora; e, A educação inclusiva em questão –, a coletânea de capítulos reúne pesquisas, reflexões teóricas, relatos de experiências e estudos de caso que, em conjunto, compõem um mosaico plural de perspectivas sobre o ensinar e o aprender na contemporaneidade.

A primeira seção convida o leitor a refletir sobre práticas pedagógicas criativas e significativas, que aproximam o conhecimento acadêmico das realidades e experiências dos estudantes. A partir de diferentes olhares e contextos, os autores demonstram que a aprendizagem se torna efetiva quando é vivida como processo ativo, relacional e reflexivo.

A segunda seção amplia o debate, apresentando contribuições sobre as competências e habilidades necessárias para uma educação que ultrapasse os muros da Escola e prepare o sujeito para a vida. Ao articular inovação, com-

promisso ético e formação humana, os capítulos revelam que a educação inovadora não se resume à inserção de tecnologias, mas exige uma postura pedagógica aberta, crítica e sensível às transformações sociais.

Por fim, a terceira seção traz à tona a urgência de se pensar uma educação inclusiva em sua totalidade – aquela que reconhece as diferenças como riqueza e a diversidade como princípio educativo. As discussões aqui apresentadas reafirmam o direito de todos à aprendizagem e à participação, destacando o papel das práticas pedagógicas, das tecnologias assistivas e das relações humanas no fortalecimento de uma escola verdadeiramente democrática.

A leitura deste livro revela, portanto, uma educação que se faz ato de criação, diálogo e compromisso social. Os textos aqui reunidos convidam o leitor – educador, pesquisador, estudante ou gestor – a revisitar suas próprias práticas, a questionar certezas e a (re)construir caminhos formativos pautados pela intencionalidade, pela sensibilidade e pela esperança.

Mais do que reunir produções acadêmicas, esta obra propõe um movimento de partilha e construção coletiva de sentidos sobre a docência e o aprender. Em tempos de mudanças profundas, reafirma-se a convicção de que inovar na educação não é apenas incorporar novas metodologias, mas, sobretudo, reencantar o ato de ensinar e aprender, mantendo viva a crença de que a escola é lugar de humanização, transformação e futuro.

Hildegard Susana Jung

Início da primavera de 2025.



AValiação E Planejamento: Estabelecendo Relações A Partir Da Perspectiva De Professoras Alfabetizadoras

Magda dos Santos Freitas¹
Hildegard Susana Jung²

Introdução

A articulação entre avaliação e planejamento constitui um dos pilares do trabalho pedagógico e tem sido amplamente discutida na literatura educacional, sobretudo no campo da alfabetização. Como destacam autores como Hoffmann (2014) e Luckesi (2011), a avaliação não deve ser entendida apenas como instrumento de verificação de resultados, mas como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, retroalimentando o planejamento e orientando as intervenções pedagógicas. No entanto, ainda são frequentes os desafios para que essa articulação se concretize de forma efetiva: a pressão por resultados em avaliações externas, a fragmentação do tempo escolar e as demandas burocráticas podem limitar a utilização da avaliação como um recurso formativo.

Diante desse cenário, compreender como professoras alfabetizadoras concebem e operacionalizam a relação entre

1 Pedagoga, Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal e Cultura. E-mail: magdafreitas2923@gmail.com.

2 Doutora em Educação, bolsista de Produtividade do CNPq, docente e coordenadora do PPG em Educação da Unilasalle. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

avaliação e planejamento torna-se essencial para repensar práticas educativas e promover uma educação de qualidade. Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo, delineada como estudo de caso, realizada em um pequeno município da região centro-sul do estado do Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados por meio de questionário anônimo aplicado às professoras alfabetizadoras da rede pública municipal. O exame dos dados seguiu as orientações da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

No que diz respeito à arquitetura do texto, após a presente introdução, apresentamos a fundamentação teórica, seguida da análise e discussão dos dados. Por fim, constam as considerações finais e as referências que embasaram o estudo.

Fundamentação teórica

O termo *avaliação pedagógica* significa um registro dos resultados obtidos durante a aprendizagem de um aluno. Segundo Hoffmann (2012), essa avaliação de resultados é realizada através de testes, provas escritas e orais, simulados, participação do aluno durante a aula, ou outra atividade didática que faz parte do encargo do professor. Por meio desses registros, ele vai observar o percurso de aprendizagem do aluno, por intermédio do processo avaliativo e retratar o nível e a qualidade da empreitada que o professor abrange com o aluno. A avaliação faz parte da estrutura do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a autora adverte que “Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (Hoffmann, 2012, p. 13).

O que avaliamos?

Hoffmann (2012) enfatiza que, na verdade, o que se avalia é o esforço do aluno para adquirir o conhecimento oportunizado pelo professor, é necessário valorizar os resultados escolares obtidos, assim como seus hábitos de estudos e estilo de aprendizagem devem ser motivados. No momento em os professores relatam suas avaliações é necessário que os avaliadores ultrapassem críticas e preconizem novas trajetórias para a resolução de possíveis problemas. Deste modo, auxiliarão os alunos nas questões complexas, estimulando-os a definir o grau de assimilação dos conceitos e desenvolvendo a autoconfiança na aprendizagem. Neste sentido,

A avaliação não é fazer um “diagnóstico de capacidades”, mas acompanhar a variedade de ideias e manifestações das crianças para planejar ações educativas significativas. Parte de um olhar atento do professor, sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam (Hoffmann, 2012, p. 30).

A respeito desses recursos, a autoria ressalta que é fundamental que os educadores ofereçam diversas oportunidades de aprendizagem aos estudantes, possibilitando que expressem o que já sabem e avancem em seus conhecimentos. Dessa forma, o aluno tem a chance de revelar suas dificuldades, permitindo ao professor direcionar sua atenção a elas, promovendo exercícios e estratégias que favoreçam sua superação.

No âmbito escolar não são todas as tarefas que servem como avaliação, pois há momentos em que algumas funções são direcionadas para o aluno praticar e desenvol-

ver suas particularidades. Como exemplo, podemos citar atividades realizadas em grupo para que, quando o aluno ingressar no ambiente de trabalho, já esteja habilitado a trabalhar em equipe, como funciona em muitas grandes empresas. Sob este aspecto,

Acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sociocultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento. Significa respeitá-la em sua individualidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas de conhecimento em todas as áreas (Hoffmann, 2012, p. 9).

Partindo desse enredo, Hoffmann (2012) acentua que algumas escolas optam por aplicar um sistema de avaliação contínua, na qual as sequências de aprendizagem são acompanhadas de forma eficaz. Diversos mentores, como Vasconcelos (1998; 2003) e Demo (1999) defendem a ideia de que o método de avaliação convencional baseado exclusivamente em testes não é totalmente eficiente, pois nem sempre o aluno consegue se expressar ou demonstrar seus conhecimentos reais através de uma prova.

No processo de avaliação da aprendizagem não convém que o professor fique confinado somente aos resultados obtidos dos testes periódicos, mas sim superestimar as observações diárias do acompanhamento dos conhecimentos da convivência com aluno. Desta forma é possível proceder uma avaliação de precisão. Portanto, a prova é somente uma formalidade escolar, um método a mais para poder obter argumentação para avaliação e não podemos nos embasar em conceitos vazios, contudo é essencial respeitar os limites do aluno sempre amparando-o e amplian-

do seu conhecimento, visto que a avaliação é um reflexo da prática pedagógica exercida pelo professor. Assim como afirma Hoffmann (2012, p. 17):

A avaliação, portanto, envolve um conjunto de procedimentos inerentes ao fazer pedagógico. Os princípios que embasam a avaliação norteiam o planejamento, as propostas pedagógicas e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Eles se refletem, de forma vigorosa, em todo o trabalho da escola. Sem uma reflexão séria sobre as concepções e os procedimentos avaliativos de forma mais ampla, perdem-se os rumos da educação e a clareza das ações a efetivar termos da melhoria da aprendizagem das crianças e da organização do cenário educativo.

Os conhecimentos que o aluno retém por mérito do professor repercute em toda a escola, uma vez que as diferentes práticas pedagógicas do aprendizado que são utilizadas pelo educador, são muitas vezes projetos inovadores que trazem reconhecimento para toda a escola, na falta utilização desses métodos arrojados as mesmas sucumbem a demasia, a aprendizagem declina e a avaliação torna-se um processo automatizado e todos alunos evoluem de série no entanto o conhecimento é regresso (Vasconcelos, 2003).

Influência da avaliação no processo educacional

Demo (1999) explica que se faz necessário desacomodar práticas rotineiras e investir em variados e inéditos métodos para o desenvolvimento da aprendizagem. Desta maneira, os educadores são estimulados a procurar caminhos modernos para uma melhor capacitação de seus alunos. Os procedimentos que são aplicados atualmente

deixaram de ser confiáveis, as provas e testes produziram fraudes, a conhecida popularmente *cola*, pois a cobrança nas provas se tornou muito árdua, e os alunos com temor da reprovação encontraram um meio de burlar o sistema.

Percebemos, portanto, que esta metodologia origina muitos testes superficiais, não proferindo a chance de o aluno obter crescimento no aprendizado, tornando-se um procedimento automatizado, no qual o professor passa o conteúdo e aplica o teste. O aluno, por sua vez, realiza o trabalho frequentemente em uma situação tensa e, a partir disso, o docente outorga a nota, encerrando assim o processo de avaliação. Nota-se, portanto, a lógica descrita por Freire (2017) como educação bancária, na qual o conteúdo é *depositado* com fins de um futuro *saque* e verificação se *rendeu* algo. Trata-se de uma prática que, portanto, passa longe de uma aprendizagem significativa e duradoura.

Espera-se que os processos de avaliação tenham como base o cotidiano da sala de aula, pois esse ambiente cria muitas possibilidades de observar e acompanhar o aluno. Nesse contexto, cabe ao professor estar atento aos passos dos alunos e tentar reparar os desvios de como vem sendo utilizada, na prática, a avaliação da aprendizagem, para que ela possa de fato atender as reais funções que este processo exige. Nessa perspectiva, Hoffmann (2012, p. 15) defende a concepção mediadora do processo de avaliação:

Avaliar, na concepção mediadora, portanto, engloba, necessariamente, a intervenção pedagógica. Não basta estar ao lado da criança observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo.

Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação.

Em relação a esta temática, Hoffmann (2012), aborda ainda que é essencial utilizar novas formas de ensinar, caso contrário, os métodos irão se difundir. Ou seja, se não houver uma associação entre o ensinar e o avaliar, o processo tende a não alcançar, na totalidade, o seu potencial. Dessa forma, podemos compreender que, ao associar essas duas dimensões do ato educativo, o planejamento também precisa entrar nessa tríade, posto que é um pressuposto imprescindível à prática pedagógica. Essa postura demanda mudanças na elaboração do contexto da avaliação tradicional.

Modos de avaliar

De acordo com Hoffmann (2012), classificam-se em três as formas de avaliação da aprendizagem. Essas categorias precisam ser relacionadas para a garantia de um sistema avaliativo eficiente e eficaz de modo equitativo ao processo do ensino.

Avaliação Diagnóstica

É a etapa inicial do processo de avaliação que analisa o aluno, ideal para ser executado no princípio do ano letivo. Viabiliza compreender a veracidade com que o processo aprendizagem ocorre, tendo o educador o objetivo de atualizar-se com relação ao conhecimento prévio que o aprendiz possui. Conceituada como ponto de partida para a iniciação das atividades a serem desenvolvidas naquele

período, esta análise visa verificar pré-requisitos para ingressar em um novo percurso da aprendizagem do aluno (Hoffmann, 2012).

Avaliação Formativa

Possui a função de acompanhar o estudante durante o ano letivo e verificar se ele está acompanhando a intensidade dos conceitos propostos. Possibilita identificar as falhas da maneira de ensinar, permitindo a reestruturação de seu material didático e (re)direcionamento da própria prática pedagógica. Desta forma, o educador trabalhará em prol de que todos seus alunos compreendam seus ensinamentos. Vasconcelos (2003) chama este tipo de avaliação de avaliação educativa, tendo em vista sua função.

É uma classe da avaliação de acompanhamento, porque o professor precisa observar o aluno e situá-lo para que ele descubra seus acertos e erros, se motive a dar continuidade aos estudos e se incentive. Dessa forma, o educador tem a oportunidade de customizar seu trabalho baseando-se nas necessidades de cada aluno, já que foram preparados para almejar os objetivos do ensino com êxito (Hoffmann, 2012).

Avaliação Somativa

É a última fase dos tipos de avaliação propostos por Hoffmann (2012). É ideal para ser praticada na conclusão de um curso, pois sustenta a missão de classificar o aluno com base nos requisitos almejados durante o processo de ensino. Esta etapa tem a função de avaliar o crescimento do aprendiz no final do ano letivo, acompanhada da relação das notas. Dessa forma, são relatados os pareceres que indicam

o grau de aprendizagem em o aluno se encontra e analisa o resultado dos objetivos propostos, se foram alcançados.

Utilizando estas três formas avaliativas é provável que o educador possa sofisticar seus quesitos avaliativos, obtendo satisfação no resultado do processo de ensino e, seguramente, promovendo a aprendizagem dos estudantes (Bloom, 1983).

A conduta do professor diante da avaliação

Uma das dimensões que influencia o desempenho do aluno é a prática pedagógica do seu educador, ou seja, a interação que ambos criam entre si no processo da aprendizagem. Diante disto, surge a perspectiva de avaliação, baseada na formulação de conceitos sobre o desempenho (de ambos) que o professor constata durante o processo de ensino. Neste sentido, é necessária uma clara compreensão do significado do termo avaliar, que não pode basear-se na memorização dos conceitos, mas na ideia de desenvolvimento do raciocínio e reflexão do aluno (Vasconcelos, 2003).

Hoffmann (2012) defende a ideia de que os professores abordam a avaliação baseando-se nas experiências que obtiveram no passado durante sua vivência escolar, pois o mesmo trabalha em um ambiente complexo. Logo, sua atuação pedagógica será complexa, ressaltando que a atividade utilizada pelo educador é condicionada pelo regimento escolar e pelas leis de ensino.

Dessa forma, a formação continuada docente envolvendo discussões e partilhas sobre avaliação e sua relação com o planejamento são essenciais. De acordo com Nóvoa (2023, p. 72), o conhecimento do professor “é um ‘terceiro gênero de conhecimento’, ocupando assim um ‘terceiro lu-

gar' para a sua sistematização e mobilização nos processos de formação de professores". Com esse entendimento, o conhecimento do professor também é uma dimensão em construção, a qual se erige no coletivo, na troca de experiências entre pares.

O planejamento e sua relação com a avaliação

O planejamento docente e a avaliação da aprendizagem são dois componentes centrais do processo educativo, estreitamente interligados. O planejamento docente é compreendido como o conjunto de decisões e previsões sistematizadas realizadas pelo professor para organizar o processo de ensino-aprendizagem, definindo objetivos, conteúdos, estratégias metodológicas, recursos e formas de avaliação. Esse planejamento pode ocorrer em diferentes níveis: institucional (projeto político-pedagógico), curricular, anual/semestral, por sequência didática e plano de aula (Libâneo, 2013).

A avaliação da aprendizagem, por sua vez, e como já referimos, é um processo contínuo, sistemático e intencional de coleta e interpretação de informações sobre o desempenho dos alunos, com o objetivo de subsidiar decisões pedagógicas. Ela pode ser diagnóstica, formativa ou somativa, dependendo do momento e da função que exerce no processo educativo (Luckesi, 2011).

Dessa forma, a relação entre planejamento e avaliação é indissociável. O planejamento estabelece o que ensinar, como ensinar e como verificar a aprendizagem; já a avaliação fornece *feedback* para que o planejamento seja ajustado. Nesse sentido, a avaliação formativa possibilita que o professor identifique dificuldades e potencialidades

dos alunos, promovendo a reorientação de sua prática e o aperfeiçoamento do plano de ensino (Libâneo, 2013; Luckesi, 2011).

Além disso, documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçam que a avaliação deve ser contínua, cumulativa e diagnóstica, privilegiando aspectos qualitativos sobre quantitativos, o que exige que o planejamento docente preveja momentos diversificados de acompanhamento e registros das aprendizagens (Brasil, 1996).

Por fim, Zanon, Kailer e Althaus (2016), mesmo que defendam que a avaliação possa servir como instrumento de calibração do planejamento, reconhecem que alguns desafios podem comprometer essa articulação e, portanto, é necessário estar atento a eles, como a falta de formação docente em avaliação (como escolher e usar instrumentos avaliativos de forma adequada, como interpretar resultados), o que reitera a percepção de Nóvoa (2023) e outros autores no sentido da necessidade de uma formação continuada de qualidade.

Além disso, a pressão institucional para usar avaliações somativas/quantitativas (notas, provas) em detrimento da avaliação formativa é uma realidade em diversos contextos, nos quais o tempo, recursos e sobrecarga de trabalho também podem ser um desafio, já que planejar bem demanda tempo, reflexão, recursos didáticos e acompanhamento. Ainda neste sentido, contextos de desigualdade podem ser decisivos, pois diversidades culturais, linguísticas, com alunos com trajetórias diferentes, exigem adaptação no planejamento e na própria avaliação, o que também demanda tempo.

Análise de Resultados

Como anunciado, o contexto empírico da presente pesquisa foi um grupo de professoras alfabetizadoras de um pequeno município da região centro-sul do estado do Rio Grande do Sul. Foi enviado um questionário anônimo para 12 docentes e a coleta retornou 10 respostas. O objetivo consistiu em compreender como concebem e operacionalizam a relação entre avaliação e planejamento. Como se tratou de um formulário anônimo, no qual não identificamos as respondentes, elas serão identificadas com a letra A (de Alfabetizadora): A1, A2, A3 e assim sucessivamente, até A10.

A perspectiva das professoras sobre o significado do planejamento

A primeira pergunta do questionário buscou a perspectiva das participantes da pesquisa com respeito ao conceito de planejamento. Neste sentido, as respostas trouxeram uma compreensão relacionada com a previsão intencional e sistemática de algo que está por vir, a partir de procedimentos estratégicos.

A1 assim definiu o planejamento: “Uma forma de organização, criando estratégias e recursos para adquirir uma boa aprendizagem nas nossas crianças”. A partir da resposta percebemos que a professora tem um entendimento claro no que diz respeito ao papel do planejamento, ou seja, ele traça caminhos para o trabalho docente como afirmam Luckesi (2011) e Vasconcelos (2003). No mesmo sentido caminha o entendimento de A2, que conceitua o planejamento como o “processo de traçar um “mapa” para

nos guiar, adaptando-se às necessidades da turma e buscando otimizar o tempo de aula para um ensino mais eficaz e personalizado”. Da mesma forma, A4 declara: “Significa buscar métodos e formas de garantir que cada criança tenha oportunidades de avançar no processo de aprender a ler e escrever, respeitando o seu ritmo e suas particularidades, mantendo-os interessados, com prazer em estar na sala de aula”. Ainda temos a resposta de A7, que afirma: “não é apenas um roteiro, mas sim uma bússola que orienta o professor, favorece a aprendizagem e contribui para que os alunos avancem com segurança, confiança e prazer no processo de alfabetização”. Como podemos perceber, metáforas como mapa, bússola, traçado, caminhos, são algumas pistas de que as professoras estão de acordo entre si no sentido de atribuir ao planejamento o papel de prever ações de forma sistemática e estratégica.

A3, por sua vez, alerta para o conhecimento prévio das crianças, levando-nos ao encontro das orientações de Hoffmann (2012) no sentido de que o planejamento e a avaliação precisam levar em conta o que os estudantes já sabem. Segundo essa participante, “Na alfabetização é necessário planejar atividades de acordo com o nível de escrita das crianças fazendo as intervenções necessárias para que elas avancem no processo de leitura e escrita”.

A observação da individualidade de cada criança também foi levantada, como declarou A5:

Na fase de alfabetização, em turmas que se encontram nesse estágio, o professor deve elaborar estratégias que considerem a individualidade de cada aluno, promovendo, ao mesmo tempo, o trabalho em grupo. A individualização do ensino implica em considerar o nível de desenvolvimento e as ex-

periências prévias de cada criança, incentivando o desenvolvimento da consciência fonológica e a prática diária da leitura.

Esta preocupação está também presente na resposta de A6, que compreende o planejamento como uma oportunidade de “[...] organizamos intencionalidades de aprendizados, verificando onde devemos enfatizar nossas ações e principalmente por onde perpassa para um processo de ensino aprendizagem eficaz e coerente”.

Por fim, temos a intencionalidade como uma premissa apontada por A8: “O planejamento garante que a alfabetização não aconteça de forma improvisada, mas sim estruturada, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança e assegurando que todos avancem no processo de forma significativa”. Podemos perceber, neste ponto, que como afirmam Zanon, Kailer e Althaus (2016), o planejamento é calibrado pela avaliação, mostrando sua estreita relação.

A perspectiva das professoras sobre o significado da avaliação

No que diz respeito ao conceito de avaliação, as alfabetizadoras mostraram que a compreendem como um processo estratégico, que pode auxiliar a prática pedagógica, como depõe A1: “Significa se organizar de forma a criar estratégias e recursos para alcançar o pleno desenvolvimento nos alunos visando uma aprendizagem satisfatória”. A3, por sua vez, esclarece que a avaliação permite “ver o quanto as crianças avançaram e perceber as intervenções necessárias para replanejar e suprir as dificuldades apresentadas”. Neste sentido, Hoffmann (2012) explica que a avaliação media-

dora é aquela que não se limita à classificação ou ao sentenciar, mas que dialoga com o aluno, permitindo que erros e dúvidas sejam trabalhados, usados como elementos para rever, reformular hipóteses, refletir sobre a aprendizagem.

Percebemos, portanto, que a avaliação deve ser contínua, permanente no processo de ensino-aprendizagem. Deve acompanhar o aluno ao longo de sua trajetória, não apenas em momentos de prova ou encerramento de unidade. Além disso, Hoffmann considera que avaliação exige reflexão docente: o professor precisa interpretar respostas, observar o modo de pensar do aluno, de que forma ele está avançando, com que ritmo. Essa avaliação reflexiva serve para replanejar, para alterar práticas, para promover aprendizagens mais significativas, como também aborda A5, que acredita na avaliação como um instrumento para: “fornecer subsídios para que o professor revise sua prática pedagógica. O foco deve ser identificar a necessidade de intensificar ou reforçar conteúdos, visando otimizar o processo de aprendizagem do aluno”.

Libâneo (2013) e Vasconcelos (2003) definem a avaliação escolar como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, não algo externo ou isolado, com função diagnóstica, pedagógico-didática, ou seja, identificar onde o aluno está, quais dificuldades, orientar o ensino, replanejar. Neste sentido, a avaliação se vê contínua, sistemática, com instrumentos diversificados, que acompanham o dia a dia a aprendizagem, como identificou A5: “A avaliação deve ser um processo contínuo e diário, integrado a todas as atividades propostas aos alunos”.

Podemos perceber que as professoras consideram que a avaliação da aprendizagem em turmas na fase da alfabetização significa acompanhar de perto o desenvolvimento

de cada criança, observando seus avanços, dificuldades e conquistas no processo de leitura e escrita. Avaliar, nessa perspectiva, não é apenas medir resultados, mas compreender como o aluno aprende, para planejar intervenções que o ajudem a evoluir. É um momento de escuta, cuidado e incentivo, que valoriza os progressos individuais e respeita o ritmo de cada um.

A perspectiva sobre a relação entre o planejamento e a avaliação

A partir da perspectiva das professoras participantes da pesquisa e também dos autores consultados, podemos perceber que há uma estreita relação entre o planejamento, especialmente no que diz respeito a um movimento de retroalimentação. Em outras palavras: a partir da avaliação é possível rever o processo e (re)planejar, se necessário, de forma mais assertiva. Essa compreensão é ratificada pela A3, que afirma: “A avaliação deve ser entendida como uma ferramenta contínua e formativa que fornece informações para o planejamento, enquanto o planejamento deve ser flexível para se adaptar às necessidades identificadas pela avaliação”. Neste sentido, Luckesi (2011) corrobora com a ideia de que a avaliação, como processo diagnóstico, auxilia a orientar novas ações do professor, superando a função meramente classificatória. A5 também percebe que a avaliação e o planejamento são processos interconectados:

Os dois caminham juntos, o planejamento cria estratégias para que se consiga alcançar as particularidades de cada aluno. Já a avaliação acompanha o percurso dos alunos, permitindo identificar avan-

ços, dificuldades e necessidades específicas, assim reflito e mudo o planejamento caso necessário e através das avaliações diariamente e trimestral.

A mesma opinião tem A7: “o planejamento e a avaliação no contexto da alfabetização como duas etapas que caminham juntas. O planejamento organiza as ações e atividades que serão desenvolvidas, já a avaliação mostra se essas ações estão surtindo efeito e o quanto os alunos estão avançando”. Nessa perspectiva, a avaliação constitui-se em um instrumento fundamental para retroalimentar o planejamento pedagógico, uma vez que oferece subsídios para a redefinição de estratégias e a seleção de recursos em consonância com as necessidades do coletivo e de cada criança. De acordo com Hoffmann (2012), avaliar significa refletir continuamente sobre o processo educativo, redimensionando objetivos e estratégias para garantir que todos aprendam. Para Libâneo (2013), o planejamento é dinâmico e deve ser constantemente reelaborado a partir dos resultados da avaliação, tornando-se um guia flexível para a prática pedagógica. Vasconcellos (2003) também ressalta que a avaliação deve orientar a tomada de decisão do professor, funcionando como uma bússola para o replanejamento e para a coerência entre ensino e aprendizagem. Além disso, Luckesi (2011) reforça que a avaliação tem caráter diagnóstico e precisa servir de base para novas intervenções, superando a função meramente classificatória. Dessa forma, planejamento e avaliação se configuram como dimensões interdependentes, potencializando um processo de alfabetização mais intencional, sensível às singularidades e pedagogicamente significativo.

Concluímos, portanto, que a integração entre avaliação e planejamento é essencial para uma prática pedagógica mais reflexiva e intencional. Ao compreender a avaliação como um processo contínuo e diagnóstico, o professor obtém informações valiosas que permitem reorientar o ensino, tornando-o mais coerente com as necessidades do grupo e de cada criança. Essa retroalimentação fortalece a qualidade do processo de alfabetização, garantindo que ele seja mais inclusivo, significativo e capaz de promover avanços reais no desenvolvimento dos alunos. Assim, avaliação e planejamento deixam de ser etapas isoladas e passam a constituir um ciclo dinâmico que sustenta uma prática pedagógica transformadora.

Considerações finais

Planejar na alfabetização é muito mais do que organizar conteúdos programáticos, é pensar na criança como sujeito singular, ativo do processo de aprender, reconhecendo seus saberes, interesses e ritmos. O planejamento com ações que orientam a prática docente com intencionalidade, continuidade e coerência nas práticas de ensino.

Na alfabetização, planejar significa criar situações que despertem a curiosidade pela leitura e pela escrita, explorando diferentes gêneros textuais, jogos, brincadeiras e experiências significativas de forma prazerosa e lúdica, criar possibilidades promovendo novos desafios e oportunidades para que cada criança avance em sua aprendizagem. O planejamento deve ser flexível, permitindo ajustes diante das necessidades de cada criança, acompanhar os processos, registrar avanços, valorizar conquistas e pensar em intervenções pedagógicas que façam sentido. Planejar, nesse

sentido, é garantir o direito de aprender de cada criança, promovendo situações significativas de leitura, produção e reflexão sobre a língua, assegurando o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e culturais que sustentam a alfabetização e o letramento.

Portanto, os resultados da pesquisa mostraram que as professoras compreendem o planejamento enquanto um instrumento de previsão intencional e sistemática de algo que está por vir, a partir de procedimentos estratégicos. Levantaram, ainda, a necessidade de levar em conta o contexto dos estudantes, indicando que a personalização do ensino se torna necessária para um planejamento mais assertivo. No que diz respeito à avaliação, acreditam que seja um caminho para criar estratégias e prover recursos para o alcance do desenvolvimento pleno dos alunos com vistas à aprendizagem significativa.

Conclui-se, assim, que as duas dimensões – planejamento e avaliação – estão intimamente relacionadas, mas não se findam, visto que o trabalho pedagógico é um constante vai e vem, em um processo reflexivo que envolve tanto professores quanto alunos. Como possibilidade para trabalhos futuros vislumbramos a possibilidade de ampliar o escopo do estudo, incluindo um campo empírico maior, bem como outras áreas do conhecimento.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BLOOM, B. S. **Manual de avaliação formativa e Somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. São Paulo: Papirus, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- HOFFMANN, J. **Avaliação Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, A. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 8, e023001, 2023.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança**. São Paulo: Libertad, 1998.
- VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 2003.
- ZANON, A. M.; KAILER, M.; ALTHAUS, M. Avaliação da aprendizagem e planejamento didático: o que revelam pedagogos e professores em formação. **Revista Educação e Formação**, v. 1, n. 1, pp. 41-56, 2016.

REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA: A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS

Cledes Antonio Casagrande¹

Cristine Gabriela de Campos Flores²

Introdução

Este ensaio, no formato de reflexão teórica, pretende argumentar que a educação pode ser compreendida como uma *práxis*, no sentido aristotélico do termo. Tal entendimento configura-se numa das possibilidades para a superação da controvérsia entre teoria e prática, pois demonstra, sob a ótica da educação escolar, a necessária unidade e a mútua dependência da teoria e da prática na estruturação dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como da formação continuada dos educadores. Por isso, temos como objetivo neste texto argumentar, numa perspectiva hermenêutica, que o conceito de *práxis* educativa possui o potencial para esclarecer a histórica dicotomia entre teoria e prática, restabelecendo a relação mútua entre a ciência teórica e a prática educacional.

Convém esclarecer que este ensaio se originou de pesquisas realizadas nos últimos anos, no campo da filo-

1 Doutor em Educação. Professor do PPG em Educação e Reitor da Universidade La Salle. E-mail: cledes.casagrande@unilasalle.edu.br.

2 Doutora em Educação (Unilasalle). Professora do PPG em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle. E-mail: cristine.flores@unilasalle.edu.br.

sofia da educação, e na atuação dos autores na pesquisa e na docência. Ademais, o texto segue a linha argumentativa de publicações anteriores (Casagrande e Sarmento, 2014; Casagrande, 2009; Casagrande e Flores, 2022), nas quais buscamos aproximar o conceito de educação ao conceito aristotélico de *práxis* e, ao mesmo tempo, refletir sobre os fundamentos dos processos educativos da atualidade.

Tendo presentes esses elementos, abordaremos, a seguir, quatro tópicos que se correlacionam e nos auxiliam a melhor responder ao objetivo do texto, a saber: [a] as possíveis compreensões e relações entre os conceitos de educação, socialização e humanização; [b] alguns dos ideais históricos de educação; [c] a aparente oposição dicotômica entre teoria e prática; [d] e o esforço teórico por superar a oposição entre teoria e prática a partir da categoria de *práxis* educativa.

[a] Educação, socialização e humanização

Neste texto, partimos da compreensão que educação é o conjunto de atos ou ações por meio dos quais uma sociedade ou grupamento humano forma as novas gerações. Por isso, para Durkheim (2014, p. 53-54),

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.

Do ponto de vista da sociedade e dos educadores, a educação emerge como amor e responsabilidade em re-

lação às novas gerações, especialmente na necessidade de compartilhar um mundo existente, tal como argumenta Hannah Arendt (2005, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

De modo geral, a educação pode ser entendida como um processo de formação integral e contínuo, responsabilidade da sociedade e dos próprios indivíduos. Esse processo acompanha o ser humano ao longo de toda a vida, envolvendo as dimensões de humanização, individualização e socialização, todas inter-relacionadas e inseparáveis no processo educativo (Charlot, 2006).

No sentido da socialização, educar implica o ingresso do sujeito em uma sociedade determinada, com suas estruturas, costumes, regras, formas de vida, culturas e modos de organização. Esse processo envolve o desenvolvimento de competências sociais, habilidades, valores e conhecimentos, estreitamente vinculados às tradições culturais, ao pertencimento a grupos sociais específicos e à participação em interações socializadoras. Como observa Habermas (1999, p. 18), “os sujeitos dotados da capacidade de linguagem e

de ação só se constituem [...] como indivíduos, na medida em que, enquanto elementos de determinada comunidade linguística, crescem num universo partilhado intersubjetivamente”. Para que isso ocorra, há um conjunto de competências sociais, habilidades, valores e conhecimentos que necessitam ser aprendidos e desenvolvidos.

Na perspectiva da individuação, educar denota o desenvolvimento de uma identidade pessoal cada vez mais descentralizada e a competência de assumir a própria vida de modo responsável. Educar é, também, humanizar, visto que nos tornamos humanos mediante processos de aprendizagem e de desenvolvimento contínuos, nos quais nos constituímos enquanto sujeitos. Nesse sentido, Freire (1969) entende que o homem não pode ser pensado como um ser pronto ou uma realidade acabada; ao contrário, o autor compreende o ser humano como um ser em constante processo de desenvolvimento que se constrói e se reconstrói na interação com o outro e com o mundo.

Desse modo, podemos entender a educação como um “fenômeno primordial e básico da vida humana, congênere e contemporâneo da própria vida em todas as suas fases e situações” (Marques, 1996, p. 51). Ou, como assevera Kant (2004, p. 15), “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”.

Os homens constroem-se como seres em sociedade, à medida em que, por seu agir comunicativo, modelam a si mesmos, às suas condições de existência, a seu mundo. A educação é esse próprio existir histórico do homem, ou a realização da historicidade humana na concretude das situações espaço-temporais específicas (Marques, 1996, p. 89).

Desse modo, a educação, entendida como desenvolvimento integral no decorrer de toda a vida, mostra-se decisiva para a formação do ser humano individual e da própria sociedade. Os processos de aprendizagem abarcam o domínio de códigos culturais, o desenvolvimento de competência comunicativa, a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre o mundo, a compreensão dos problemas da realidade atual e, ao mesmo tempo, a habilidade de tomar decisões e de continuar aprendendo, constituindo-se continuamente como ser humano.

[b] Educação e ideais educativos históricos

Os sentidos atribuídos à educação, as concepções pedagógicas emergentes em cada época e as práticas educacionais têm sofrido modificações, com o passar do tempo, de acordo com o contexto social, histórico e político no qual um projeto educacional foi colocado em prática. Do ponto de vista histórico, três grandes modelos educacionais se destacam: a *Paideia* grega, a *Humanitas* latina e a *Bildung* do iluminismo europeu. Cada um desses modelos carrega uma compreensão de ser humano e de sociedade e aponta os modos de efetivação deles. Neste sentido, a educação, enquanto formação do humano, adequa-se aos ideais e práticas do momento. Vemos na história da educação ocidental, desse modo, um processo de evolução dos ideais educativos e das práticas pedagógicas correspondentes (Gauthier e Tardif, 2014).

Seguindo essa linha argumentativa, podemos afirmar que somos herdeiros da tradição educativa ocidental, uma tradição que teve sua gênese na Antiguidade Clássica, com os gregos antigos. Foram eles que

Inventaram o pensamento abstrato, teórico, assim como o conhecimento especulativo, a ciência e a formação geral, definindo assim novas exigências de cultura. Estiveram entre os primeiros a abandonar as tradições das sociedades arcaicas e a propor novos tipos de formação e de aprendizagem. A ideia ocidental de educação, tal como a compreendemos hoje, apareceu, pois, simultaneamente aos ideais de verdade, de ciência, de racionalidade, de beleza, de virtude, de humanismo, entre outros aspectos, que constituem os elementos fundamentais da tradição intelectual e científica do Ocidente (Gauthier e Tardif, 2014, p. 16).

Jaeger (2013), chamou de *Paideia* o conjunto de ideais que conformava o modelo educacional da Grécia antiga, em que as discussões acerca do mundo e da harmonia cósmica produziam doutrinas práticas voltadas para orientar as ações dos indivíduos para uma vida voltada para o bem, a virtude e a harmonia com a natureza. Nesse contexto, a Antropologia aristotélica destaca a razão como característica especificamente humana. Aristóteles considerava que o maior bem do homem é o pensamento, e que a maior virtude consiste em dedicar a vida ao estudo e à contemplação. Para ele, a virtude é sempre adquirida por meio do hábito; assim, dentro dessa perspectiva, a educação se configura como o exercício da vontade, orientado pela busca racional do bem (Valls, 1994). Na *Paideia* grega vemos o primeiro esboço ocidental de um ideal de educação proposto como um fim formativo.

Com a ascendência do Império Romano, há uma nova definição de ideal formativo: a *Humanitas* latina. Ela agrega, ao ideal grego, a dimensão prática da vida humana, concebendo que a educação também teria como tarefa a

formação do cidadão virtuoso, aderente ao propósito do império estabelecido.

O período da modernidade trouxe à tona a centralidade na razão subjetiva, fazendo emergir a crença no valor da ciência e da técnica como instrumentos de autonomia e de libertação dos homens em relação à natureza e à tradição. Com a modernidade há o estabelecimento de um novo ideal educativo: a *Bildung*. Para os modernos, o homem se converte em verdadeiro homem por meio da educação, passado ele a ser o grande responsável pela construção de si mesmo, autor, criador e artífice de si, da sociedade e de uma nova ordem moral, política e econômica.

O conceito de *Bildung*, herdeiro dos conceitos de *Paideia* e de *Humanitas*, revela a importância da experiência/vivência no processo formativo humano. Nesse viés, experiência implica vivência, reconhecimento da finitude e da incompletude do eu; é também abertura ao outro, ao diferente. Desse modo, a *Bildung* engloba três vetores da formação humana: o conhecimento científico e a tradição; o elemento ético moral da subjetivação, da convivência e da busca pelo bem viver, tanto pessoal, quanto no âmbito social; e o elemento estético, da autocriação de si enquanto ser único e irrepetível.

[c] A aparente oposição entre teoria e prática: situando um dilema histórico

O campo educacional, por ser um campo multidisciplinar, não está alheio às tendências e aos confrontos ideológicos, teóricos e sociais que afloram na sociedade. As teorias e as práticas da educação configuram-se, de modo geral, a partir de intrincadas relações e confrontos que se

estabelecem entre os planos: a) histórico-social, cultural e econômico de uma determinada época; b) pessoal e social, dos diversos atores e profissionais da educação, que atuam no campo educacional; c) das tradições teóricas e das próprias práticas educativas já implementadas na história; d) do conjunto de ideais, práticas, sonhos e circunstâncias sociais do grupo ou da comunidade humana implicada; e) das políticas e diretrizes educacionais vigentes.

O que se percebe, na tradição do campo educacional, é que a relação entre teoria e prática educacional nem sempre foi fácil de estabelecer, reduzindo-se, na maioria dos casos, ao velho dilema e oposição ‘teoria *versus* prática’, visto que a educação é, de algum modo, sempre relacionada a uma atividade de cunho prático, uma arte como afirmavam os antigos. Isso ocorre porque qualquer ideal ou projeto educativo necessita ser objetivado – ou colocado em prática – em uma realidade concreta. Ou seja, a objetivação do ideal já pressupõe uma dimensão prática do mesmo. Desse modo, a redução do problema ao dilema ‘teoria *versus* prática’ encobre o caráter teórico e paradigmático que sustenta todo o ideário educacional e toda e qualquer ação pedagógica, pois um não poderia existir sem o outro. Para Saviani (2007, p. 108), essa redução consiste em um falso dilema, visto que “teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana”, portanto não opostos, mas complementares e inseparáveis. Em consonância com essa análise, Saviani (2007, p. 108) destaca:

A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da

prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

Seguindo esta linha argumentativa, Charlot (2019, p. 167) observa que o fazer educativo contemporâneo não se fundamenta mais em princípios estritamente antropológicos ou pedagógicos, atuando muitas vezes por meio de “bricolagens cotidianas para enfrentar contradições práticas”. Para esse autor, pais e professores se dividem em tendências “conservadoras” ou “modernas”, definidas mais pela personalidade e visão de mundo de cada um do que por convicções filosóficas e antropológicas (Charlot, 2009), o que evidencia a complexidade e a multiplicidade de fatores que orientam a ação educativa na prática.

Wilfred Carr (1996), em seu livro *Una teoría para la educación*, afirma que a distância entre teoria e prática se deve aos fundamentos conceituais que estruturam a compreensão tanto da teoria quanto da prática. Trata-se, em outros termos, de um problema hermenêutico ou de compreensão do real significado da teoria e da prática, em suma, um problema de interpretação. Por ser um problema de compreensão, podemos depreender que consiste mais num problema teórico do que prático, pois “somente mediante o dismantelamento dos fundamentos defeituosos sobre os quais erigiu-se todo o edifício da teoria da

educação podem começar a ressurgir as questões básicas acerca do estudo teórico” (Carr, 1996, p. 53). Para superar o dilema, Carr aponta a necessidade de desmantelamento ou de revisão de todo o constructo teórico e prático que sustenta a educação.

Neste exercício de revisão dos fundamentos e práticas da educação, duas concepções distintas de teoria educacional adquiriram relevância histórica. A primeira remete a uma compreensão da teoria enquanto “uma generalização, um conjunto de princípios, um corpo coerente de saberes explicativos que podem ser utilizados para prever, controlar e dominar” (Carr, 1996, p. 14) a prática ou a realidade. Trata-se de uma concepção que remonta ao Positivismo e que atribui o valor e a validade de uma teoria aos seus resultados práticos mensuráveis. Nessa direção, uma teoria educativa teria consistência maior ou menor de acordo com sua capacidade de controlar e orientar a prática educativa.

A segunda concepção nos mostra que a teoria tem como objetivo estabelecer um amplo processo de compreensão do mundo e dos seres humanos. Neste sentido, a ação teórica emerge enquanto processo social reconstrutivo por meio do qual podemos compreender melhor a nós mesmos e ao mundo no qual vivemos. Segundo Carr (1996, p.15), “o fato de teorizar forma parte do processo dialético de autotransformação e de mudança social: o processo através do qual os indivíduos reconstroem a si mesmos e, ao mesmo tempo, reconstroem sua vida social”. Nessa acepção, fazer teoria, refletir ou teorizar, é parte integrante da própria condição humana, do seu modo de estar e de agir no mundo. Por isso, analogicamente, podemos afirmar que pensar os pressupostos de toda a ação educativa escolar é condição para todo ato pedagógico eficaz e eficiente.

Além disso, Carr (1996) aponta, como causa da dicotomia entre teoria e prática no campo educacional, o crescente distanciamento entre a academia e a sala de aula, ou a distância entre os pesquisadores em educação e os professores das escolas. Esse distanciamento consiste em um erro que necessita ser superado, pois “a distância entre a teoria e as práticas que todo mundo deplora é, na atualidade, endêmica dentro da perspectiva de que a teoria da educação pode elaborar-se em contextos teóricos e práticos diferentes do contexto teórico e prática no qual se pretende aplicar” (Carr, 1996, p. 58). Não cabe, mais, o distanciamento do mundo acadêmico do mundo da prática, pois na educação a teoria é uma dimensão indispensável da prática, e a prática é uma condição para o exercício da teoria. Desse modo, educar é uma atividade teórica e prática ao mesmo tempo, pois não há teorias da teoria educacional, tampouco teorias da prática. O que possuímos, segundo Carr (1996, p. 64), são “teorias da teoria e da prática” educacional.

Se entendermos a função teórica e reflexiva, que engloba, ao mesmo tempo, a teoria e a prática, como um atributo e uma tarefa necessária a todos os atores da educação, a ação pedagógica ganhará novos contornos. Com isso, compreenderemos a teoria não como algo afastado da prática pedagógica cotidiana, mas como algo necessário para organizar, modelar e antecipar o curso da ação por parte dos implicados nos processos educacionais. Neste sentido, a teoria educacional estará contribuindo para a efetivação prática da ação educativa.

Toda teoria educativa que aspire regular, ordenar e ser útil à prática à qual está subordinada deve, então, responder à função modeladora ou reguladora que caracteriza as teorias tecnológicas.

A concretização desta função se materializa em proporcionar modelos operativos de caráter pragmático (orientados à ação) sob a forma de um conjunto sistemático de indicações e prescrições de base científica, que assegurem o êxito da intervenção (Romero Pérez, 2004, p. 105).

Ao considerarmos a necessidade de que toda a ação pedagógica seja reflexiva, organizada, pensada e planejada sob pressupostos teórico-práticos, superamos o senso comum corrente de que as teorias pouco ou nada dizem ou contribuem com a prática. Nesse sentido, os princípios teóricos balizariam as práticas educacionais a partir das quais se originam. Com isso, sob a designação de teorias educativas poderíamos distinguir dois níveis de análise: um nível metateórico (epistêmico e ideológico) e outro pedagógico ou prático.

As teorias educativas nos remetem a modelos pedagógicos, e estes, por sua vez, a teorias educativas. Os modelos pedagógicos contêm informação relacionada a instruções e procedimentos; ou seja, sobre regras tecnológicas sobre como organizar a prática educativa em consonância com os pressupostos ou enunciados da teoria educativa. A teoria educativa serve como base para a justificação do modelo pedagógico que se deriva da teoria. O sentido – narrativa, ideologia ou filosofia – do modelo se localiza no nível meta-teórico da teoria (Romero Pérez, 2004, p. 107).

Diante disso, podemos afirmar que cabem às teorias educacionais, por um lado, a tarefa de fundamentar, justificar e dar sentido à prática educacional. Trata-se, nesta acepção, de uma função paradigmática, que englobaria preten-

sões antropológicas, filosóficas, sociológicas e políticas, de modo que fosse possível conceber formas de entendimento acerca do ser humano, da sociedade e dos modos de convivência que se quer atingir mediante o ato educacional. Por outro, tais teorias cumpririam com a função de esclarecer o saber pedagógico, o saber para a ação, que orientaria o fazer pedagógico em cada circunstância definida: a *práxis*, como veremos na sequência.

[d] Superando a oposição teoria e prática: a educação enquanto práxis

Uma das questões que perpassa este texto consiste em apresentar o conceito de *práxis* como o mediador entre teoria e prática, aquele conceito capaz de esclarecer o dilema histórico estabelecido no campo educacional. Para tanto, necessitamos elucidar qual o caráter de uma prática educativa ou de uma ação pedagógica e, ao mesmo tempo, realizar uma restituição histórica do conceito de *prática*, uma vez que o mesmo não se apresenta unívoco no decorrer do tempo, sofrendo mutações diretamente proporcionais à sua inserção social.

De acordo com Carr (1996, p. 87), “nosso conceito contemporâneo de ‘prática educativa’ constitui-se no produto final de um processo histórico através do qual um conceito mais antigo, amplo e coerente sofreu transformações e modificações graduais”. Por isso, será necessário “deixar que a história do conceito manifeste possibilidades de significado muito diferentes das que encontramos no seu uso contemporâneo” (Carr, 1996, p. 87). Neste caso, optamos por proceder de acordo com os dizeres de Gadamer (2007), por meio de uma prestação de contas histórico-conceitual do

conjunto dos conceitos utilizados a fim de podermos perscrutar, na história, a evolução conceitual do termo ‘prática’. Nesse sentido, Gadamer (2007, p. 11) afirma:

Venho seguindo há muito tempo o princípio metodológico de não empreender nada sem uma prestação de contas histórico-conceitual. É preciso prestar contas de nossa pré-conceitualidade para o nosso filosofar, na medida em que procuramos esclarecer a implicação dos termos conceituais com os quais a filosofia lida.

Seguindo essa intuição metodológica, Carr (1996) propõe uma retomada do conceito de *prática* levando em conta quatro aspectos: primeiro, que o conceito atual de prática educativa teve sua origem em estruturas conceituais e numa forma de vida que desapareceu e, portanto, muito diferente do nosso contexto; segundo, no processo de transição de um contexto social para outro, modificou-se a tendência de entender a educação como prática; terceiro, as mudanças conceituais nunca são tão profundas a ponto de eliminar o significado original do termo e de desconectá-lo totalmente de suas raízes históricas; quarto, a história do conceito de prática educativa pode revelar as ocasiões em que certas ideias filosóficas contribuíram para a modificação dos significados.

Ao cotejarmos o termo *prática*, na história do pensamento ocidental, nos deparamos com o conceito aristotélico de *práxis*, que se refere a uma forma de vida humana característica (*bios praktikos*); em suma, para Aristóteles trata-se de uma forma de vida dedicada à busca do bem e vivida em uma comunidade ou pólis. Ela se distingue da vida dedicada à teoria (*bios theoretikos*), uma vida contemplativa pautada na *theoria* (Gobry, 2007).

Seguindo a vertente grega do termo, encontramos em Aristóteles (2007), na *Ética a Nicômaco*, a afirmação de que as ciências podem ser classificadas em três grandes categorias: as *teóricas* ou especulativas (física, metafísica, matemáticas etc.); as ciências *práticas* (ética e política); e as ciências produtivas ou *poiéticas* (as artes). Para compreender a vida em comunidade, Aristóteles (2007) dá destaque especial às ciências práticas, pois implicam na formação do ser humano enquanto cidadão virtuoso e enquanto ser responsável pela busca do bem por meio de um agir correto.

Como apontado por Aristóteles, a ética e a política se inserem no rol das ciências práticas e necessitam de um processo de formação para que os homens estejam aptos a realizá-las concretamente na vida da *pólis*. Desse modo, a ética e a política somente serão possíveis se os novos cidadãos, as novas gerações, passarem por um processo de formação que os torne aptos ao exercício da justiça e da democracia e à busca do bem. Essa formação será efetivada mediante uma ação prática, que implica realizar experiências refletidas, vivência dos valores éticos e democráticos e inserção numa comunidade concreta.

É importante nos darmos conta que, na perspectiva aristotélica, tanto a ética quanto a política, em si mesmas, não são conteúdos passíveis de ensino e de aprendizagem. Diferente das ciências teóricas, elas não podem ser ensinadas teoricamente por meio de manuais ou aulas. Mas isso não significa que não possam ser aprendidas, pois consistem em disposições que podem ser exercitadas, vivenciadas e experienciadas pelos diversos sujeitos sociais. Distinto do saber técnico e do saber teórico, o saber ético, no rol das ações práticas, corresponde à sabedoria de responder às exigências de um posicionamento racional e valorativo ade-

quando a cada momento da existência. Gadamer (2005, p. 422-423) aborda amplamente essa questão, pois para este autor “o saber ético não poderá nunca revestir o caráter prévio, próprio dos saberes suscetíveis de aprendizagem”. Isso significa que “o fim pelo qual pautamos nossa vida e o seu desenvolvimento nas representações éticas que guiam nossas ações [...] não podem ser objeto de um saber simplesmente ensinável”.

Quando nos referimos à busca do bem comum e do justo julgamento ético, o que percebemos é que não existe uma resposta pronta ou uma reação predeterminada para cada situação presente ou futura. As respostas e os posicionamentos pessoais dependerão da capacidade de avaliação e de reflexão de cada sujeito, bem como do cabedal de experiências que ele vivenciou em sua história de vida.

Como estamos no âmbito de ações humanas, analogicamente a ação pedagógica pode ser entendida como uma ação prática, uma *práxis*, um agir humano intencional e sistemático, distinguindo-se da *poiésis*, que denota uma ação de fazer ou produzir algo. Para Aristóteles (2007), a arte é um bom exemplo do criar (*poiésis*), enquanto a prudência (*phrónesis*) ou sabedoria prática, correlaciona-se diretamente com a *práxis* ou o fazer. A prudência pode ser entendida como uma característica que permite ao homem deliberar corretamente sobre o que é bom e proveitoso, não apenas para si, mas para o bem-estar geral da comunidade (Aristóteles, 2007).

Para Aristóteles, a *práxis* consiste numa ciência prática que fornece um saber acerca de como promover o bem por meio de ações moralmente corretas, tanto no âmbito ético como no político. O desenvolvimento do raciocínio ou juízo prático resulta na *phronesis*, que é a capacidade de

discernir quais princípios éticos gerais devem ser aplicados a situações concretas. Assim, a boa deliberação é um sinal da *phronesis*, que une o bom juízo ao agir consequente, garantindo que as ações humanas promovam o bem dentro do contexto social e moral.

De modo geral, o que caracteriza a *práxis* é que ela consiste numa forma de ação reflexiva, que pode criticar e transformar a teoria que a rege. Isso ocorre porque, conforme Carr (1996, p. 101), “nem a teoria, nem a prática gozam de proeminência: cada uma modifica e revisa continuamente a outra”. Configura-se, deste modo, a prática da educação como uma espécie de filosofia prática. Por isso, podemos entender a prática educativa enquanto *práxis*. Portanto, por *práxis* educativa entendemos o agir que presentifica, sistematiza e implementa um projeto de educação, ou um ideal educativo, que é inteligível sob a perspectiva de uma teoria.

Ademais, a *práxis* educativa pode ser entendida como a prática concreta do ensinar e do aprender com vistas à humanização. Uma prática educativa é uma atividade intencional desenvolvida de forma consciente, que só pode tornar-se inteligível na relação com os esquemas de pensamento, em princípios tácitos e parcialmente articulados, a partir dos quais os profissionais atribuem sentido às suas experiências e ao seu próprio agir. Toda prática educativa recorre a uma noção de educação e a uma teoria educacional, das quais ela pode extrair compreensões amplas acerca do mundo, da pessoa humana e da sociedade.

Em consonância com o que Charlot (2019, 2009) destacou sobre as múltiplas tendências e bricolagens do fazer educativo contemporâneo, a noção de *práxis* permite que os educadores fundamentem, de forma legítima, os

processos de ensino e aprendizagem. Entender a educação escolar enquanto uma *práxis* permite-nos refletir sobre a integração entre teoria e prática e redesenhar os processos formativos dos educadores de maneira mais consciente e intencional, contribuindo para a superação da tensão histórica entre teoria e prática. Desse modo, as ações de reflexão acerca da prática, portanto ações teóricas, podem consubstanciar-se em melhorias dos processos de ensino e de aprendizagem, impactando positivamente na qualidade da nossa educação escolar.

Considerações finais

Como afirmado anteriormente, atribuiu-se à educação, ao longo do tempo, um triplo processo: humanização, socialização e subjetivação. Nessa perspectiva, a humanização implica em adentrar num mundo humano já configurado, tornar-se homem – ser humano – num determinado contexto. A socialização pressupõe que o neófito participe da herança social, aprendendo uma cultura e os valores já construídos na história da comunidade à qual passava a pertencer. Finalmente, o processo de subjetivação ou singularização permite que o indivíduo se diferencie, que configure uma identidade e uma autobiografia. Dessa forma, é possível compreender que o ser humano não nasce pronto, predefinido. A condição humana implica finitude e historicidade e, ao mesmo tempo, consciência de que o humano pode ser construído e reconstruído na relação com a cultura, com os outros, com o mundo circundante e consigo mesmo.

Essa atribuição de sentidos histórica à educação denota que ela, mesmo em sua versão escolar, não pode ser reduzida às tarefas de ensinar a ler, escrever e calcu-

lar. Há ‘algo a mais’ implicado na educação. Esse ‘algo a mais’ decorre de sua função social e das intencionalidades que os processos educativos carregam quando colocados em prática. Nesse sentido, o conceito de *práxis* educativa, entendido como uma ação social intencional, reflexiva e formativa, representa uma compreensão adequada dos processos educacionais, pois concilia teoria e prática, equacionando o velho dilema e a distância histórica entre esses dois polos da educação.

Referências

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Bauru: EDIPRO, 2007.

CARR, W. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Morata: Madrid, 1996.

CASAGRANDE, C. A. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Unijuí, 2009.

CASAGRANDE, C. A.; FLORES, C. G. C. Educação e práticas pedagógicas em tempos de crise: revisitando alguns conceitos do campo educacional. In: CASAGRANDE, C. A.; BIELUCZYK, J. A.; FLORES, C. G. C. (Orgs.). **A Educação Lassalista no contexto da pandemia: práticas, impactos e transformações**. Canoas: Unilasalle, 2022. Pp. 13-24.

CASAGRANDE, C. A.; SARMENTO, D. F. A pesquisa-ação colaborativa: contribuições para a reflexão sobre as relações entre teoria e prática no campo educacional. In: RANGEL, M.; CASAGRANDE, C. A.; RAMIREZ, V. L. (Orgs.). **Fundamentos da formação docente em temas de pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2014. Pp. 29-61.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, pp. 7-18, 2006.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. São Paulo: Bookman, 2009.

CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, pp. 161-180, 2019.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. Papel da Educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, pp. 123-132, 1969.

GADAMER, H.-G. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOBRY, I. **Vocabulário grego da filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

HABERMAS, J. **Comentários à ética do discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

JAEGER, W. W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 2004.

MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Unijuí, 1996.

ROMERO PÉREZ, C. **Conocimiento, acción y racionalidade en educación**. Biblioteca Nueva: Madrid, 2004.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, pp. 99-134, 2007.

VALLS, A. L. M. **O que é ética**. São Paulo: Brasiliense, 1994.



REFLEXÕES SOBRE UM EDUCAR HUMANIZADO E INTEGRADO SOB A ÓTICA DE FREIRE E CHARLOT

Andreia Lisandra Lussani¹
Daniela Ripoll²

Introdução

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa de Doutorado em Educação, fruto das discussões que permearam os debates na disciplina “Educação, Pedagogia e Ciência da Educação” ministrada pela Profa. Dr^a. Hildegard Susana Jung e pelo Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande, ambos vinculados ao PPGEDU-UNILASALLE, bem como das reflexões desenvolvidas junto ao Grupo de Pesquisa Científica de Gestão Educacional.

A educação contemporânea enfrenta desafios multifacetados, decorrentes de rápidas (e profundas) transformações de ordem social, tecnológica, política e cultural. Outras transformações, de ordem ética e ambiental, também se mesclam nessas novas paisagens educacionais, produzindo outras demandas e exigências pedagógicas que reverberam no contexto educacional, como, por exemplo, a urgência de um olhar atento à inclusão digital, o respeito à diversidade para a construção de uma sociedade mais

1 Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle. Professora da rede Municipal. E-mail: andreia.lussani0308@unilassalle.edu.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade La Salle - Canoas, Brasil. E-mail: daniela.ripoll@unilassalle.edu.br.

equitativa, responsável, íntegra, sustentável, ecológica e culturalmente diversa.

Dada a amplitude envolvida, tais aspectos ilustram a complexidade que corrobora para tornar o ato educativo um desafio e uma prioridade. Inseridos neste contexto, encontram-se os professores, que possuem um compromisso para além da educação – um compromisso que implica transformar vidas através do conhecimento, sem desconsiderar o necessário resgate de valores adormecidos na sociedade, como os valores morais, éticos, políticos e sociais.

Por tudo isso, percebe-se que os desafios relativos à educação são inúmeros e exigem um movimento constante de (re)pensar a educação, condição que impulsiona para um processo de mudanças, de tomadas de decisões e faz reverter um projeto maior: o alinhamento da tríade escola, educação e sociedade. Tal conjuntura demanda constante busca para ressignificar a práxis pedagógica quando se objetiva promover uma formação mais humana.

Com essa visão sistêmica da educação e a necessidade de atender às demandas do século XXI, este trabalho se propõe a trazer para o centro da discussão algumas reflexões sobre o conceito de educação a partir das ideias de Freire (1987) e Charlot (2006), buscando pontos em comum entre elas.

A escolha autoral se justifica dadas as aproximações e conexões entre os autores ao discutirem a educação centrada na emancipação dos sujeitos e na transformação social. A seu modo, cada autor contribui para a ampliação de uma pedagogia que valoriza o diálogo, a reflexão crítica e a contextualização do saber. Outrossim, ambos focalizam processos de formação do sujeito para uma educação humanizadora considerando como ponto de partida a educa-

ção dialógica, ética e comprometida com a transformação social (Freire, 2005); sem desconsiderar os valores e contextos sociais dos educandos (Charlot, 2006), assim como as heranças culturais, as experiências, os saberes e os significados internalizados dos sujeitos. Valores que, segundo Chizzotti (2016), contribuem e promovem a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento.

Fundamentação teórica

Concepções de Educação

A palavra educação tem sua origem no latim. Deriva do verbo “*educare*”, que, segundo o dicionário Aurélio (2008), expressa ação ou efeito de educar (- se), de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém. Mas, na tessitura investigativa da Educação, ao considerarmos os paradigmas educacionais contemporâneos, Charlot (2006) pondera que a educação, de um lado, funciona como um triplo processo; e, de outro, que educar, educar-se, aprender, ensinar, operam sempre numa tripla articulação.

Na dialética educacional, Charlot (2006) realiza uma análise profunda sobre o lugar da educação como um campo do saber e apresenta o conceito de Educação atrelado à dualidade entre o modelo de ser humano e o modelo de sociedade almejado, e é enfático ao descrever que:

A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. Podemos prestar mais atenção a uma dimensão do que à outra, mas, na realidade

do processo educacional, as três permanecem indissociáveis. Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura é um sujeito singular. E, partindo da socialização ou da singularização, podemos produzir enunciados análogos (Charlot, 2006, p. 9).

Neste trecho da obra, o autor evidencia seu posicionamento acerca do processo educativo, em que apresenta uma visão integrada e complexa da educação, sendo essa a base fundamental para formar o ser humano em sua totalidade. Na concepção assumida, para o autor, ninguém “escapa” da educação, pois ela inicia com o nascimento e acompanha o sujeito durante a vida toda. Ela é resultado da cultura e dos sistemas de crenças e valores sociais, num processo de construção e reconstrução (Charlot, 2006).

Sob essa concepção antropológica, Charlot (2000) compreende o ser humano como um ser incompleto, inacabado, que se apropria de um saber construído historicamente, social e culturalmente, onde aprender é condição para “tornar-se humano”. Assim, por meio de uma reflexão filosófica e antropológica sobre a condição humana, o autor conclui que a incompletude humana manifesta-se por um traço existencial constitutivo do sujeito. Tal condição humana pode ser conferida quando o autor descreve a existência e define o sujeito como sendo:

um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos; ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem histó-

ria própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (Charlot, 2000, p. 33).

A condição ontológica do ser humano apontada por Charlot (2000) encontra aproximações que se articulam com a visão freireana, pois revela convergência em torno de uma compreensão humanista, dialógica e social do sujeito. Ambos defendem a premissa de que o ser humano é inacabado, relacional, singular e está inserido em um processo permanente de construção histórica e social.

Na mesma linha de pensamento, na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2005) destaca que o ser humano, diferentemente de outros animais, é “um ser de práxis”, que se reconhece como sujeito racional que pensa, reflete e age de forma consciente ao problematizar a realidade e ao desejar transformá-la.

A partir desses pontos emblemáticos no campo educacional, Freire (2003) convida a repensar a educação como um processo amplo, social e transformador, para além dos muros da escola ou do ensino tradicional. Vale considerar a correlação direta, igual e transformadora do ato de aprender a ler e escrever como uma possibilidade de conhecer outro mundo, como o autor propõe ao dizer que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2003, p. 13).

A amplitude e a profundidade contida na metáfora supracitada, remete-nos a considerar o contexto histórico experienciado por Freire ao desempenhar a docência na alfabetização de jovens e adultos. Em um período histórico de opressão, marcado por desigualdades sociais e educacionais, a proposta freireana buscava não apenas a decodificação das palavras, mas a leitura crítica do mundo articulada

com a transformação social através da prática consciente (Freire, 2003, p. 13).

Nesse íterim, sob um prisma mais amplo, Freire realiza uma crítica à educação bancária e à alienação do método de ensino instrumental e autoritário, enfatizando que o conhecimento “de mundo” é fundamental para o ato educativo. Com esse entendimento, para Freire (2003), a educação é tida como um ato político, um processo de transformação social da realidade e, portanto, muito além da simples transmissão de conteúdos ou da decodificação mecânica de letras e palavras.

Assim, subentende-se que a educação não se reduz à mera transmissão de conhecimentos, mas envolve uma construção que implica múltiplos atores e contextos - e, ao considerarmos o contexto escolar, também perpassa a prática pedagógica e adentra por questões sociais, políticas e culturais, sendo mais uma incumbência que a educação abarca em prol da construção de uma sociedade mais justa, democrática, autônoma, crítica e com capacidades de compreender e intervir no mundo.

Ao encontro dessa perspectiva, Chizzotti (2016) argumenta que a educação deve ser compreendida como uma prática social situada, e que as Ciências Humanas oferecem as ferramentas teóricas e metodológicas para analisar e transformar essa prática. O autor nos convida à reflexão crítica sobre o papel social da educação e da escola, uma vez que a educação não é neutra, nem universal, mas ocorre dentro de contextos sociais, históricos, culturais e políticos.

Ao analisarmos as ideias de “educação” dos dois autores, remete-se a um conjunto de situações, de práticas, de políticas a elas ligadas. Charlot (2006), por um lado, nos leva a refletir sobre a educação e os desafios e

complexidades a ela atrelados, reconhecendo que é uma área de estudo ligada ao conhecimento científico, à política e à prática, incluindo questões teóricas, metodológicas e sociais.

Para o autor, a pesquisa em educação é fundamental por ressaltar a necessidade de acompanhar tanto as políticas públicas educacionais quanto as práticas pedagógicas, sem desconsiderar o diálogo entre teoria e prática. Contextos que precisam estar alinhados quando o objetivo consiste em melhoria da qualidade educacional com ênfase na formação humana.

Desta forma, adequar a escola às exigências e necessidades do mundo moderno consiste em torná-la capaz de promover a formação de cidadãos conscientes, criativos, autônomos, capazes de assimilar informações, com qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena.

Isso só reafirma o grande desafio da prática docente, quando repensar a educação passa a ser fundamental. Reiterando essas ideias, Gil-Pérez et Al (1998) enfatizam que ensinar não é uma atividade rotineira e estática, bem como uma tarefa fácil, o que torna necessário que o professor conheça teorias para ser capaz de elaborar análises e reflexões sobre a prática, assim como também compreenda como o aluno aprende.

Com essa compreensão, encontramos na perspectiva pedagógica de Paulo Freire uma aliada ao processo de construção do conhecimento, especialmente ao posicionar-se em defesa de uma educação libertadora, livre de uma educação bancária, uma educação construtivista e contextualizada com o cotidiano do aluno, onde aprender é um processo de compreensão e reflexão crítica (Freire, 1987).

Contudo, no atual contexto da educação brasileira, ainda é muito forte o modelo tradicional de ensino centrado no professor, fragmentado e conteudista, onde o conhecimento deve ser, meramente, “assimilado” e “repasado” como algo já pronto e imutável. Tal perspectiva de Educação não está alinhada ao que Freire (1987) defende – ou seja, como uma construção de conhecimentos para a transformação social, quando o educador e o educando aprendem juntos, partindo da relação dialógica. Com esse olhar reflexivo sobre a educação, ele diz: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79).

Aproximações entre Freire e Charlot

Na defesa da educação como prática de liberdade, humanista (e humanizadora), em direção ao desenvolvimento de um método crítico e inclusivo, democrático, político, justo, ético, que respeita a diversidade: esses são alguns exemplos do enorme legado deixado por Freire. Uma herança com abrangência mundial e, ao mesmo tempo, muito atual, onde a “voz” de Freire sobrevive à ausência física. Trata-se de obras alicerçadas em uma base epistemológica que orienta práticas educativas comprometidas com uma educação ética, dialógica e alinhada com a transformação social. Freire revolucionou a forma como se aprende e ensina.

Numa primeira apreciação, é possível compreender que a pedagogia libertadora de Paulo Freire se construiu em uma discussão centrada em temas sociais onde o professor e os alunos agem em conjunto, sustentando uma

concepção interacionista, em que o educador e o educando – os sujeitos da aprendizagem – aprendem juntos numa relação dialética.

Nesta pedagogia, a educação está vinculada necessariamente à transformação social, através da construção de consciência crítica da realidade, sendo o educando sujeito dessa transformação. Assim, para Freire, é através do diálogo que o ser humano torna-se capaz de pronunciar-se e de transformar o mundo, ao problematizá-lo num processo de ação-reflexão.

No âmbito dessa mesma questão, Charlot (2000) também se posiciona em defesa do diálogo, considerando-o como pressuposto pedagógico: é a partir do diálogo e da interação com o outro, com a vivência, que o saber é construído.

Charlot dialoga com a educação a partir da relação com o sujeito, enfatizando a relevância de considerar a relação com o saber, sem desconsiderar as identidades do sujeito, a relação epistemológica e o contexto social. Desta forma, a construção do saber se dá a partir da relação do sujeito com ele mesmo, com os outros e com o mundo, sendo as identidades e as subjetividades consideradas fundamentais. Assim, Charlot (2000) reconhece que o conhecimento é construído em uma tríade: o eu – o outro – o mundo.

Nesta perspectiva, subentende-se que aprender não se reduz a acumular informações, haja vista que implica considerar o eu, suas experiências e o contexto social, onde o indivíduo é tido como prioridade em detrimento da sociedade. Sob um prisma complementar, é possível inferir que o ser humano se humaniza e aprende a partir dessa interação com o outro e com os saberes adquiridos ao longo da vida. É a partir dessa tríade que o processo de aprendizagem é construído.

No âmbito desse posicionamento frente à Educação e à relação com o saber, tem-se como ponto de partida a leitura da realidade e percebe-se que a concepção de escola não é uma ideia dissociada do contexto social: ela é resultado da ação humana - perspectiva essa que também é defendida por Freire.

No processo de construção do conhecimento, o professor atua como facilitador, buscando os avanços individuais no processo de aprender, estabelecendo conexões com o cotidiano e definindo quais informações são significativas. Já o aluno passa a ser o agente da construção do seu conhecimento. Nessa linha de pensamento, na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire propõe uma concepção crítica para o ato de ensinar e é enfático ao destacar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Na visão freireana, o professor deixa de ser o detentor unidirecional do conhecimento e passa a ser um mediador do processo dialógico e libertador. Sob essa lente pedagógica, Freire (1996, p. 120) realiza alguns apontamentos:

[...] sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Neste viés pedagógico, Freire (1996) esclarece a necessidade de a práxis ir além da simples aplicação de ciência e técnica, e aponta como caminho fecundo o investimento

na relação dialógica. Ressalta, ainda, que as metodologias de ensino devem sejam repensadas com vistas a despertar interesse dos discentes, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem se dê de forma mais dinâmica e autônoma. Para isso, o autor destaca algumas “virtudes” humanas, como a amorosidade, o respeito, a tolerância, dentre outras, valores que, se aplicados, poderão contribuir para uma educação mais humana, democrática e transformadora.

Ao encontro dessa linha de educação, Charlot em sua caminhada pedagógica, assim como Freire, também busca compreender a relação do saber voltando-se para as “camadas” populares da sociedade, vendo esse público não apenas como um campo fecundo para pesquisa, mas reconhecendo-os como sujeitos dotados de conhecimentos prévios e ávidos por conhecimento como forma de mudança de sua realidade.

Do ponto de vista pedagógico, Charlot (2000) descreve as relações entre os saberes, o ensino e a aprendizagem, aspectos que permeiam a relação e atuação docente. Assim, como Freire, Charlot também considera relevantes no processo de construção de conhecimentos a valorização das relações epistêmicas, identitárias e sociais.

Para o autor, ensinar é aprender continuamente, logo, é uma questão que diz respeito ao sujeito e sua relação com o saber. De fato, conforme Charlot (2005, p. 42), “[...] estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz”.

Nessa perspectiva, no processo da caminhada educativa, a ação docente intimamente relaciona-se com a transformação humana mediada por uma educação em que o conhecimento seja a mola propulsora de mudanças

da sociedade alinhadas com uma formação mais humana, crítica e consciente. É importante mencionar, aqui, que tal perspectiva educacional é defendida tanto por Freire quanto por Charlot.

Considerações finais

Refletir sobre os caminhos da Educação nos leva a uma análise profunda que envolve considerar o contexto histórico e social, o sujeito em formação, os processos que permeiam a práxis pedagógica e a ação docente. Ensinar nunca foi uma tarefa fácil, especialmente no mundo contemporâneo - mas inquietações, adversidades e indagações podem servir como “molas propulsoras” para instigar a busca por conhecimentos. Assim, na contemporaneidade, sob a égide de uma educação que precisa ser (re)construída, emerge a necessidade de (re)pensarmos, também, os processos pedagógicos.

Ao analisar as concepções de educação pautadas em dois autores de referência densos, as leituras realizadas culminaram nas reflexões propostas, além de ter permitido a análise crítica, a ampliação da visão sobre a educação, a sociedade, os sujeitos envolvidos, culminando com a análise crítica sobre a prática com vistas a uma contribuição formativa plural, humana, transformadora e social. Nesta perspectiva, os sujeitos envolvidos no processo podem fazer parte da construção de sua própria aprendizagem e, principalmente, podem construir suas identidades e ampliar os horizontes para que a formação seja mais humana e significativa.

Com base nas reflexões realizadas neste estudo, o humano, enquanto ser incompleto, inacabado, aprendente e aprendiz, se coloca em constante (re)construção, na

qual os processos biológicos, mas também, culturais e sociais, fazem parte.

Alinhado a essa perspectiva, Freire acrescenta: “gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo tem muito a ver comigo mesmo” (Freire, 1996, p. 59).

Ao encontro dessa perspectiva sobre o saber, o eu e o mundo, Charlot (2000), na obra “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”, destaca que o saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Assim, conclui-se que a relação do saber para o autor não está vinculada apenas ao acúmulo ou à memorização do conhecimento, mas intimamente interligada com suas experiências e interações com o mundo, com o outro e consigo.

Nessa dimensão, é notória a confluência entre as concepções de Freire e Charlot ao ser considerada a Antropologia sobre o ser e o eu, sem desconsiderar as raízes epistemológicas desde o nascimento até as nuances de (in) conclusão dos sujeitos, enquanto inseridos em um processo de constante busca, em que aprender contribui para a formação do ser.

A aproximação entre os autores permite o repensar docente frente à ação pedagógica. Os autores sinalizam a importância do diálogo entre teoria e prática, sem desconsiderar a interação do sujeito com o mundo, bem como o papel ativo do estudante no processo de aprendizagem. Desta forma, ao combinar ambas as abordagens, os docentes podem contribuir para uma educação mais equânime, inclusiva, inovadora, eficaz, que contribua para o crescimento integral, tornando a práxis mais abrangente às diferentes realidades e potencialidades. Trata-se de uma pers-

pectiva educacional que reforça e reafirma a compreensão de que a Educação está profundamente inserida em uma cultura e em um contexto social, político, econômico e moral, onde os caminhos atribuídos à prática educativa continuam a valorizar uma formação centrada no desenvolvimento humano.

Contudo, analisando o contexto multifacetado em termos educacionais, mais uma vez reitera-se o quanto a educação continua desumanizada, realidade que expõe a fragilidade do sistema educativo e denota a urgência de intervenções alinhadas ao que Freire e Charlot dialogam quando apontam o conceito da Educação.

Ademais, reiterando o contexto contemporâneo e as convergências entre os dois autores, em uma perspectiva mais ampla sobre a educação, evidencia a urgência em refletir questões da atualidade que emergem das transformações sociais, como, por exemplo, a crescente desigualdade social, a desinformação, o bloqueio cognitivo, o necessário respeito às diferenças, inclusão e diversidade, a falta de sensibilidade ambiental e a urgência premente em discutir a educação climática. Urgências contemporâneas que desafiam os sistemas de ensino e representam ameaças globais.

Em consonância com essa abordagem contemporânea, revisando Freire (2005), cabe considerar que a educação deve transcender a mera transmissão de conhecimentos – a educação bancária – contribuindo, sobretudo para a emancipação dos sujeitos, instigando a reflexão crítica, a conscientização e o despertar para a ação coletiva engajada na busca por equalizar a difícil relação entre o desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano pautado na construção de um mundo mais justo e equilibrado.

Corroborando com esse ideário sobre o momento presente, Charlot (2005) coaduna com o pensamento freireano e reafirma que todas as questões decorrentes das transformações sociais são importantes e repercutem na área da educação.

Assim, os dois autores contribuem sobremaneira para orientar políticas públicas e práticas pedagógicas que discutem com profundidade os dilemas contemporâneos, como, por exemplo, as questões climáticas.

Referências

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

CHARLOT, B. Qualidade social da Escola pública e formação dos docentes. **Espaço Pedagógico**, v. 12, n. 2, pp. 39-48, 2005.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, pp. 7-18, 2006.

CHIZZOTTI, A. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 4, pp. 1556-1575, 2016.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélío: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: estudos e diálogos**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GIL-PEREZ, D.; Et AL. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1998.

LETRAMENTO DIGITAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA UMA CIDADANIA CRÍTICA

Joice Marisa Görgen Junqueira¹
Mozart Lemos de Siqueira²

Introdução

O avanço da Inteligência Artificial (IA) e sua incorporação nas práticas educacionais têm reconfigurado os modos de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento. Paralelamente, o letramento digital vem ganhando centralidade como competência essencial para a inserção crítica e participativa dos indivíduos na cultura digital contemporânea. Diante desse cenário, a escola é desafiada a repensar sua função formadora, deixando de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos para se tornar um ambiente de construção crítica e ética do saber digital. A articulação entre IA e letramento digital, quando mediada pedagogicamente, pode contribuir significativamente para a consolidação de uma educação voltada à cidadania crítica, na qual estudantes e professores sejam protagonistas da transformação social e digital.

De acordo com a *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*, aprovada pela Organização das Nações

1 Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Docente da Educação Básica. E-mail: joyce.202113231@unilasalle.edu.br.

2 Doutor em Educação. Professor e coordenador dos cursos de Tecnologia da Informação, e pesquisador colaborador do PPG em Educação da Unilasalle. E-mail: mozart.siqueira@unilasalle.edu.br.

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2021, o uso da IA na educação deve estar alinhado aos princípios de equidade, inclusão, justiça social e desenvolvimento humano sustentável. Esse direcionamento ético exige que educadores compreendam não apenas as funcionalidades das tecnologias, mas também suas implicações epistemológicas, políticas e culturais. A IA deve ser compreendida como ferramenta potencializadora de aprendizagens significativas, mas nunca como substituta da mediação docente ou da reflexão crítica.

Ao mesmo tempo, compreender o letramento digital como prática social amplia sua concepção para além do domínio instrumental de tecnologias. Conforme defendem Lankshear e Knobel (2006), os letramentos digitais envolvem participação ativa em comunidades sociotécnicas, produção colaborativa de informação e apropriação crítica dos meios digitais. Tais práticas são fundamentais para a constituição de sujeitos éticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade digital, em sintonia com os marcos normativos da educação nacional e internacional.

Nesse contexto, este capítulo propõe-se a investigar de que forma o letramento digital e a Inteligência Artificial, articulados no contexto educacional, podem fortalecer os processos de formação cidadã crítica. A pergunta norteadora que conduz esta reflexão é: como o letramento digital e a IA podem ser mobilizados pedagogicamente como eixos formativos para a cidadania na cultura digital?

A abordagem adotada é qualitativa, de natureza teórica, com delineamento baseado em uma revisão narrativa de literatura. Foram mobilizados autores contemporâneos que discutem criticamente o papel da IA na educação (Holmes e Tuomi, 2022; UNESCO, 2021), os fundamentos

do letramento digital (Lankshear e Knobel, 2006; Rojo, 2013; Soares, 2003), bem como documentos orientadores de políticas públicas como o Plano de Ação para a Educação Digital da União Europeia (2021-2027) e diretrizes da UNESCO sobre IA generativa e educação (UNESCO, 2023). A análise interpretativa busca evidenciar como essas referenciais contribuem para compreender os desafios e possibilidades da formação cidadã na era digital.

Neste capítulo, a seção seguinte apresenta a fundamentação teórica, com destaque para os conceitos de letramento digital como prática social, os usos da Inteligência Artificial na educação e os fundamentos da cidadania crítica na cultura digital. Em seguida, a análise discute as possibilidades pedagógicas que emergem da articulação entre essas dimensões, considerando diretrizes de organismos internacionais e contribuições de autores contemporâneos. Por fim, nas considerações finais, são sintetizadas as principais reflexões, com ênfase nos desafios e compromissos éticos para a formação de estudantes e educadores na era digital.

Fundamentação teórica

Letramento digital como prática cidadã

O conceito de letramento digital vem sendo ampliado nas últimas décadas para contemplar, além do uso técnico de ferramentas, as práticas sociais mediadas por tecnologias. Lankshear e Knobel (2006) foram pioneiros ao situar os *new literacies* como um conjunto de práticas culturais que envolvem colaboração, compartilhamento de informações, remixagem de conteúdos e atuação em redes

digitais. Nesse sentido, o letramento digital ultrapassa a noção de habilidade técnica, articulando-se à capacidade de participar ativamente de comunidades sociotécnicas e de compreender os sentidos e interesses que operam no mundo digital.

Magda Soares (2003) reforça essa perspectiva ao afirmar que o letramento deve ser entendido como inserção efetiva em práticas sociais de leitura e escrita. Na contemporaneidade, tais práticas se expandem para o universo digital, em que textos multimodais, hipertextos, plataformas interativas e mídias sociais demandam competências críticas, interpretativas e éticas. Rojo (2013) acrescenta que os multiletramentos são fundamentais na formação de cidadãos aptos a transitar entre linguagens verbais, visuais, sonoras e digitais, em um cenário onde a comunicação é cada vez mais complexa e descentralizada.

Dessa forma, a escola tem um papel estratégico na promoção do letramento digital crítico. É no espaço escolar que os estudantes podem desenvolver não apenas a competência técnica, mas também a capacidade de refletir sobre o funcionamento das tecnologias, identificar intencionalidades discursivas e agir com ética na produção e circulação da informação. O letramento digital, compreendido como direito formativo, constitui, portanto, uma dimensão estruturante da cidadania na era digital.

O ambiente digital escrituralizou mesmo a conversa do dia a dia. Portanto, os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual. E isso torna relevante e urgente o estudo e a discussão dos letramentos digitais (Rojo, 2007, p. 64).

A observação de Rojo (2007) evidencia a profunda transformação nas práticas comunicativas contemporâneas, em que ler e escrever tornaram-se atividades constantes e indispensáveis nas interações virtuais. Essa constatação reforça a premissa de que o letramento digital não é uma habilidade periférica, mas uma competência estruturante para a participação plena na sociedade digital. No contexto educacional discutido neste capítulo, essa escrituralização cotidiana exige que a escola assuma a responsabilidade de promover práticas pedagógicas que desenvolvam nos estudantes a capacidade de produzir, interpretar e circular textos digitais de maneira crítica, ética e criativa.

A interface entre esse letramento e a Inteligência Artificial se intensifica quando se considera que muitas dessas interações mediadas por linguagem ocorrem em plataformas geridas por algoritmos, que operam invisivelmente nos bastidores das redes sociais, buscadores e ambientes de aprendizagem. Dessa forma, compreender os modos de produção textual na era digital e sua articulação com sistemas automatizados torna-se fundamental para a construção de uma cidadania crítica e informada.

Inspirado pela pedagogia freireana, este capítulo reconhece que a educação deve ser, antes de tudo, um exercício de liberdade e conscientização. Conforme defende Freire (2000), ensinar exige compromisso com a autonomia do educando e com a superação de toda forma de opressão. Transposta para o contexto da cultura digital, essa perspectiva convida os educadores a mediar criticamente o uso de tecnologias e de sistemas de Inteligência Artificial, a fim de que não se tornem instrumentos de alienação, mas sim de emancipação.

O letramento digital, nesse sentido, não pode restringir-se ao domínio técnico; deve promover a leitura crítica dos discursos mediados por algoritmos, das estruturas de poder embutidas nas plataformas e das dinâmicas de exclusão digital. Ao incorporar essa abordagem, a escola se alinha à prática pedagógica libertadora proposta por Freire, reafirmando seu papel na formação de cidadãos conscientes, éticos e transformadores.

Inteligência Artificial na Educação: promessas e dilemas

A inserção da Inteligência Artificial na educação tem se intensificado, especialmente em áreas como sistemas de recomendação de conteúdo, correção automática de avaliações, análise de desempenho e personalização de trilhas de aprendizagem.

A UNESCO (2021) define a IA como sistemas computacionais capazes de realizar tarefas que normalmente requerem inteligência humana, como reconhecimento de padrões, tomada de decisão, resolução de problemas e aprendizagem. Essas capacidades, quando integradas de forma pedagógica, têm o potencial de apoiar professores e dinamizar os processos educativos.

Contudo, os riscos da “adoção acrítica” dessas tecnologias também são evidentes. Holmes e Tuomi (2022) alertam que, apesar de prometerem eficiência e personalização, os sistemas de IA podem reforçar desigualdades educacionais, intensificar a vigilância e comprometer a autonomia docente. Além disso, a padronização de trajetórias de aprendizagem pode inibir a criatividade, a diversidade e o pensamento crítico dos estudantes.

A utilização de sistemas de Inteligência Artificial na educação levanta questões sobre autonomia, privacidade, viés e transparência, exigindo que sua implementação seja sempre acompanhada por uma reflexão ética crítica. Esses sistemas não são neutros: eles refletem as decisões de design, as fontes de dados utilizadas e os contextos socioculturais em que são inseridos, podendo reforçar desigualdades preexistentes caso não sejam cuidadosamente analisados (Holmes e Tuomi, 2022, p. 15)

A reflexão proposta por Holmes e Tuomi (2022) contribui de forma decisiva para o entendimento de que a Inteligência Artificial na educação não pode ser dissociada de um compromisso ético e pedagógico. Ao evidenciar que tais sistemas são permeados por decisões humanas e por contextos sociais específicos, os autores alertam para os riscos de reprodução de desigualdades e injustiças nos ambientes escolares mediados por IA.

Nesse sentido, é fundamental que professores e gestores compreendam os limites e as possibilidades desses sistemas, assumindo uma postura crítica e intencional em sua adoção. A formação cidadã crítica, discutida neste capítulo, passa necessariamente por essa compreensão ampliada das tecnologias educacionais, considerando não apenas sua eficácia técnica, mas, sobretudo, seus impactos sociais, culturais e éticos.

A Inteligência Artificial refere-se a sistemas computacionais que podem, por meio de diferentes formas de representação de conhecimento, modelagem estatística ou algoritmos, realizar tarefas que normalmente requerem inteligência humana, como reconhecimento de padrões, tomada de

decisão, resolução de problemas e aprendizagem (UNESCO, 2021).

A definição da Inteligência Artificial apresentada pela UNESCO (2021), ao destacar sua capacidade de realizar tarefas que tradicionalmente exigiriam inteligência humana – como reconhecimento de padrões, resolução de problemas e aprendizagem – reforça a necessidade de compreender essas tecnologias não apenas como ferramentas operacionais, mas como fenômenos complexos que impactam diretamente os processos formativos. No contexto deste capítulo, essa compreensão é essencial para sustentar a ideia de que a *IA* deve ser mediada por uma prática pedagógica crítica e ética, em sintonia com os princípios do letramento digital.

A possibilidade de a *IA* personalizar o ensino, automatizar rotinas escolares e gerar dados educacionais não pode ser dissociada do preparo docente para interpretar, selecionar e utilizar tais informações de forma intencional. Quando articulada ao letramento digital – entendido como prática social que envolve o uso crítico das tecnologias e das linguagens digitais –, a *IA* pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos capazes de atuar reflexivamente na cultura digital, o que exige da escola e dos educadores um posicionamento proativo frente às transformações tecnológicas.

A UNESCO (2023), em seu guia sobre *generative AI* na educação, destaca a importância de princípios como transparência, explicabilidade e responsabilização no uso de tais tecnologias. Para que a *IA* seja realmente uma aliada na formação de cidadãos críticos, é indispensável que esteja inserida em projetos pedagógicos humanistas, nos quais o professor atue como mediador consciente, ético

e criativo. A IA deve ser tratada como ferramenta, e não como substituta do processo educativo.

Cidadania crítica na cultura digital

A cidadania crítica pressupõe que o sujeito seja capaz de compreender as dinâmicas sociais, políticas e tecnológicas que moldam sua realidade e que possa intervir nela de forma consciente e solidária. Na cultura digital, esse conceito ganha novos contornos. A atuação cidadã passa a incluir o domínio das linguagens digitais, a leitura crítica dos algoritmos, a proteção de dados pessoais, o combate à desinformação e a participação em redes sociais com responsabilidade ética.

O Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027, da União Europeia (2020), estabelece como prioridade o desenvolvimento de competências digitais avançadas, integradas a valores democráticos, diversidade cultural e inclusão. O documento defende que o letramento digital deve ser transversal a todas as áreas do conhecimento, sendo essencial para o fortalecimento da cidadania digital e para o enfrentamento das desigualdades sociais agravadas pela exclusão digital.

Nesse sentido, a escola torna-se um espaço privilegiado para o exercício da cidadania crítica. Ao integrar a IA e o letramento digital de maneira reflexiva e pedagógica, promove-se a formação de cidadãos capazes de compreender os mecanismos da cultura digital e de atuar eticamente em seu interior.

Análise e Discussão

Com base nas reflexões teóricas apresentadas, é possível afirmar que a convergência entre letramento digital e

Inteligência Artificial (IA), quando orientada por fundamentos ético-pedagógicos, potencializa a formação de uma cidadania crítica capaz de enfrentar os desafios da sociedade digital. O letramento digital crítico não se resume a saber operar tecnologias, mas a compreender seus impactos, desenvolver a capacidade crítica para interpretar e questionar os discursos padronizados promovidos por algoritmos e intervir de forma ética na produção e circulação de informações. Esse tipo de letramento é indispensável para que os estudantes não apenas consumam conteúdo digital, mas participem ativamente da sua construção.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se ainda mais relevante. Longe de ser ameaçado pela IA, o docente é reposicionado como mediador consciente, curador de informações, incentivador do pensamento crítico e promotor de práticas colaborativas. A formação docente, portanto, precisa considerar tanto o domínio técnico das ferramentas quanto a reflexão epistemológica sobre suas finalidades, impactos e limitações. Como destaca a UNESCO (2023), os educadores devem ser preparados para compreender o funcionamento e utilizarem as IAs, as dificuldades que existem e discriminação que podem emergir do uso indiscriminado dessas tecnologias.

A IA pode, por exemplo, apoiar práticas pedagógicas mais personalizadas, a partir da análise de dados sobre o desempenho dos estudantes. No entanto, essa personalização só será educativa se estiver inserida em um projeto político-pedagógico e num planejamento que valorize a autonomia, a criatividade e a equidade.

Ao mesmo tempo, a ausência de letramento digital crítico contribui para o uso ingênuo ou acrítico da tecnologia, tanto por estudantes quanto por professores. Isso é

especialmente grave em uma época marcada pela disseminação de desinformação, discursos de ódio e manipulação algorítmica. Por isso, a integração entre IA e letramento digital deve ser pensada a partir de práticas educativas que valorizem a escuta, a autoria, a diversidade e o pensamento crítico – pilares de uma cidadania que não se limita ao acesso à informação, mas que implica também o seu uso consciente e responsável.

A construção da cidadania crítica na cultura digital depende de políticas públicas e projetos pedagógicos que reconheçam a centralidade das tecnologias na vida social e educacional. Iniciativas como o Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027 da União Europeia e os documentos orientadores da UNESCO sobre ética na IA apontam caminhos possíveis, mas sua concretização depende da ação local, institucional e docente. Cada escola, cada professor e cada estudante são chamados a pensar criticamente o seu papel frente às transformações digitais e a participar ativamente da construção de um futuro mais justo, inclusivo e consciente.

Considerações finais

Este capítulo buscou refletir sobre o entrelaçamento entre letramento digital e Inteligência Artificial (IA) como fundamentos de uma educação voltada à cidadania crítica. Em uma sociedade profundamente marcada por tecnologias digitais, a escola é desafiada a formar cidadãos que não apenas dominem ferramentas, mas compreendam seus contextos, implicações e finalidades. O letramento digital, nesse sentido, emerge como prática social que articula competências técnicas, éticas, interpretativas e comunicativas essenciais para o exercício da cidadania na cultura digital.

A IA, por sua vez, apresenta-se como instrumento potente de apoio à personalização da aprendizagem, ao mapeamento de trajetórias educacionais e à ampliação do acesso ao conhecimento. No entanto, seu uso deve ser orientado por princípios pedagógicos humanistas, pautados pela equidade, pela inclusão e pelo pensamento crítico. Ao colocar a IA a serviço de projetos educativos comprometidos com a formação integral, garante-se que essa tecnologia contribua com a emancipação, já tão discutido por Paulo Freire (2000) e não com a exclusão dos cidadãos.

A construção da cidadania crítica exige que professores e estudantes atuem como agentes conscientes e reflexivos no espaço digital. Isso pressupõe a ampliação da formação docente em letramentos digitais e IA, o incentivo a práticas pedagógicas dialógicas e o fortalecimento de políticas públicas que promovam uma cultura educacional democrática, ética e tecnicamente qualificada. A educação, assim compreendida, cumpre seu papel de transformar não apenas sujeitos, mas também as estruturas sociais, rumo a uma sociedade mais justa, digitalmente inclusiva e solidária.

Referências

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HOLMES, W.; TUOMI, I. State of the art and practice in AI in education. **European Journal of Education**, v. 57, n. 4, pp. 542–570, 2022.

LINKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices and social learning**. Maidenhead: Open University Press, 2006.

ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, pp. 63-78, 2007.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conect@ad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNIÃO EUROPEIA. **Plano de ação para a educação digital 2021–2027**. Bruxelas: Comissão Europeia, 2020. Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1a6neBgZMeluNjKsBnyjdOfH7Dif9-n5>.

UNESCO. **Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021.



A HERMENÊUTICA E A TRADUÇÃO DE CONCEITOS DE SUSTENTABILIDADE EM DIFERENTES LINGUAGENS EDUCACIONAIS

Julia Capalonga Franco¹
Jardelino Menegat²

Primeiras palavras

A sustentabilidade é um conceito amplo e multidimensional, com inúmeras interpretações de acordo com diferentes contextos sociais, culturais e acadêmicos. No campo educacional, essa pluralidade influencia a forma como os princípios do desenvolvimento sustentável são transmitidos e aplicados, nas palavras de Santos (1996, p. 45) “diversidade epistemológica do mundo”.

A hermenêutica, enquanto teoria da interpretação, oferece um arcabouço teórico para compreender como os conceitos de sustentabilidade são ressignificados em distintos espaços e práticas pedagógicas, é a “arte de compreender corretamente o discurso do outro, predominantemente o escrito” (Schleiermacher, 2005, p. 87).

A tradução desses conceitos em diferentes linguagens educacionais envolve não apenas a adaptação de termos e conteúdos, mas também a mediação de signi-

1 Julia Capalonga Franco, aluna do Mestrado em Educação da Universidade La Salle, Brasil. Docente da Educação Básica.

E-mail: julia.franco0112@unilasalle.edu.br

2 Doutor em Educação. Docente e pesquisador permanente do PPG em Educação da Universidade La Salle.

E-mail: jardelino.menegat@unilasalle.edu.br

ficados, considerando os referenciais teóricos, valores e realidades socioculturais dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, investigar como a sustentabilidade é interpretada e comunicada em diferentes abordagens educacionais permite identificar desafios e oportunidades para a construção de uma educação mais alinhada aos princípios do desenvolvimento sustentável, promovendo a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação socioambiental.

Este estudo foi realizado alinhado à disciplina “A Educação como Responsabilidade Coletiva, Colaborativa e (Auto)Formadora” do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade La Salle e parte do seguinte problema de pesquisa: *Como a hermenêutica pode ajudar a adaptar os conceitos universais de sustentabilidade às realidades locais, sem perder a profundidade e a complexidade desses conceitos?*

O objetivo geral consiste em analisar como a hermenêutica pode ajudar na tradução e adaptação de conceitos globais de desenvolvimento sustentável para diferentes contextos educativos, levando em consideração a diversidade linguística, cultural e epistemológica.

O recorte pelo Ensino Superior deve-se a que a pesquisa faz parte de um estudo maior, em nível de Mestrado, que se dedica a essa temática. Assim, os objetivos específicos se dividem em:

1. Explorar como a hermenêutica pode ser aplicada para interpretar e adaptar os conceitos de sustentabilidade, respeitando as particularidades linguísticas e culturais de diferentes comunidades educacionais.

2. Analisar como a hermenêutica auxilia na reconciliação entre visões globais e locais de sustentabilidade, promovendo uma compreensão contextualizada em ambientes educacionais diversos.
3. Investigar como os conceitos globais de sustentabilidade podem ser traduzidos para diferentes linguagens educacionais (formal, não formal e informal), considerando as nuances hermenêuticas no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à arquitetura da seguinte pesquisa, após as primeiras palavras, constam os procedimentos metodológicos, seguidos do referencial teórico e a análise e discussão dos dados, seguida das considerações finais. Por fim, estão apresentadas as referências que embasaram o estudo.

Procedimentos metodológicos

A construção deste estudo foi definida como sendo de cunho qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, apoiado na revisão bibliográfica segundo os conceitos de Gil (2008), com a finalidade de compreender e propor estratégias educacionais que integrem as práticas pedagógicas e a inovação ao ensino-aprendizagem no contexto da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Foram realizadas buscas sistemáticas em bases de dados acadêmicas, como Scopus, Scielo, Web of Science e Google Scholar, utilizando os descritores “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, “Hermenêutica Interpretativa” e “Linguagem Sustentável”. A base epistemológica fundamenta-se na concepção de aprendizagem hermenêutica de Gadamer (2006), de Schleiermacher (2005) e

pela UNESCO (2017; 54) com as diretrizes sobre sustentabilidade no contexto educacional.

A abordagem hermenêutica foi aplicada para interpretar criticamente as conexões entre as estratégias pedagógicas e os contextos educacionais contemporâneos, garantindo uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada.

Referencial teórico

Para a sustentabilidade, a hermenêutica se torna peça-chave para o entendimento desses conceitos, bem como a aprendizagem significativa, sendo essencial na visão interdisciplinar e nas práticas, permitindo que os estudantes desenvolvam não apenas conhecimento técnico sobre o assunto, mas também uma análise crítica, fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e agentes de transformação nos âmbitos social, ambiental e econômico. Com isso, os segmentos a seguir auxiliarão no entendimento do que é a Hermenêutica, a Aprendizagem Significativa e as Linguagens da Sustentabilidade.

Hermenêutica Interpretativa e a Aprendizagem Significativa

A integração entre hermenêutica e dialética na aprendizagem, possibilita uma análise crítico-reflexiva aprofundada da realidade, promovendo uma aprendizagem significativa ao conectar novos conhecimentos com a experiência prévia dos sujeitos. A práxis, ao enfatizar a discrepância, o contraste e a ruptura de significados, favorece a compreensão de textos, eventos históricos, dinâmicas cotidianas e contextos sociais.

Ao refletir sobre a palavra “significativa”, remete-se o pensamento de “dar significado a alguma coisa” e/ou “aqui-

lo que tem muito significado”. Assim, Freire (1997, p. 11-12) traz o argumento de que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele”. Bem como, a reflexão de que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1997, p. 21).

De acordo com Moreira (2003, p. 2), “ao significado de aprendizagem significativa, fica claro que três conceitos estão nela envolvidos – significado, interação e conhecimento – e subjacente a eles está a linguagem. [...] o conhecimento é linguagem; a chave da compreensão de um conhecimento, de um conteúdo, ou mesmo de uma disciplina, é conhecer sua linguagem”. Para Valadares (2011, p. 48) “a aprendizagem significativa é substantiva porque é a substância, o recheio do conceito que apreendidos não apenas um nome e um enunciado sem qualquer significado para quem aprende”. Nessa perspectiva, a interação entre professor e estudante é pautada na igualdade e na reciprocidade, em que ambos assumem um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Esse diálogo colaborativo permite a troca de experiências, o questionamento crítico e a valorização das diferentes formas de saber, tornando a aprendizagem mais significativa e participativa.

Ausubel (1968, p. 82) argumenta que é somente porque significados complexos podem ser representados por palavras isoladas que são possíveis as operações combinatórias e transformativas – de abstração, categorização, diferenciação e generalização – de conceitos conhecidos em novas conceitualizações. Na visão da prática pedagógica, Freire reflete que

É fundamental a prática do pensar certo para o confronto dos novos desafios que as inovações tecnológicas nos põem hoje quanto à liberdade de criar. Uma educação em que a liberdade de criar seja viável, necessariamente tem que estimular a superação do medo da aventura responsável, tem de ir mais além do gosto medíocre da repetição pela repetição, tem de tornar evidente aos educandos que errar não é pecado, mas um momento normal do processo gnosiológico (Freire, 2000, p. 100-101).

Dentre as ideias de Ausubel, o autor acreditava que o aprendizado só seria realmente útil se o novo conteúdo fosse relacionado de maneira significativa ao conhecimento prévio do aluno, o que levaria a uma compreensão mais profunda, a fim de que ocorra uma ancoragem (Ausubel, 1968). Para tanto, é essencial assegurar a participação ativa dos estudantes, evitando metodologias que restrinjam esse direito. Além de apresentarem baixa eficácia para a aprendizagem, tais práticas não favorecem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, comunicativas, emocionais e afetivas dos alunos.

Freire (1987, p. 37) apresenta a aprendizagem significativa como um caminho para uma educação libertadora, onde o aluno constrói ativamente o conhecimento a partir de suas experiências e saberes prévios. De outro lado, a visão “bancária” da educação, retratada por Freire, é criticada por sua natureza passiva e hierárquica, na qual o conhecimento é transmitido de forma unilateral do professor para o aluno, perpetuando uma relação de poder e limitando o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia do aprendiz.

Sustentabilidade e as diferentes Linguagens Educacionais

Segundo Foucault (1992), as rupturas epistemológicas ao longo da história impulsionam o surgimento de novas ciências e explicações. Esse processo é essencial para a crescente aceitação de uma linguagem cada vez mais sofisticada e complexa, frequentemente influenciada por significados externos e, por vezes, inadequados. Nessa perspectiva, Foucault argumenta que a linguagem evolui com os diferentes momentos históricos, e sua complexidade se justifica pelas novas descobertas e, consequentemente, pelas novas formas de explicar o mundo.

Atualmente, o termo “sustentabilidade” é amplamente utilizado e remete à necessidade urgente de resistência e conscientização sobre os riscos da exploração da natureza e da irresponsabilidade inerente à cultura tecnológica e industrial (Andrade, 2023).

Sustentabilidade é toda a ação destinada a manter as condições energéticas, de informação e físico-químicas que sustentam todos os seres, em especial da Terra viva, a comunidade de vida e a vida humana, em ordem à sua continuidade, para atender às necessidades das gerações atuais e das gerações futuras, assim como as da comunidade de vida que as acompanha, de tal forma que o capital natural seja mantido e enriquecido na sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução (Boff, 2017, p. 123).

Cada uma dessas linguagens possui características específicas, que devem ser consideradas na adaptação dos conceitos de sustentabilidade e todas levam a um só termo: *EQUILÍBRIO*.

A partir de uma análise crítica da situação ambiental, Silva (2012, p. 3) relata que “A atual problemática ambiental revela, antes de mais nada, uma crise da própria civilização. Não é a natureza que se encontra em desarmonia é a própria sociedade. Construímos uma sociedade de risco e somos obrigados a geri-la”. Dentre os temas ambientais trabalhados dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), são apresentadas competências e habilidades voltadas ao desenvolvimento da conscientização ambiental e ao entendimento dos fenômenos climáticos, promovendo a sustentabilidade por meio da articulação de conteúdos das Ciências da Natureza.

Gadotti (1999, p. 2) contribui com esse pensamento ao afirmar que “o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”.

Análise e Discussão

O material apresentado articula contribuições de diversos autores sobre a relação entre a hermenêutica, a aprendizagem significativa e a sustentabilidade, explorando como esses elementos podem transformar os processos educacionais e responder aos desafios contemporâneos. Essa análise destaca três pilares interconectados: a construção do conhecimento com significado, a linguagem e a integração da sustentabilidade como eixo central na educação.

Freire (1997) enfatiza a necessidade de contextualizar o conhecimento, destacando que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra.” Esse olhar crítico transforma

a educação em um ato libertador, transcendendo a memorização e buscando a autonomia intelectual e social dos aprendizes. Assim, pode-se identificar também que a forma da linguagem utilizada para o aprendizado diferencia o método de aprendizagem, seja ele formal, informal ou não-formal (Johnson e Majewska, 2022).

A educação formal oferece um espaço privilegiado para a disseminação dos conhecimentos sobre sustentabilidade, com currículos estruturados e avaliações sistemáticas. A educação não formal, por sua vez, permite uma abordagem mais flexível e experimental, adaptada aos interesses e necessidades dos participantes. A educação informal, presente em todos os momentos de nossas vidas, pode ser potencializada através de campanhas de conscientização, programas de mídia e iniciativas comunitárias.

Bacich e Morán (2018, p. 80) caracterizam as metodologias ativas como “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”. A UNESCO (2017) reforça que as práticas pedagógicas assim concebidas têm o potencial de transformar a educação em um veículo para mudanças sociais e culturais. É por meio da diversificação dos recursos pedagógicos e da ressignificação dos conteúdos escolares, que os professores podem participar da formação de indivíduos críticos, engajados e capazes de atuar como agentes de mudança em suas comunidades, ressignificando o próprio processo de aprendizagem.

Em consonância com a perspectiva de Freire (2000), a prática pedagógica reflexiva incentiva a liberdade criativa e a superação do medo de errar, princípios que se encontram nas metodologias ativas. Ao colocar o aluno no cen-

tro do aprendizado, essas metodologias, exemplificadas por problemas contextualizados e projetos interdisciplinares, promovem um engajamento significativo e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Dentro da análise do desenvolvimento Sustentável, os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável são “interligados e indivisíveis, de forma equilibrada aos três elementos constituintes da sustentabilidade” (Griebeler, 2019, p. 18). Essa análise encontra respaldo em documentos como a Agenda 2030 da ONU e a Declaração de Incheon, que reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que transcendam a transmissão de conteúdos, promovendo uma formação crítica e contextualizada.

A revisão bibliográfica permitiu identificar diferentes tipos de linguagem dentro do tema da sustentabilidade, que dentro da formalidade e da informalidade, promovem uma aprendizagem significativa, evidenciando o papel das metodologias ativas como ferramenta fundamental para transformar o processo de aprendizagem. Essas práticas destacam-se por sua capacidade de conectar os conteúdos acadêmicos aos âmbitos social, ambiental e econômico, contribuindo para uma educação contextualizada e engajada.

Considerações finais

A presente pesquisa demonstrou a intrínseca relação entre a natureza multifacetada da sustentabilidade, a necessidade de uma interpretação contextualizada proporcionada pela hermenêutica e a eficácia da aprendizagem significativa mediada por metodologias ativas. A própria concepção de sustentabilidade, com sua diversidade de significados influenciada por diferentes contextos, exige uma

abordagem de interpretação diferenciada para sua compreensão e aplicação no âmbito educacional. Essa teoria da interpretação possibilita a tradução dos conceitos globais em linguagens educacionais específicas, considerando as nuances culturais e epistemológicas dos aprendizes, conforme ressaltado por Schleiermacher (2005).

A aprendizagem significativa, por sua vez, alinha-se a essa perspectiva ao enfatizar a conexão do novo conhecimento com as experiências e saberes prévios dos estudantes, como defendido por Ausubel (1968) e Freire (1997). Essa abordagem pedagógica transcende a mera transmissão de informações, buscando a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento de um senso crítico em relação aos desafios socioambientais. A linguagem, em suas variadas formas (formal, não formal e informal), atua como veículo essencial nesse processo, demandando uma mediação cuidadosa para garantir a profundidade e a relevância dos conceitos de sustentabilidade.

As metodologias ativas, ao colocarem o aluno no centro do processo de aprendizagem, emergem como ferramentas pedagógicas coerentes com os princípios da hermenêutica e da aprendizagem significativa. Ao estimular a liberdade criativa, a superação do medo de errar e o engajamento em problemas contextualizados e projetos interdisciplinares, essas abordagens promovem uma compreensão mais profunda e aplicada da sustentabilidade. Elas capacitam os estudantes a se tornarem agentes de transformação, aptos a analisar criticamente a realidade e a propor soluções inovadoras para os desafios do desenvolvimento sustentável, em consonância com os Objetivos da Agenda 2030 da ONU.

Assim, este estudo sublinha a importância de uma abordagem pedagógica que integre a interpretação contex-

tualizada da sustentabilidade, a promoção de uma aprendizagem que faça sentido para os educandos e a utilização de metodologias que os envolvam ativamente. Ao adotar essa perspectiva, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável pode efetivamente contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de um futuro mais equitativo e ambientalmente responsável, fechando o ciclo de reflexão sobre a necessidade de uma educação que dialogue com a complexidade do mundo e prepare indivíduos para atuarem de forma transformadora.

É evidente que as práticas pedagógicas inovadoras, baseadas na aprendizagem significativa, orientadas pelos princípios da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e seguindo os pilares da sustentabilidade, têm o grande potencial de transformar a educação em um veículo de mudanças sociais e culturais.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: A cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.

ANDRADE, A. L. P. Bíblia e sustentabilidade: a consciência ecológica como paradigma de uma nova hermenêutica bíblica. **Perspectiva Teológica**, v. 55, n. 2, pp. 383-404, 2023.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma Educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é-o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GADAMER, H.-G. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GRIEBELER, S. A. Análise das prescrições de antimicrobianos dispensados em uma drogaria do município de Santo Ângelo-RS. **Revista Interdisciplinar em Ciências da Saúde e Biológicas**, v. 3, n. 1, pp. 32-41, 2019.

JOHNSON, M.; MAJEWSKA, D. **Formal, Non-Formal, and Informal Learning: What Are They, and How Can We Research Them? Research Report**. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment, 2022.

MOREIRA, M. A. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**. Maragogi: Alagoas, 2003.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, D. G. **A importância da educação ambiental para a sustentabilidade**. [Monografia de Conclusão de Curso]. Paranavaí: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí, 2012.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica e crítica**. Ijuí: Unijuí, 2005.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2017.

UNESCO. **Green school quality standard: greening every learning environment**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54675/LOCX2930>.

VALADARES, J. A Teoria da Aprendizagem Significativa como Teoria Construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista / Meaningful Learning Review**, v. 1, n. 1, pp. 36-57, 2011.

CULTURA DIGITAL E ENSINO DE HISTÓRIA: PECULIARIDADES E DESAFIOS NO CONTEXTO DO ENSINO DO 9º ANO EM UMA ESCOLA NO AMAZONAS

Raimundo Bezerra de Almeida Neto¹

Introdução

Este artigo aborda a cultura digital e as tecnologias da educação teoricamente, articulando a discussão teórica com a abordagem da BNCC, a cultura digital e as diretrizes da BNCC, as tecnologias da educação na proposta, o cenário mundial, cenário brasileiro, a competência EF09HI33, especificações das tecnologias da educação em História do 9º ano da educação básica, observando as diretrizes da BNCC, a qual tecnologias da educação em História, o 9º ano da EB em História, desafios e oportunidades; principais vulnerabilidades e potenciais de desenvolvimento de tecnologia da educação no ensino de história para o 9º ano da educação básica, no Amazonas, o ensino de História para o 9º ano da Educação Básica (EB), no Amazonas e as principais vulnerabilidades e potenciais de desenvolvimento de tecnologia da educação.

No contexto educacional, a cultura digital possibilita o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, facilitando a integração de tecnologias no ambiente escolar. Ferramentas como plataformas de ensino à distância, jogos educacionais e ambientes de aprendizagem online oferecem

1 Mestre em Educação pela Universidade La Salle.
E-mail: raimundo.202312424@unilasalle.edu.br

possibilidades inovadoras para a mediação do conhecimento. Contudo, a inclusão dessas tecnologias também traz desafios, como a necessidade de capacitação dos docentes e a garantia de equidade no acesso às ferramentas digitais.

O impacto da cultura digital também é observado nas interações sociais. Redes sociais como Facebook, Twitter e Instagram tornaram-se espaços centrais para o debate público, a formação de identidades e a construção de comunidades. No entanto, essas plataformas também têm sido criticadas por promoverem ambientes tóxicos, onde a desinformação, o discurso de ódio e a superficialidade ganham destaque (Camayd e Freire, 2021).

Sendo assim, novas profissões vão surgindo, como os influenciadores digitais e os desenvolvedores de conteúdo, enquanto outras passam por transformações para se adaptar ao ambiente digital. As organizações precisam repensar suas estruturas e modelos de negócios, considerando as demandas e oportunidades geradas pelas tecnologias emergentes.

Desta maneira, a cultura digital é um fenômeno multifacetado, que engloba aspectos sociais, educacionais, culturais e econômicos. Ao mesmo tempo que oferece grandes oportunidades de inovação e democratização da informação, também impõe desafios significativos em termos de inclusão, privacidade, e sustentabilidade no uso de tecnologias (Flores e Lima, 2021)

A cultura digital tem desempenhado um papel transformador no processo de ensino-aprendizagem, introduzindo novas possibilidades de interação, personalização e acesso ao conhecimento. Com a proliferação das tecnologias digitais, o ambiente educacional tem se expandido para além das paredes da sala de aula, possibilitando expe-

riências de aprendizagem mais dinâmicas, colaborativas e centradas no estudante.

Uma das principais contribuições da cultura digital para o ensino-aprendizagem é a democratização do acesso à informação. Plataformas digitais, como YouTube, Wikipedia e MOOCs (*Massive Open Online Courses*), permitem que os estudantes acessem conteúdos educativos de qualquer lugar e a qualquer momento (Mill e Chaquime, 2017).

Além disso, a interatividade proporcionada pelas tecnologias digitais acaba por criar novas oportunidades de engajamento. Ferramentas como jogos educativos, *quizzes* interativos e simulações virtuais tornam o processo de aprendizagem mais envolvente, especialmente quando comparado ao ensino tradicional baseado em aulas expositivas. A gamificação, por exemplo, usa elementos de jogos (recompensas, desafios, progressão) para motivar os alunos e aumentar sua participação. Esses recursos são especialmente valiosos em contextos em que o engajamento dos estudantes pode ser um desafio, como no ensino remoto ou em disciplinas mais teóricas.

Outra característica importante da cultura digital no ensino-aprendizagem é a personalização do ensino. Com o uso de plataformas de aprendizado adaptativo, os professores podem identificar as necessidades e preferências dos alunos de forma mais precisa, ajustando o conteúdo e o ritmo das atividades. Ferramentas de análise de dados (*learning analytics*) também permitem acompanhar o progresso individual e coletivo dos alunos, possibilitando intervenções pedagógicas mais eficazes e oportunas (Mill e Chaquime, 2017).

As tecnologias digitais também facilitam a aprendizagem colaborativa. Ambientes virtuais, como fóruns de

discussão, wikis e ferramentas de compartilhamento de documentos, incentivam a troca de ideias entre os alunos, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, orientando os estudantes na construção de suas próprias respostas e soluções, em vez de apenas transmitir o conteúdo.

Contudo, a integração da cultura digital no processo de ensino-aprendizagem apresenta desafios. A desigualdade no acesso à tecnologia é um dos principais obstáculos. Além disso, o uso excessivo de tecnologias pode levar à distração, à superficialidade na aprendizagem e à dependência de soluções prontas, em vez de estimular o pensamento crítico e reflexivo (Rondini, Pedro e Duarte, 2020).

Cultura Digital e Competências Pedagógicas: desafios e contextos na BNCC

A cultura digital exige novas competências pedagógicas e técnicas, o que demanda formação continuada e apoio institucional. Professores precisam dominar não apenas as ferramentas tecnológicas, mas também as metodologias adequadas para as integrar de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, há também críticas em relação à equidade no acesso às tecnologias e às habilidades digitais dos professores e estudantes, apontando para a necessidade de uma transformação cultural e estrutural mais ampla (Vercelli, 2020).

A BNCC introduz a cultura digital como uma das competências gerais que os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. A competência de “Cultura Digital” está explicitada como a necessida-

de de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de maneira crítica, significativa e ética, nas diferentes práticas sociais e culturais. Isso inclui a mediação de conflitos relacionados ao uso de tecnologia, o desenvolvimento do pensamento computacional e a capacidade de lidar com dados e informações digitais. Segundo Santos et Al (2021, p. 5.5910), na educação,

a preocupação está centrada na influência das tecnologias digitais sob o processo de ensino e aprendizagem, considerando que os alunos nascem no contexto digital, enquanto seus professores lentamente migram para esse universo tecnologicamente transformado. E é dentro desse contexto que vem sendo implantada a BNCC, que traz uma linguagem extremamente tecnicista e tecnológica, enfatizando competências e habilidades que são específicas para o desenvolvimento da Cultura Digital.

A BNCC exige que as práticas educacionais integrem as tecnologias não apenas como ferramentas de ensino, mas como parte essencial do desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a construção de cidadãos aptos a viverem em uma sociedade altamente tecnológica (Yamaguchi e Yamaguchi, 2020).

O documento reconhece que a inclusão digital vai além do simples acesso a dispositivos e internet, exigindo que os estudantes desenvolvam competências para interpretar criticamente a informação digital e criar conteúdo, estimulando o pensamento reflexivo e os seus aspectos inovadores.

A BNCC sugere o uso de tecnologias para facilitar o aprendizado em múltiplas áreas, especialmente no ensino de Ciências, Matemática, e Linguagens, onde o

uso de simulações, programas interativos e ambientes de aprendizagem digitais podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a implementação dessas tecnologias exige não só infraestrutura adequada, mas também formação contínua dos professores, para que possam integrar essas ferramentas com eficácia ao currículo. Há uma crítica em relação à falta de políticas públicas eficientes que assegurem o pleno acesso à tecnologia em todas as regiões do Brasil, especialmente nas áreas rurais e periféricas.

Em uma perspectiva global, as tecnologias da educação e a cultura digital também estão transformando o ensino em várias partes do mundo, embora com variações significativas. Nos países desenvolvidos, como Estados Unidos, Alemanha e Japão, as escolas têm acesso a recursos tecnológicos avançados, como plataformas de e-learning, realidade aumentada, inteligência artificial e robótica, que são integrados de forma fluida ao currículo escolar. Nesses contextos, as escolas funcionam cada vez mais como ambientes híbridos, onde o ensino presencial e o digital se complementam para proporcionar experiências de aprendizagem mais personalizadas e interativas.

Nos países em desenvolvimento, embora haja um crescente reconhecimento da importância das tecnologias da educação, a infraestrutura limitada e as desigualdades socioeconômicas dificultam a adoção dessas inovações. Iniciativas como a distribuição de *tablets* e laptops para estudantes em países africanos e asiáticos, como Quênia e Índia, ilustram os esforços globais para reduzir a exclusão digital. Entretanto, a lacuna tecnológica entre escolas urbanas e rurais, ricas e pobres, permanece um desafio significativo.

Um exemplo marcante de avanço global em educação digital é a Finlândia, que se destaca por seu modelo de ensino inovador e sua integração eficiente das tecnologias educacionais. Lá, a tecnologia é usada como uma ferramenta complementar ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas, e o foco está em criar um ambiente de aprendizagem interativo, colaborativo e personalizado para cada aluno (Mühl, Zuin e Goergen, 2023).

O impacto da cultura digital e das tecnologias educacionais no ensino vai além do acesso à informação. Em nível global, essas mudanças estão preparando os estudantes para um mundo cada vez mais digitalizado, onde as habilidades tecnológicas são fundamentais para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. A inclusão de disciplinas como programação, ciência de dados e robótica nos currículos escolares reflete essa nova realidade.

Além da exclusão digital, há preocupações com a privacidade de dados dos estudantes, a qualidade do conteúdo disponível online e o impacto do tempo de tela excessivo na saúde mental e física dos alunos. Além disso, a dependência de grandes plataformas tecnológicas para a entrega de conteúdo educacional levanta questões sobre a monopolização do conhecimento e a perda de controle local sobre os currículos (München, Quintana e Vasconcellos, 2022).

A cultura digital e as tecnologias da educação estão transformando profundamente o processo de ensino-aprendizagem no Brasil e no mundo. Embora ofereçam oportunidades significativas para personalizar e democratizar a educação, elas também apresentam desafios complexos, especialmente em termos de equidade no acesso e na formação docente. Muhl, Zuin e Goergen (2023, p. 3), afirmam que:

Os regimes conservadores opõem-se aos impulsos pedagógicos inovadores voltados para a conscientização crítica das novas gerações e aderem ao modelo educacional posto a serviço do sistema econômico neoliberal. Disso resulta um importante conflito entre os espaços público e privado, representando o público a sociedade como um todo com base nos conceitos de direito, justiça e igualdade. Em sentido oposto, a educação de natureza privada privilegia os interesses, especialmente econômicos, de indivíduos e/ou grupos sociais. Em termos genéricos, essa tensão entre o privado e o público representa um enorme desafio para as prática e política pedagógicas na atualidade.

Além disso, a qualidade da educação digital ainda depende fortemente da capacitação dos educadores, que precisam de formação adequada para integrar as tecnologias ao currículo. No Brasil, o contexto da cultura digital e das tecnologias educacionais é marcado por disparidades regionais e socioeconômicas. Embora a BNCC estabeleça diretrizes para a integração da tecnologia nas escolas, a realidade prática revela um cenário de desigualdade, onde muitas escolas públicas ainda carecem de infraestrutura adequada, como máquinas e equipamentos de informática e bom sinal de acesso à internet.

A pandemia de Covid-19 destacou ainda mais essas lacunas, expondo a vulnerabilidade do sistema educacional brasileiro em relação ao ensino digital. Embora muitos alunos em áreas urbanas tivessem acesso ao ensino remoto, estudantes de regiões rurais e periféricas enfrentaram dificuldades, o que contribuiu para o aumento das desigualdades educacionais. Nesse contexto, o Brasil precisa avançar não apenas em termos de infraestrutura tecnológica, mas

também em políticas públicas que garantam equidade no acesso à educação digital (Camayd e Freire, 2021).

Por outro lado, há iniciativas promissoras, como o programa “Educação Conectada” do Ministério da Educação, que visa promover a conectividade nas escolas e a capacitação de professores no uso de tecnologias digitais. A formação docente para o uso das tecnologias educacionais ainda é limitada em muitos contextos no Brasil. Embora haja iniciativas para capacitar os professores no uso de ferramentas digitais, a falta de treinamento contínuo e de apoio institucional impede que muitos docentes integrem de maneira eficaz essas tecnologias em suas práticas pedagógicas (Flores e Lima, 2021). Apesar desses desafios, há exemplos promissores de inovação digital na educação brasileira, como o uso de plataformas de ensino à distância, aplicativos educacionais e a introdução de robótica e programação nas escolas.

Um caso específico: a Competência EF09HI33 e as Tecnologias da educação em História do 9º Ano

O uso de tecnologias da educação no ensino de História para o 9º Ano da Educação Básica reflete a crescente demanda por metodologias que integrem o digital à construção do conhecimento. As diretrizes da BNCC valorizam a cultura digital como uma das competências gerais, promovendo a utilização de tecnologias para a ampliação do acesso ao saber, o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo e a motivar novos formatos no processo de ensino-aprendizagem (Luiz, 2020). O Ensino de História se beneficia dessas diretrizes ao propor o uso de ferramentas que enriquecem o processo educativo, estimulando a reflexão sobre diferentes narrativas e o contexto histórico.

A competência EF09HI33 busca “Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação”. Abrangendo dessa maneira, inúmeras vertentes de competências que podem ser classificadas, conforme segue: (a) Conhecimentos: (a.1) Históricos: Entender o contexto histórico da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi assumida pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948; (a.2) Sociais: Examinar como os direitos humanos têm sido aplicados ou rejeitados em diversas sociedades ao longo do tempo, tendo em vista aspectos tais como cultura, economia e política; e, (a.3) Geográficos: Analisar a aplicação dos direitos humanos em variadas regiões do mundo e como as questões de direitos humanos podem oscilar consoante o contexto geográfico; (b) Habilidades: (b.1) Críticas: Elaborar a capacidade de examinar criticamente a aplicação dos direitos humanos em variados contextos, mapeando avanços e desafios; (b.2) Analíticas: Comparar inúmeras situações históricas e sociais para compreender como os direitos humanos foram interpretados e aplicados distintamente; (b.3) Argumentativas: Argumentar a respeito da relevância dos direitos humanos e defender sua aplicação universal com fulcro em evidências históricas e sociais; (c) Valores e Atitudes: (c.1) Empatia: Desenvolver a empatia ao examinar situações que envolvem violações dos direitos humanos, compreendendo o impacto dessas violações nas vidas das pessoas; (c.2) Cidadania: Viabilizar a cidadania ativa e a observância aos direitos humanos, motivando os alunos a reconhecerem a relevância de defender esses direitos em suas comunidades; e, (c.3) Responsabilidade: Promover a responsabilidade individual e coletiva na promoção e defesa

dos direitos humanos; (d) Implementação em Sala de Aula: Para viabilizar a competência EF09HI33 em sala de aula, o corpo docente pode fazer uso de variadas estratégias, tais como: (d.1) Estudos de Caso: Examinar situações históricas e contemporâneas de aplicação e violação dos direitos humanos em variados países; (d.2) Debates e Discussões: Fomentar debates e discussões a respeito da relevância dos direitos humanos e sua importância na atualidade; (d.3) Projetos de Pesquisa: Motivar os alunos a fazerem pesquisas a respeito da Declaração Universal dos Direitos Humanos e sua aplicação em variados contextos históricos e sociais; e, (d.4) Atividades Interdisciplinares: Integrar o estudo dos direitos humanos com outras disciplinas, como Geografia, Sociologia e Filosofia, para fomentar um entendimento mais amplo e contextualizado.

Tal divisão de competências busca assegurar que os aprendizes não somente entendem a relevância dos direitos humanos, mas ainda elaborem as habilidades e atitudes imprescindíveis para promovê-los e defendê-los em suas vidas. Consequentemente, a BNCC prevê que as instituições de ensino dotem os alunos das competências necessárias para utilizar eficazmente as tecnologias digitais e desenvolver proficiência na sua aplicação. Além disso, é crucial integrar recursos tecnológicos em todas as disciplinas, conforme descrito nas diretrizes para o Ensino Fundamental, para garantir uma compreensão e utilização abrangentes dessas ferramentas.

No contexto brasileiro, sabemos que a pandemia do Covid-19 acelerou dramaticamente tendências no uso de tecnologias da educação. O fechamento de escolas e a necessidade de distanciamento social para conter a propagação do vírus forçaram os sistemas educacionais em todo o mundo a se adaptarem rapidamente para garan-

tir a continuidade do ensino (Avelino e Mendes, 2020). Contudo, o público envolvido neste processo nem sempre estava preparado para a mudança repentina nos métodos de ensino e aprendizagem. No contexto de nosso estudo, vale lembrar o impacto fulminante da pandemia no Estado do Amazonas.

Nessa perspectiva, grandes esforços têm sido feitos para superar os obstáculos enfrentados, sendo um deles os professores que tiveram que se adaptar aos novos métodos e tecnologias para mediar o processo de ensino e aprendizagem e o esforço dos alunos (Rondini, Pedro e Duarte, 2020; Flores e Lima, 2021). As questões deste período e suas implicações ainda estão em estudo não apenas no campo da saúde, mas também nas questões econômicas, sociais e educacionais.

Quando se afirma que a Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) mudou o paradigma da educação, não significa que os objetivos da educação mudaram, pelo menos por causa disso. Diz-se que a tecnologia desenvolve diferentes meios de realizar o processo de ensino e aprendizagem, amplia recursos e, com isso, quebra paradigmas (Mill e Chaquime, 2017). Como no caso da educação a distância, ela foi inicialmente estigmatizada como uma educação de baixa qualidade voltada apenas para o ensino quantitativo.

O TDIC possibilitou a transformação do setor de informação, possibilitando uma conectividade sem precedentes (Soares, 2012). Esse talvez seja um dos efeitos mais sentidos da globalização nos últimos anos. Os alunos participam de cursos usando uma variedade de suportes metodológicos. Uma das mais importantes é a aula online, que pode ser gravada (este é o chamado formato assíncrono)

ou apresentada em tempo real (aula síncrona) (Watson, Castano-Bishop e Ferdinand-James, 2017). Na atualidade, computadores, *tablets* e até mesmo smartphones podem ser usados via Internet. Esse método de ensino não requer necessariamente interações presenciais entre alunos e tutores, embora muitas universidades tenham adotado um modelo de encontros presenciais semanais entre alunos e tutores.

Várias tecnologias foram desenvolvidas especificamente para o ensino a distância para ajudar a superar essa falta de interação “face a face”. Além disso, o ambiente virtual também permite a realização de avaliações, esclarecimento de dúvidas e realização de exercícios, da mesma forma que são realizados na chamada educação tradicional (Caimi, 2017; Oliveira, 2016). Geralmente, o trabalho é dividido entre formadores de professores e tutores, e os tutores podem tirar dúvidas, orientar os alunos e até mesmo revisar as avaliações. A tutoria pode ser virtual ou presencial. Essa é uma característica fundamental que contribui para a interatividade do aluno com o curso, motivando e facilitando o processo de aprendizagem.

Segundo Mazur (2015), o processo de ensino e aprendizagem é organizado por meio da relação indissociável de conhecimento e transferência e aquisição de habilidades (Shnaikat e Alqudah, 2015). Em abordagens regulares ou convencionais que não utilizam técnicas de aprendizagem ativa, os professores costumam planejar aulas para transmitir conhecimento aos alunos, considerando o que eles precisam transmitir (Miceli, 2018). É fundamental para controlar, acessar e distribuir conteúdo para o aprendizado em sala de aula. Ele é um professor satisfatório que usa seu tempo em sala de aula para transmitir conhecimento. De acordo com Backes e Mantovani (2017, p. 1), quanto aos:

[...] desafios da educação on-line na cibercultura. Evidenciamos que, apesar desse contexto tecnologizado, ainda há muitas críticas em relação à educação on-line referente às concepções paradigmáticas, epistemológicas e metodológicas. Nesse sentido, discutimos o desenvolvimento de práticas pedagógicas decorrentes de um e-book que articula conhecimentos e Tecnologias Digitais.

Por um lado, isso significa que o professor é percebido como o ponto focal da sala de aula e interessado em transmitir seus conhecimentos aos alunos, enquanto os alunos permanecem passivos e geralmente expostos a uma grande quantidade de informações que não conseguem compreender (Schneiders, 2018). Por outro lado, o professor ignora que esta pode ser a primeira vez que os alunos se deparam com tal tema (Shepherd, 2016). Tendo em conta que os alunos são também trabalhadores, assume-se que esta situação é ainda maior. Isso porque, quando os alunos chegam à sala de aula, já estão no terceiro turno e provavelmente exaustos. Na concepção de Conte e Ourique (2018, p. 9), a discutibilidade consiste em:

[...] um dos critérios da cientificidade, uma vez que o avanço técnico-científico passa pelo intercâmbio com o outro e pela capacidade de dialogar no campo das tensões e contradições com a prática social. No entanto, precisamos reconhecer que os paradigmas sistêmicos, que ajudam a consolidar avanços científicos, ao se tornarem dominantes, começam a resistir a mudanças e questionamentos, preferindo o elogio à crítica. A democratização do ensino presencial ou a distância é um direito de todos, mas que precisa ser justificado com o acesso a estruturas formativas institucionalmente sólidas

e com a qualidade dos processos pedagógicos. Ao contrário disso, estaremos apenas reverberando a inovação e a tecnologia na educação como jargões.

Os alunos voltam para casa após a terceira viagem e ainda precisam realizar as atividades extracurriculares solicitadas pelos professores e absorver e compreender todo o conteúdo e conceitos apresentados em aula (Begnani, 2019). Charlot (2019, p.12) afirma que:

Os discursos sobre a “qualidade da educação” e sobre a “neuroeducação” veiculam uma concepção empobrecida do ser humano e tendem a reduzir a educação à aprendizagem. Consequentemente, o principal objetivo da política de “qualidade” e dos discursos sobre a “neuroeducação” é melhorar a eficácia da aprendizagem. Sendo assim, esses dois tipos de discursos combinam bem com uma lógica da performance descuidando da questão antropológica. O caso dos discursos sobre as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) e a “cibercultura” é mais complexo e mais interessante do ponto de vista antropológico. Muitos desses discursos, claro, inscrevem-se também numa lógica da performance: nesse caso, sua principal preocupação é aumentar a produtividade do ato de ensinoaprendizagem. Mas as NTIC introduziram irreversíveis formas de modernidade em nossa vida cotidiana e uma reflexão sobre uma pedagogia contemporânea não pode deixar de levá-las em consideração.

Também é comum que os alunos recebam uma tarefa ou uma série de tarefas no final de cada lição para concluir e estudar em casa. Sarmento, Menegat e Ramirez (2015, p. 316) afirmam que:

Nesse sentido, ao aplicar os princípios da excelência em gestão pública, tendo-se como foco a construção do planejamento estratégico de uma Secretaria Municipal de Educação, um dos principais resultados que se espera alcançar é a consolidação de uma cultura organizacional pautada na gestão estratégica, que contribua para a celeridade dos processos e práticas administrativas e pedagógicas para uma educação de qualidade.

Presume-se que os alunos possam adquirir, compreender e reformular a matéria de forma bastante autônoma em suas horas extracurriculares.

Tecnologias da Educação Em História

No contexto do Ensino de História, as tecnologias da educação se referem a um conjunto de ferramentas digitais que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Isso inclui o uso de plataformas educacionais, softwares de simulação histórica, recursos audiovisuais e gamificação, que tornam o estudo da disciplina mais dinâmico e interativo. A História, enquanto disciplina tradicionalmente centrada na leitura e análise de textos, encontra nas tecnologias uma forma de expandir essas práticas:

[...] o planejamento que toma parte dos projetos interdisciplinares tem o caráter de convívio entre as diferentes áreas do conhecimento e busca romper as condições limítrofes estabelecidas entre os componentes curriculares. Um projeto pedagógico com esse fim entende de maneira geral o professor como um mediador, espécie de facilitador estabelecendo dinâmicas que invistam no despertar da autonomia dos estudantes. Necessita da preparação

adequada à legislação estabelecida para a escola, assim como a adequação de tempo de planejamento para os professores que vão engendrar as propostas de trabalho, articulando aproximações e intensidade de conhecimentos desenvolvidos em um mesmo projeto. Ainda mantém articulação e escuta dos estudantes, propiciando que opinem na construção das pontes curriculares a serem desenvolvidas no andamento das propostas constitutivas pedagógicas. O vislumbre de objetos de conhecimentos que dialoguem com a situação dos estudantes é determinante para que ocorra engajamento e introduza o questionamento de fenômenos sociais de maneira efetiva (Senger e Brito, 2022, p. 7).

A BNCC reconhece a importância de promover o pensamento crítico no ensino de História, o que é facilitado pelo uso de tecnologias que permitem aos alunos explorar variadas fontes de informação, discutir as narrativas históricas e examinar dados interdisciplinarmente.

Notamos que as novas tecnologias são importantes e podem ser aliadas dentro de uma proposta educacional. Por isso, propomos a investigação dessas inovações tecnológicas com a pretensão de apresentar um método diferencial para o ensino de História. Contudo, para não incorrer em erros metodológicos, reconhecemos ser imprescindível uma discussão em torno do conceito de Didática da História, com o objetivo de esclarecer em que medida esses recursos didáticos são transformadores na direção da construção de um método eficaz e propositivo de uma educação emancipadora, que tenha o educando ocupando o lugar de protagonismo do processo ensino aprendizagem (Silva Júnior e Fargoni, 2020, p. 17).

O uso de vídeos documentais, mapas interativos e visitas virtuais a museus, por exemplo, permite que os estudantes tenham uma visão mais abrangente e concreta dos eventos históricos, associando-os a contextos mais amplos e globais.

O 9º Ano da Educação Básica em História

No 9º Ano da Educação Básica, o Ensino de História é focado em um momento importante de transição para o ensino médio. A proposta curricular da BNCC para essa série inclui o estudo de temáticas complexas como o Brasil contemporâneo, a história da América Latina, e a inserção do Brasil no cenário global. Nesse sentido, as tecnologias educacionais se tornam fundamentais para permitir o acesso a uma variedade de materiais que apoiem uma aprendizagem mais rica e conectada com a realidade dos alunos.

O Ensino de História, para além do conteúdo programático da disciplina, pode se transformar em instrumento para alavancar o protagonismo estudantil, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao serem mobilizados a participar ativamente de “acordos coletivos”, autoavaliações, reflexões sobre as metodologias adotadas, cria-se um ambiente no qual os estudantes aprendem melhor os conteúdos em História e se tornam responsáveis pelo conhecimento, como também permite que o(a) professor(a) atinja seus objetivos com a disciplina mais facilmente (Mendonça, 2022, p. 9).

Além disso, o 9º Ano é uma etapa crucial para a formação da consciência crítica dos estudantes, já que eles se encontram em uma fase de maior maturidade intelectual.

As tecnologias podem facilitar o desenvolvimento de competências como o pensamento histórico, a análise de documentos e fontes primárias e a compreensão dos processos sociais, econômicos e culturais que moldam a história.

Os desafios do uso de tecnologias da educação em História para o 9º Ano são numerosos. Em primeiro lugar, há uma desigualdade no acesso às tecnologias, tanto entre escolas quanto entre os alunos. Muitas escolas públicas ainda carecem de infraestrutura adequada, como computadores e conexão à internet de qualidade, o que limita o uso efetivo dessas ferramentas. Além disso, a formação dos professores nem sempre contempla o uso de tecnologias de maneira aprofundada, o que dificulta a integração dos recursos digitais ao planejamento pedagógico (Senger e Brito, 2022).

Outro desafio está relacionado à seleção de conteúdos digitais que respeitem as diretrizes da BNCC e promovam uma visão plural e crítica da história. Muitas vezes, os materiais disponíveis online podem apresentar visões simplistas ou enviesadas dos eventos históricos, exigindo que os professores filtrem e contextualizem essas informações para evitar a reprodução de estereótipos ou equívocos históricos. O uso de ferramentas tecnológicas permite a integração da História com outras disciplinas, como Geografia, Sociologia e Artes, ampliando a compreensão dos fenômenos históricos a partir de diferentes perspectivas (Silva Júnior e Fargoni, 2020).

O uso de tecnologias da educação no ensino de História para o 9º Ano da Educação Básica, conforme as diretrizes da BNCC, apresenta um conjunto de desafios e oportunidades. As vulnerabilidades, como a falta de acesso e a necessidade de formação docente, devem ser

enfrentadas por meio de políticas públicas que promovam a equidade e o investimento em infraestrutura. Ao mesmo tempo, as oportunidades são vastas, desde o enriquecimento das aulas com recursos digitais até o fortalecimento do pensamento crítico e da interdisciplinaridade, colocando as tecnologias como aliadas no desenvolvimento de um ensino de História mais inclusivo e transformador. Assim, o ensino de História no contexto do 9º ano da Educação Básica no Amazonas enfrenta desafios significativos e, ao mesmo tempo, apresenta oportunidades interessantes com o uso das tecnologias da educação:

A história da educação brasileira é detentora de um profícuo campo de investigação que vem se desenvolvendo desde sua gênese até os dias atuais² de acordo com as conjunturas de cada período. De lá para cá, um sem número de objetos vem sendo investigados, relacionados às políticas públicas, formação de professores, práticas, instituições, saberes formais e informais, disciplinas escolares, materiais didáticos, agentes e outros (Souza, 2023, p. 14).

Em uma região marcada por sua vasta extensão territorial, diversidade cultural e desigualdades socioeconômicas, o papel das tecnologias digitais pode ser crucial para superar obstáculos no ensino de História.

Considerações finais

O Ensino de História no Amazonas carrega especificidades que refletem a singularidade cultural, ambiental e social da região. Ao tratar de conteúdos nacionais e regionais, os professores enfrentam o desafio de contextualizar os eventos históricos de forma que façam sentido para os

alunos, cujas vivências são profundamente influenciadas pela realidade amazônica.

Entre as principais vulnerabilidades do uso da tecnologia da educação no ensino de História no Amazonas, destaca-se a infraestrutura tecnológica inadequada em muitas escolas, especialmente em áreas rurais e comunidades distantes dos centros urbanos. A falta de conectividade, de dispositivos adequados e de recursos didáticos adaptados ao contexto regional limita significativamente o acesso dos estudantes a plataformas digitais e ferramentas de ensino interativas. A formação dos professores também constitui uma vulnerabilidade. Muitos educadores não possuem capacitação adequada para integrar as tecnologias de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das vulnerabilidades, o uso da tecnologia no Ensino de História para o 9º Ano no Amazonas revela expressivo potencial de desenvolvimento. As tecnologias digitais podem facilitar o acesso a conteúdos mais diversos e inclusivos, promovendo uma visão mais ampla e crítica da história. O uso de recursos como vídeos, simulações interativas, mapas digitais e plataformas de gamificação pode tornar o Ensino de História mais dinâmico, engajando os alunos de forma mais ativa no processo de aprendizagem.

Há, também, um grande potencial para o desenvolvimento de tecnologias educativas que incorporem as especificidades culturais e geográficas da região. O desenvolvimento de conteúdos voltados para a história local, que valorizem a contribuição das populações indígenas, quilombolas e ribeirinhas, pode fortalecer o senso de identidade e pertencimento dos alunos, conectando o conhecimento histórico ao seu cotidiano.

A utilização de conteúdos *offline*, por exemplo, em dispositivos móveis ou *tablets*, pode garantir o acesso ao material didático mesmo em áreas com conexão instável ou inexistente. Também é possível integrar a participação ativa dos alunos na produção de conteúdo, estimulando a pesquisa local e o uso de tecnologias para documentar e compartilhar as histórias de suas comunidades.

Por fim, a criação de programas de capacitação para professores que enfoquem não apenas o uso técnico das tecnologias, mas também sua aplicação pedagógica, é essencial. Essa capacitação deve incluir a formação em metodologias ativas que aproveitem as tecnologias para promover a autonomia dos alunos e a construção crítica do conhecimento, essencial para o Ensino de História.

Referências

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, pp. 56-62, 2020.

BACKES, L.; MANTOVANI, A. M. Educação on-line na cibercultura: desafio de literaturalizar a ciência em e-book. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, v. 20, pp. 95-113, 2017.

BEGNANI, J.B. **Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância**. [Tese de Doutorado]. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

CAMAYD, Y. R.; FREIRE, E. E. Covid-19 um desafio para a educação básica. **Conrado**, v. 17, n. 78, pp. 145-152, 2021.

CAIMI, F. E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017. Pp. 23-45.

CHARLOT, B. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, pp. 161-180, 2019.

CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H. Interlocuções das pesquisas em tecnologias na educação. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e168214, 2018.

SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J.; RAMIREZ, V. L. Educação de qualidade e gestão pública: a construção do planejamento de uma secretaria de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 2, pp. 313-333, 2015.

FLORES, J. B.; DO ROSÁRIO LIMA, V. M. Educação em tempos de pandemia: dificuldades e oportunidades para os pro-

fessores de ciências e matemática da educação básica na rede pública do Rio Grande do Sul. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 3, pp. 94-109, 2021.

LUIZ, S.S. F. **Alfabetização na pandemia: realidades e desafios**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. João Pessoa: UFPB, 2020.

MAZUR, E. **Peer instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MICELI, P. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018. Pp. 49-69.

MILL, D.; CHAQUIME, L. P. **Educação Híbrida como estratégia educacional**. São Carlos: Pixel, 2017.

MÜHL, E. H.; ZUIN, A. Á. S.; GOERGEN, P. L. Universidade e formação na era da cultura digital. **Educação & Sociedade**, v. 44, e273812, 2023.

MÜNCHEN, M.; QUINTANA, A. M.; VASCONCELLOS, S. J. Estratégias de enfrentamento utilizadas por profissionais do SAMU frente à iminência de morte de pacientes. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 1, pp. 67-85, 2022.

OLIVEIRA, A. U. A mundialização da agricultura brasileira. In: **Anais... XII Congresso Internacional de Geocrítica**, 2016. Pp. 1-15.

RONDINI, C. A.; Et AL. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, pp. 41-57, 2020.

SANTOS, G. M. R.; Et AL. Covid-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, pp. 237-243, 2021.

SENGER, I.; BRITO, M. J. Gestão de sistema de informação acadêmica: um estudo descritivo da satisfação dos usuários. **RAM**, v. 6, pp. 12-40, 2022.

SCHNEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida**. Lajeado: Univates, 2018.

SHEPPERD, J. Heidegger on transforming the circumspect activity of spatial thought. **Educational Philosophy and Theory**, v. 48, n. 8, pp. 752-763, 2016.

SHNAIKAT, K.; ALQUDAH, A. A. High-tech human-touch for online courses: rules and principles for humanizing your online course. **European Scientific Journal**, v. 11, n. 16, pp. 114-133, 2015.

SILVA JÚNIOR, J. R. S.; FARGONI, E. H. E. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 41, e239000, 2020.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 169, pp. 3-5, 2012.

SOUZA, D. P. **O ensino de história regional nos anos finais do ensino fundamental da SEMED/Manaus: da criação à extinção de Fundamentos de História do Amazonas (1981–2009)**. [Dissertação de Mestrado]. Manaus: UFAM, 2023.

VERCELLI, L. C. A. Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista@mbienteeducação**, v. 13, n. 2, pp. 47-60, 2020.

WATSON, F. F.; CASTANO-BISHOP, M.; FERDINAND-JAMES, D. Instructional strategies to help online students learn: Feedback from online students. **TechTrends**, v. 61, n. 5, pp. 420-427, 2017.

YAMAGUCHI, H. K. de L.; YAMAGUCHI, K. K. de L. Aulas não presenciais: um panorama dos desafios da Educação Tecnológica em tempo de pandemia do COVID-19 no interior do Amazonas. **Educitec**, v. 6, e146120, 2020.



ARTEFATOS ANALÓGICOS E DIGITAIS: MEDIADORES NA ALFABETIZAÇÃO PARA O LETRAMENTO

Eliana Silva Ferreira¹

Luciana Backes²

Introdução

A alfabetização e o letramento são temas de discussão e reflexão frequentes entre os educadores, ao longo dos anos. Atualmente, o Ministério da Educação lançou o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que tem como objetivo principal consolidar a alfabetização de crianças até o final do 2º Ano do Ensino Fundamental, em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar dos esforços dos profissionais da educação e dirigentes, ainda nos deparamos com estudantes que finalizam os anos iniciais do Ensino Fundamental sem as habilidades necessárias de leitura e escrita, foco principal da alfabetização.

Não obstante, o mesmo tem acontecido com o letramento dos estudantes, além de não desenvolverem as habilidades de leitura e escrita, pouco fazem uso das mesmas em sua prática social de comunicação e expressão, bem

1 Mestranda em Educação, Universidade La Salle.

E-mail: eliana40rpe@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Professora-Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Canoas.

E-mail: luciana.backes@unilasalle.edu.br

como compreendem e interpretam as escritas cotidianas. Assim, entendemos que a alfabetização e letramento estão intrinsecamente ligados um ao outro e fazem parte do contexto social contemporâneo.

O contexto social contemporâneo é constituído pela complexidade das relações estabelecidas entre os seres humanos, seres vivos, artefatos (analógicos e digitais) e objetos, atravessados por história, cultura, economia. Evidenciamos, nessas relações, o desenvolvimento acelerado dos artefatos digitais, isto é, as tecnologias. Para Backes et Al (2022) as tecnologias digitais são determinantes e determinadas pela sociedade, ou seja, na apropriação das mesmas a sociedade se transformar, assim como participa da transformação e criação de novas tecnologias. No entanto, essas tecnologias digitais que participam da sociedade contemporânea, aproximam e excluem os seres humanos. Logo, entendemos como pertinente e importante explorar esses artefatos nas práticas de sala de aula para que possamos compreender e interpretar a contemporaneidade.

Assim, emerge o objetivo desse capítulo: Compreender as interações por meio de artefatos (analógicos e digitais) entre os alunos e professores, no processo de alfabetização para o letramento. O capítulo está no contexto de uma pesquisa de mestrado em Educação, inserido na linha de pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNILASALLE. A pesquisa é caracterizada em uma Pesquisa-Ação, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, a fim de compreender as interações por meio de artefatos (analógicos e digitais) entre os alunos e professores, no processo de alfabetização para o letramento. Para a compreensão das interações por meio do artefato serão contempladas as atividades de: roda de con-

versa com os estudantes e exploração de artefatos analógico e digitais, com estudantes do 2º ano da Escola Municipal Governador Gilberto Mestrinho, em Manaus, Amazonas.

O diálogo estabelecido na pesquisa inicia com as compreensões de teóricos sobre o processo de alfabetização que podem contribuir para o letramento dos estudantes em uma realidade que se constitui por meio de seus artefatos. Para Rabardel (1995) o artefato é um objeto que, na sua apropriação, é portador de múltiplos significados que são atribuídos na utilização cotidiana. Assim, “[...] quando o ser humano utiliza o artefato no contexto social, no grupo a qual pertence, outros valores e significados são construídos e compartilhados” (Backes, 2011, p. 91). Após, serão analisados os dados produzidos na pesquisa para a triangulação entre teorias, dados e interpretações. Finalizamos com as considerações evidenciadas na pesquisa.

Alfabetização para letramento na contemporaneidade

Para o desenvolvimento do processo de alfabetização precisamos considerar que o estudante constrói o conhecimento a partir de hipóteses sobre como podemos escrever; e que escrevemos para uma função social, isto é, escrevemos para registrar nossa percepção a fim de comunicá-la para o mundo exterior. A alfabetização ocorre tanto na dimensão linguística quanto social, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a partir da Psicogênese da Língua Escrita. O estudante apresenta diversos níveis ou fases de hipóteses sobre leitura e escrita, revelando a sua compreensão, bem como o que precisam desenvolver. Os níveis da psicogênese da língua escrita são quatro: pré-silábico, silábico (sem valor sonoro e com valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético.

O estudante, ao explorar a escrita no seu contexto social, desenvolve diferentes níveis de hipótese conforme a sua história de interação com o objeto de conhecimento (os vocabulários, as mensagens e os textos). A interação ocorre quando o estudante se perturba com o objeto do conhecimento (escrita) e busca a compensação dessa perturbação por meio de artefatos, professor e/ou colegas, transformando o seu sistema cognitivo, assim como o objeto de conhecimento. Nessa interação, o estudante atribui significados ao objeto de conhecimento (escrita), interpretando-o em relação a sua realidade. O processo de alfabetização, a partir da necessidade de superação das perturbações, é ampliado para a leitura e escrita na compreensão de mundo em que vivemos, emergindo o conceito de Letramento. Para Soares, o letramento consiste na:

[...] Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

Para a leitura da realidade, o estudante precisa se apropriar do código de escrita em práticas sociais, a fim de compreender a realidade, interpretar e participar da sua construção por meio dos artefatos. Portanto, os artefatos podem ser mediadores do ensino dos processos de alfabetização para o letramento. Esses artefatos podem ser analógicos, digitais, culturais e de linguagem, considerando contextos que são naturalmente “isolados”. A região norte do Brasil, além de enfrentar as dificuldades de acesso rodoviário e fluvial, enfrenta dificuldades de acesso à tecnologia digital e à conexão.

Assim, partimos da compreensão do conceito de artefato conforme Rabardel (1995), que diz respeito ao uso de máquinas, técnicas, objetos e sistemas, assim “o artefato (seja material ou não) aporta uma solução para um problema ou uma classe de problemas postos socialmente” (Rabardel, 1995, p. 60 *apud* Carneiro e Backes, 2020, p. 297). Segundo Carneiro e Backes (2020, p. 297):

Com essa crescente personalização, que possibilita a mobilidade entre diferentes tribos, os objetos e as ferramentas presentes no cotidiano se tornam artefatos na medida em que são dotados de subjetividade e significados atribuídos pelas pessoas que se apropriam dos mesmos.

Os artefatos analógicos e digitais são mediadores para a constituição da realidade e sua leitura, incluindo o processo de alfabetização para o letramento. Precisamos propor atividades cognitivas mediadas por artefatos para compreendermos a maneira de pensar e agir dos estudantes na contemporaneidade.

Os artefatos analógicos no processo de alfabetização para o letramento são mais comuns de serem encontrados

nas atividades escolares, visto que podem ser instrumentos e elementos produzidos pelos estudantes e professores, com materiais simples e recicláveis, considerando seus interesses e necessidades. Assim, podem ser propostos jogos como: alfabeto móvel, bingos, fichas de leitura, picolé das sílabas, entre outros.

Figura 1 - Projeto Jogos Pedagógicos Analógicos.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2024.

A produção desses jogos é em congruência com as habilidades em que os estudantes apresentaram maiores dificuldades nas avaliações diagnósticas realizadas, como forma de superá-las e com o seu contexto social.

Outro espaço que pode ser configurado por meio de artefatos é o cantinho da leitura. Um ambiente para se trabalhar o universo literário com os alunos, a partir de livro impresso e da caixa de leitura, contemplando a contação de histórias e de lendas e a construção de narrativas.

Figura 2 - Cantinho da Leitura.



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Os artefatos de diferentes naturezas contribuem para a configuração dos espaços de aprendizagem para o processo de alfabetização e o desenvolvimento do letramento dos estudantes. Esses artefatos são explorados como mediadores para o ensino na aprendizagem, emergindo as questões simbólicas e os significados em ações marcadas pelo interesse dos estudantes que evidenciam situações do cotidiano.

Os artefatos digitais, contemplam as tecnologias digitais e multimídias exploradas na contemporaneidade. Os jogos digitais, que é também um artefato cultural, ocorre em um espaço e tempo, necessita de regras compartilhadas. Ao usarmos artefatos digitais em sala de aula como mediadores do processo de alfabetização para o letramento é possível observarmos maior interesse e participação dos alunos na realização da atividade, por meio das interações e da ludicidade. Assim como, os múltiplos significados que estes artefatos proporcionam aos alunos.

O jogo digital: Fábrica das Palavras é caracterizado pelo uso coletivo e gratuito, potencializando a interação

e socialização. O jogo tem por objetivo desafiar o aluno a completar e formar palavras relacionando imagem à escrita, em cada partida o aluno deve controlar o robô para se desviar dos objetos e capturar as letras que formam a palavra corretamente.

Figura 3 - Interface Jogo Digital – Fábrica de Palavras.

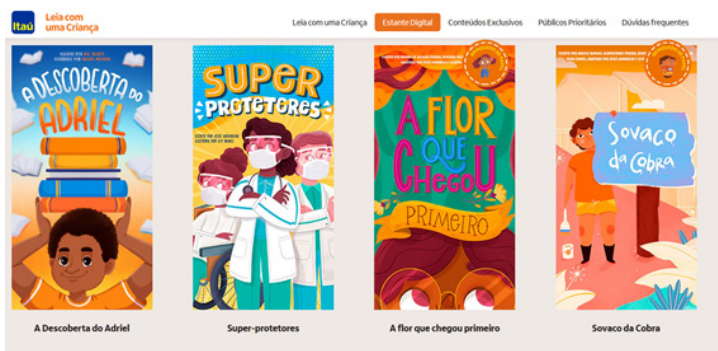


Fonte: <https://www.escolagames.com.br/jogos/fabrica-de-palavras/>.

Os artefatos digitais em sala de aula propiciam a leitura e a escrita em múltiplas modalidades e não apenas em materiais impressos como: livros, cartilhas, revistas, panfletos. Apesar da iniciativa do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido em 1997, cujo objetivo é promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura, muitas escolas não disponibilizam desse espaço

para organização dos acervos literários impossibilitando o acesso aos estudantes. Assim, destacamos a Plataforma Itaú, onde disponibiliza diversas obras de literatura infantil para leitura online, assim como a possibilidade de downloads pelos professores, para a leitura offline. Essas obras são apresentadas no formato de e-book, explorando as múltiplas linguagens e modalidades como, som, vídeo, imagens, links e hiperlinks.

Figura 4 - Interface Plataforma ITAÚ - Leia com uma criança.



Fonte: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/>.

As interações com os diferentes artefatos, provenientes do contexto do estudante (sua realidade) e de outros contextos (distantes da realidade do estudante) precisam ser promovidas em sala de aula. Então, destacamos os jogos digitais como um artefato que contempla o contexto do estudante e outros contextos. Jogar está intrinsecamente associado ao ato de brincar, criar estratégias, respeito às regras e trabalho em equipe, potencializando a ação das crianças. “Desde

sempre, temos acesso aos jogos de diversas formas, como em tabuleiros, cartas, computadores, consoles de videogames e dispositivos móveis” (Carneiro e Backes, 2020, p. 294).

Ao longo da nossa história as configurações dos espaços de aprendizagem, analógicos e digitais, sofreram modificações tais como: ambientes virtuais de aprendizagens, aprendizagens em redes, aulas ao ar livre, entre outros. Estes espaços, muitas vezes, são configurados fora da sala de aula e dos muros das escolas, o que antes, era impossível falarmos de aprendizagens, sem ligarmos aos espaços físicos da sala aula. Apesar dessas modificações, os artefatos sempre estiveram presentes em nossa sociedade, remetendo a importância dos educadores se apropriarem desses artefatos em suas práticas pedagógicas em sala de aula, principalmente para mediação do processo de alfabetização e letramento, indo ao encontro da proposta do “círculo mágico” (Huizinga, 2014). Os jogos assumem uma dimensão onde a imaginação e a criatividade são constantemente solicitadas na ação dos estudantes.

Os artefatos analógicos e digitais apresentam inúmeras possibilidades no processo de alfabetização para o letramento dos estudantes.

Análise dos Resultados

Para análise dos resultados foram realizadas a roda de conversa com os estudantes e a exploração de artefatos analógico e digitais. A Roda de Conversa foi realizada no dia 20 de Maio de 2023, com os alunos das turmas do 2º Ano “A, 2º Ano B e 2º Ano C”, onde estiveram presentes 72 alunos e teve duração de aproximadamente 1 hora. O objetivo era conhecer os processos de alfabetização e letramentos

dos estudantes do 2º Ano da Escola Municipal Governador Gilberto Mestrinho a partir das vivências cotidianas dos estudantes, sobre a leitura e escrita. Para a leitura da realidade sobre a interação por meio dos artefatos analógicos e digitais no processo de alfabetização para o letramento, a roda de conversa abordou os tipos de brinquedos que as crianças possuem, tipos de brincadeiras que realizam, com quem e locais onde brincam, tipos de historinhas que ouvem, livros que possuem em casa e literaturas que possuem acesso. Para tanto, foram propostas 10 temáticas para a conversa, organizadas em 3 tópicos:

Quadro 1 - Tópicos para a roda de conversa.

TÓPICOS	TEMÁTICAS
1. O brincar, o brinquedo, a brincadeira, com quem brincam e onde brinca?	Pergunta 01: Quem gosta de brincar? Pergunta nº 02: Quem tem brinquedo em casa? Pergunta nº 3: Do que gostam de brincar? Pergunta nº 4: Com quem brincam? Pergunta nº 5: Onde vocês brincam ou passeiam?
2. Histórias, contação de histórias e artefatos usados na contação de histórias.	Pergunta nº 6: Quem gosta de ouvir historinhas? Pergunta nº 7: Quais historinhas gostam de ouvir? Pergunta nº 8: Quais livros vocês possuem em casa para ler?
3. Artefatos digitais e jogos.	Pergunta nº 9: Quem possui celular, tablet ou notebook? Pergunta nº 10: Quais jogos vocês brincam no celular, tablet ou notebook?

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

No tópico 1: ao abordarmos as temáticas que tratam do ato de brincar, dos tipos de brinquedos que possuem, as brincadeiras que participam e com quem brincam, foi unânime as respostas, onde todos os estudantes gostam de brincar e interagir uns com os outros, no compartilhamento das ideias, evidenciam aspectos desconhecidos que faz emergir outros conhecimentos, conforme Ferreiro e Teberosky (1999) nesses momentos os estudantes constroem suas hipóteses.

Na abordagem sobre os brinquedos, observamos que alguns estudantes não possuem brinquedos em casa, quanto as brincadeiras que participam muitos alunos ainda brincam com as brincadeiras antigas como: manja pega, esconde-esconde, amarelinha, futebol, entre outros.

As interações nas brincadeiras ocorrem em sua maioria com seus colegas do bairro ou com um parente próximo, quanto aos lugares percebemos que são sempre os pontos turísticos da cidade, onde oferece uma melhor infraestrutura (artefatos). Evidenciamos que poucas crianças brincam com seus pais, que muitos relataram sentir vontade, porém não possuem tempo.

O brincar faz parte da vida e do desenvolvimento de todas as crianças, por meio das brincadeiras as crianças podem traduzir e expressar seus sentimentos como medos, problemas, angústias, inseguranças, assim como suas potencialidades: imaginação, criatividade, resolução de desafios, entre outros. Para ilustrar os tipos de brincadeiras que os estudantes gostam, a nuvem de palavra abaixo expressa as preferências a partir dos relatos.

Figura 05 - Brincadeiras livres.



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Na nuvem de palavras identificamos a presença de vocabulários que remetem à artefato analógico (livros de histórias infantis, na biblioteca) e artefato digital (jogo celular).

Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém ca-

paz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair (Melo e Valle, 2005, p. 45).

Desta forma, é através da brincadeira que o estudante configura novos espaços para a interação, a socialização e a construção do conhecimento em congruência com a realidade.

No tópico 2: que trata das histórias literárias que conhecem e os artefatos que utilizam na contação de histórias, foi unânime as respostas onde todos os alunos gostam de ouvir histórias literárias, porém os acervos literários que os estudantes possuem em casa de modo geral são os livros didáticos da Escola, a Bíblia e livretos das escolas bíblicas, quando querem “ouvir” ou “assistir” novas histórias, seus pais colocam na TV, no tablet ou no celular através do canal do YouTube ou Netflix, na Escola os alunos possuem acesso a novas historinhas por meio do Projeto Dia Municipal da Leitura que é realizado uma vez no ano, que após a leitura os alunos realizam o reconto das literaturas por meio de dramatizações apresentadas a comunidade escolar.

No tópico 3: que trata do uso de artefatos digitais por meio de celulares, tablet e notebook, foi possível observarmos que poucos alunos possuem aparelho celular, tablet ou notebook próprio, que quando possuem o acesso estes aparelhos são de seus responsáveis, e que os mesmos usam para jogos como: Roblox, Minecraft, Hero Craft, Máquina de doces, entre outros. Quanto a Escola, foi possível observarmos que a mesma possui equipamentos tecnológicos limitados (Data Show e TV), onde precisam ser compartilhados com todos da Escola por meio de cronogramas de uso, o acesso à internet é apenas para funcionários e profes-

sores, os quais, poucos utilizam para fins pedagógicos em sala de aula com os alunos.

Com base nesta roda de conversa e nas vivências na Escola e em sala de aula, desenvolvemos a atividade de implantação do Cantinho da Leitura, para exploração de literaturas infantis na Escola e fora dela, com a maleta viajante da leitura; a intervenção pedagógica com uso de artefatos analógicos com a confecção de jogos como: alfabeto móvel, bingos, fichas de leitura, picolé das sílabas e artefatos digitais como a fábrica de palavras e plataforma ITAU.

Através das intervenções pedagógicas com uso de artefatos analógicos, construídos pelos alunos e professores com materiais recicláveis, e artefatos digitais Fábrica de palavras e plataforma ITAU, foi possível notar maior participação e interesse dos alunos nas atividades e uma maior superação de suas dificuldades encontradas nas avaliações diagnósticas das turmas, conforma figuras 6 e 7 abaixo:

Figura 06 - Resultado da Avaliação CAED - Avaliação Diagnóstica.



Figura 07 - Resultado da Avaliação CAED - Avaliação de Consolidação.



Fonte: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/>. 2024.

Através, dos índices apresentados, podemos perceber que após as intervenções há um avanço nos resultados dos estudantes, principalmente ao que se refere a compreensão em leitura. De acordo com a Programa Criança Alfabetizada, considera-se:

Pré-leitor: O estudante que se encontra nesse perfil ainda não dispõe de condições para realizar uma leitura oral e, quando o faz, isso exige muito esforço. O perfil Pré-leitor, considerando-se uma leitura realizada no tempo de 60 segundos, subdivide-se em 4 (quatro) diferentes níveis:

Nível 1: o estudante não realizou a leitura de palavras OU o estudante disse letras, sílabas ou palavras que não constavam no item.

Nível 2: o estudante nomeou letras isoladas ao tentar ler as palavras constantes no item, ou seja, identificou letras.

Nível 3: o estudante silabou ao realizar a leitura das palavras constantes no item.

Nível 4: o estudante leu corretamente até 10 palavras e 5 palavras possivelmente desconhecidas constantes no item.

Leitor Iniciante: O estudante cujo desempenho o posiciona nesse perfil conseguiu, no tempo de 60 segundos, ler corretamente 11 ou mais palavras e 6 ou mais palavras possivelmente desconhecidas constantes no item.

Leitor Fluente: O estudante alocado nesse perfil leu corretamente, no tempo de 60 segundos, mais de 65 palavras com uma precisão igual ou superior a 90%, considerando-se o texto narrativo constante no teste.

Sendo notório o avanço dos alunos de acordo com os dados apresentados, levando-nos a uma reflexão sobre

a importância e os impactos significativos em desenvolver práticas pedagógicas e atividades de alfabetização para o letramento por meio dos artefatos analógicos e digitais, uma vez, que desperta maior participação e interesse dos alunos.

A atividade Cantinho da Leitura, foi um espaço montado para explorar o universo literário com os alunos, a partir de livro impresso e da caixa de leitura, contemplando a contação de histórias e de lendas e a construção de narrativas, uma atividade que trouxe benefícios não apenas para as turmas do 2º Ano fruto de nossa pesquisa, mas como para todas as turmas da Escola.

Diariamente este espaço passou a ser utilizado para a contação e relato de histórias infantis, configurando um espaço de aprendizagem com as demais turmas, que passaram a fazer uso do espaço, tal atividade se deu em resposta a uma das questões realizadas na roda de conversa com os alunos do 2º Ano, quanto: Quais livros vocês possuem em casa para ler? e a maioria dos alunos responderam: livro da Escola (didáticos), a Bíblia e a revista Bíblica de historinhas de Jesus da igreja, ou seja, não possuíam acesso a outras literaturas impressas, e a Escola precisava promover o acesso a essas literaturas.

Desta forma, o uso dos artefatos analógicos e digitais como mediadores na alfabetização para o letramento, trouxeram múltiplos significados e aprendizado aos alunos, onde o processo de ensino e aprendizagem se tornaram mais prazerosos e significativos.

Considerações finais

Desenvolver práticas pedagógicas por meio de artefatos analógicos e digitais no processo de alfabetização para

o letramento, requer uma mudança de atitude por parte dos professores e estudantes, uma vez que exige dedicação, tempo e conhecimento, porém ao realizá-las é possível notarmos suas influências significativas no aprendizado e desenvolvimento dos estudantes.

Os estudantes ao confeccionarem e/ou manusearem os artefatos analógicos e digitais são desafiados a desenvolverem habilidades letradas que vão além do processo de alfabetização de apenas ler e escrever, precisam associar suas interações e ações com sua vida cotidiana. Desta forma, se faz necessário que educadores se apropriem dos artefatos analógicos e digitais como mediadores do processo de alfabetização para o letramento, tornando assim a aprendizagem mais lúdica e significativa.

Referências

BACKES, L.; Et AL. Recontextualizar Ciências por meio da Contação de Histórias: Rede e Híbridismo na Educação. **Revista da FAEBA**, v. 31, n. 68, pp. 247-264, 2022.

BACKES, L. **A configuração do espaço de convivência digital virtual: a cultura emergente no processo de formação do educador**. [Tese de Doutorado]. São Leopoldo: Unisinos, 2011.

CARNEIRO, E. L.; BACKES, L. Para além do gameplay: a compreensão dos jogos eletrônicos enquanto artefatos. **Antares**, v. 12, n. 28, pp. 293-312, 2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HUIZINGA, J. **Erasmus and the Age of Reformation**. Princeton: Princeton University Press, 2014.

MELO, L.; VALLE, E. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. **Psicologia Argumento**, v. 23, n. 40, pp. 43-48, 2005.

RABARDEL, P. **Les hommes et les Technologies: approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995.

SOARES, M. B. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

CULTIVAR LEITORES, SEMEAR FUTUROS: A EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE LEITURA EM ESCOLA PÚBLICA

Tatieli da Gama Prestes¹

Hildegard Susana Jung²

Introdução

A leitura está presente em nosso entorno, ela é fonte inesgotável de conhecimento, aperfeiçoamento da escrita e do vocabulário, além de levar o leitor à reflexão e formação do seu senso crítico.

De acordo com a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2020), a população brasileira lê em média apenas cinco livros por ano, dos quais pouco mais da metade é lida integralmente, o que torna iniciativas escolares sementes essenciais para a formação de leitores críticos. A leitura, compreendida como prática social e cultural, ultrapassa a simples decodificação de palavras: ela amplia horizontes, favorece a construção de identidades e possibilita a participação ativa na sociedade. No entanto, a realidade das escolas públicas brasileiras ainda é marcada por carências estruturais, escassez de recursos e ausência de uma cultura leitora consolidada, fatores que dificultam a aproximação dos estudantes com o universo literário.

1 Mestranda em Educação pela UNILASALLE, Bolsista CAPES.
E-mail: tatieligamaprestes@gmail.com

2 Doutora em Educação. Bolsista de Produtividade do CNPq. Pesquisa do PPG em Educação da Unilasalle.
E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

Diante desse cenário, o projeto Roda Literária surgiu como proposta de incentivo à leitura em uma escola pública de Canoas/RS. Alinhado a concepções freirianas de educação emancipadora e ao entendimento de que o livro é instrumento de democratização do conhecimento, o projeto busca criar um espaço de encontro entre texto e leitor, valorizando a experiência individual e coletiva de leitura.

O Projeto Roda Literária é desenvolvido por mim, ao longo das aulas de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Médio Bento Gonçalves, localizada no município de Canoas/RS, e envolve aproximadamente 160 estudantes do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio. A proposta acontece de forma trimestral e tem como princípio a autonomia dos discentes, que podem escolher livremente a obra literária que irão ler e trabalhar ao longo de três meses. Ao final de cada trimestre, realiza-se a roda literária, momento em que cada aluno apresenta sua leitura, compartilhando informações sobre o título escolhido, o autor e a narrativa. Essa dinâmica visa não apenas valorizar a expressão oral e a reflexão crítica, mas também estimular, por meio do discurso de cada participante, o interesse de outros colegas em conhecer e ler a obra apresentada. Além disso, observa-se que a experiência proporciona ganhos significativos, como o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento da memória, da dicção e da oratória, bem como o fortalecimento da segurança ao falar em público. Metodologicamente, o projeto ancora-se na perspectiva da leitura como prática social e cultural, fomentando o protagonismo juvenil e a formação de uma comunidade leitora dentro do espaço escolar.

Fundamentação teórica

A leitura, para além de um processo de decodificação de palavras, constitui-se como prática social, cultural e política. Freire (1989) defende que ler o mundo antecede a leitura da palavra, e que o ato de ler deve estar vinculado a uma prática emancipadora, capaz de tornar os sujeitos protagonistas de sua própria história. Assim, o contato com textos literários amplia horizontes, possibilita a construção da criticidade e fortalece a autonomia dos leitores.

Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (Freire, 1989, p. 26-27).

Nesse mesmo sentido, Candido (1995) afirma que a literatura é um direito humano, pois atua na formação da sensibilidade e da consciência social. Ao possibilitar que o estudante escolha a obra que deseja ler e compartilhe suas impressões em rodas literárias, o projeto Roda Literária materializa esse direito, criando um espaço de democratização do acesso à leitura e de valorização da experiência individual e coletiva.

Lajolo (2008), ao refletir sobre o papel da leitura na escola, destaca que o ambiente escolar deve ser um espaço privilegiado de mediação entre o estudante e o livro, promovendo não apenas a instrução, mas a fruição literária. O projeto em questão insere-se nessa perspectiva, pois proporciona aos alunos a oportuni-

de de dialogar com diferentes universos narrativos e de reconhecer a literatura como elemento essencial para a compreensão do mundo.

Além disso, Moran (2015) e Zabala (1998) contribuem para compreender a importância das metodologias ativas de aprendizagem. Essas abordagens colocam o estudante no centro do processo educativo, incentivando a autonomia, a responsabilidade e a construção colaborativa do conhecimento. No Roda Literária, o protagonismo dos discentes é garantido desde a escolha da obra até a socialização de suas leituras, transformando a experiência literária em um processo dinâmico, reflexivo e participativo.

Portanto, a fundamentação teórica que sustenta o projeto revela que práticas de leitura mediadas de forma crítica e dialógica não apenas estimulam o gosto pela literatura, mas também fortalecem a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de intervir em sua realidade social.

A Formação do Eu Leitor e a Leitura como Ato Emancipador

É ao longo da vida que ocorre a formação do leitor; desde o nascimento, o indivíduo encontra-se a todo o momento em contato com os mais variados tipos de linguagens e leituras que o auxiliam na construção de sua personalidade. Pois é através da leitura que o sujeito vivencia, experimenta, aprecia, imagina, entre outras várias sensações que a leitura proporciona a ele.

A atuação do professor como leitor ativo é indispensável, para que sirva de modelo para seus alunos, isso dá segurança, ajuda na mediação do processo de interação com os livros e faz com que o aluno tome gosto pelo ato de ler.

Não é uma tarefa fácil formar um leitor, no entanto é algo extremamente significativo para o aluno. O currículo do ensino médio possui disciplinas que abordam certos conteúdos, que dão sentido e causam reflexos na vida do educando; fazendo com que ele reflita sobre o que ocorre ao seu redor.

A leitura contribui não somente para a construção intelectual do indivíduo, mas para a formação moral e cultural; serve de entretenimento, momentos de prazer e é fonte de conhecimento que se adquire ao longo da vida. É fundamental que a escola incorpore em seu currículo escolar momentos e eventos que possam transmitir o gosto pela leitura.

É fundamental para que o sucesso com trabalho da leitura em sala de aula que se utilize textos diversificados e amplos, assim, o aluno tem autonomia para escolher o tipo de texto que mais gosta e que se enquadre nas duas necessidades. Dessa forma, é válido proporcionar situações para o aluno nas quais a leitura seja o foco, só se aprende a ler lendo.

Também, é necessário que se explore as mais variadas estratégias, para que se oportunize ao educando a familiarização com os textos, aos poucos ele vai adquirindo intimidade com o que lê e cria suas próprias maneiras de entrar em contato com o universo da leitura, esse momento deve ser confortável para ele. Devem-se utilizar estratégias de leitura para o leitor se apropriar do texto. Entretanto, para que ocorra um bom trabalho de leitura em sala de aula é necessário planejar cuidadosamente e com coerência a realidade do aluno.

A leitura é uma atividade que está presente em todas as atividades que envolvem as disciplinas do currí-

culo. Lê-se para aumentar o conhecimento. Para isso, a leitura deve estar presente na vida do estudante, pois é importante para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e principalmente dentro de um contexto real de leitura e análise de textos, porque o ato de ler deve fazer sentido para o educando.

Lajolo (2004, p. 107) traz para reflexão:

Se algumas metodologias e estratégias propostas para o desenvolvimento da leitura parecem enganosas por trilharem caminhos equivocados, o engano instaura-se no começo do caminho, a partir do diagnóstico do declínio ou da inexistência do hábito de leitura entre os jovens. Espartilhada em hábito, a leitura torna-se passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas nas quais o termo hábito é pertinente.

A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos, ou que se trata de um tema que interessa aquele tipo de criança: a relação entre livro e faixas etária, entre faixas etárias, interesse e habilidades de leitura é bem mais relativa do que fazem crer pedagogos e marketing.

De acordo com a autora, é necessário que se insira o hábito de leitura, de forma natural, na rotina até que ela se transforme em uma constante. Da mesma forma que fazemos coisas automaticamente como, tomar banho, escovar os dentes, utilizar talheres nas refeições, é importan-

te que ler também faça parte dessas atividades que temos no dia a dia.

A leitura precisa ser apresentada de forma com que o leitor queria fazer parte desse mundo maravilhoso que é ler. Se o indivíduo se sentir oprimido ou pressionado a ler de forma obrigatória, não será um bom leitor e tão pouco levará adiante o hábito da leitura.

Quando o sujeito está iniciando uma relação com o livro, ele precisa de liberdade para fazer suas próprias escolhas literárias. Cada pessoa é singular e seus gostos são particulares; quando se impõe a leitura é necessário investigar qual o nível e o interesse dos participantes no qual a proposta de leitura é feita; vale lembrar que, antes de qualquer coisa, a leitura é libertadora e ela deve escolhida, sempre que possível, por quem vai exercê-la e isto, provavelmente, auxiliará no processo da construção do EU leitor.

A Competência Leitora no Âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é a maior avaliação comparativa do mundo, aplicada a cada três anos em estudantes de 15 anos de idade. O Brasil participa desde a primeira edição, em 2000, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é responsável pela aplicação no país.

Na edição de 2022, adiada por conta da pandemia de covid-19, participaram mais de 10 mil estudantes brasileiros, de 599 escolas públicas e privadas, compondo uma amostra representativa de jovens em fase final da escola-

ridade básica obrigatória. Embora o foco principal desta edição tenha sido a Matemática, os domínios de Leitura e Ciências também foram avaliados.

No que se refere à competência leitora, o Brasil obteve média de 410 pontos, desempenho inferior à média da OCDE e também abaixo de países vizinhos, como Chile (448) e Uruguai (430). Em contrapartida, o resultado foi estatisticamente próximo ao de Colômbia (409) e Peru (408), e superior à Argentina (401). Esses dados revelam que o país ainda enfrenta sérios desafios no campo da leitura.

Um dos aspectos mais preocupantes é que 50% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2 de proficiência em leitura, considerado pela OCDE o patamar mínimo para que os jovens possam compreender textos e utilizá-los de forma funcional na vida cotidiana. Em comparação, a média dos países da OCDE nessa faixa foi de apenas 26%. Outro dado relevante é que apenas 2% dos brasileiros alcançaram níveis de alto desempenho em leitura (nível 5 ou superior), enquanto a média da OCDE foi de 7%.

Esses resultados evidenciam que a metade dos jovens brasileiros de 15 anos tem dificuldades em compreender, interpretar e refletir criticamente sobre textos, o que compromete sua formação cidadã e limita seu acesso a oportunidades acadêmicas, sociais e profissionais. Ao mesmo tempo, demonstram a urgência de políticas públicas e de projetos escolares que aproximem os estudantes do universo da leitura.

De acordo com a UNESCO, três critérios são essenciais para que haja leitores em um país. Primeiro, o livro tem que ocupar um lugar privilegiado no imaginário na-

cional, segundo, é necessário que haja leitores na família e terceiro, as escolas precisam formar esses leitores.

Seja qual for o tipo, a leitura é indispensável, pois acompanha a formação do sujeito e possibilita compreender os desafios da sociedade contemporânea, segundo Lajolo (2008, p. 106):

É, à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Analisando as palavras da pesquisadora Marisa Lajolo, podemos observar que para ela, a leitura é uma grande fonte de mudanças, pois é na literatura que o indivíduo pode expandir seu vocabulário, elevar seu imaginário e com isso se sensibilizar, valorizar e, muitas vezes, mudar sua postura em relação às sociedades, podendo expressar e contribuir para que haja mudanças em seu ambiente.

Lajolo também fala da importância da literatura no currículo escolar. É a partir da leitura que formamos o cidadão, pois é desta forma que ele se alfabetiza, fazendo com que ele se torne um indivíduo que exerça seu papel como leitor.

Nesse contexto, iniciativas como o Roda Literária tornam-se fundamentais. Ao oferecer espaço para que os jovens escolham suas obras, leiam de forma autônoma e

compartilhem suas impressões com colegas, o projeto atua diretamente nas competências avaliadas pelo PISA. Mais do que preparar para exames internacionais, promove a formação de leitores críticos, capazes de interagir com diferentes linguagens, fortalecer sua argumentação e ampliar sua visão de mundo.

Leitura e Competência Leitora segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a leitura exerce uma função de extremo valor no ensino-aprendizagem dos alunos, ao desenvolver sua competência leitora, esse aluno será capaz de tornar-se proficiente em todas as disciplinas.

O domínio da leitura será construído a partir de práticas de leitura presentes em todas as disciplinas no ambiente escolar, tendo o propósito de formar leitores e produtores textuais capazes de criar e manusear vários tipos de gêneros textuais. Segundo as orientações dos PCNs:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade (Brasil, 1998, p. 15).

Algumas sugestões dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais são atividades que despertam a leitura, podendo ser de forma espontânea, sem obrigar o aluno a ler, o momento deve ser de prazer; outra sugestão é a de contar

aos colegas um livro já lido, podendo ser individual ou em grupo. Ainda com base nos PCNs (Brasil, 1998, p.17) “o professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás”.

Os PCNs também salientam outra questão, que a escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. Algumas atividades realizadas em sala de aula, que são relacionadas à leitura, como ler em voz alta e fazer perguntas relacionadas ao texto, de fato não ensina ou instiga o aluno a ler. Para isso, o professor precisa planejar suas aulas, visando à realidade e à necessidade da sua turma, para que haja um maior aproveitamento no processo de ensino/aprendizagem. Portanto, a formação de um leitor competente, se dá a partir do momento em que ele interpreta o que leu e sabe encontrar informações implícitas no texto, também é importante ressaltar que esse leitor necessita de práticas constantes de leitura, de diversos gêneros textuais, de fácil acesso. Dora-vante, cabe lembrar que os PCNs fazem uma ressalva em relação à formação do leitor, onde tem-se:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se de-frota, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola [...] (Brasil, 1998, p. 15).

Contudo, se esses leitores não possuem referências de leitores em casa, o foco de formá-los leitores deverá ser muito mais explorado. Sendo assim, o uso das diversas

formas textuais permitirá formar leitores competentes. O hábito da leitura é importante para o desenvolvimento do intelecto e para adquirir conhecimento, além de contribuir para o aprendizado e o bom funcionamento do cérebro.

A leitura é a maneira mais antiga e mais eficiente para a aquisição do conhecimento; com ela podemos saber fatos de outras regiões, épocas, etnias, religiões, entre outros assuntos. É preciso desconstruir a concepção de que ler é um hábito monótono e chato, pois a maioria das pessoas tem esse pensamento porque não foi estimulada, ou não foi apresentada para a leitura de forma com que ela sentisse prazer no momento da leitura, e sim desconforto e obrigatoriedade.

Para Mario Quintana “O livro traz a vantagem de a gente poder estar só e ao mesmo tempo acompanhado”. A leitura é fonte de entretenimento, pois utilizamos não só para fins educativos, ela proporciona prazer ao ato de ler, divertimento para quem lê e satisfação.

Para os estudantes, a leitura é fundamental, pois estimula a memória, aprimora a capacidade interpretativa, o raciocínio fica ativo e proporciona conhecimento sobre diversas áreas. Quem lê muito, conversa sobre qualquer coisa e consegue formar opiniões bem fundamentadas. Isso é fundamental para quem está no mercado de trabalho.

É aos poucos que se cria o hábito de ler; a leitura deve ser prazerosa, deve-se procurar ler o que mais lhe agrada, coisas da preferência do leitor. E, sempre que possível, ele deverá reservar um tempo do dia para ler. O hábito de ler é poderoso, pois faz com que as pessoas possam ter contato com as diversas visões de mundo e com as mais variadas ideias; no entanto apesar de acreditar-se que a leitura é indispensável para a formação do indivíduo, poucos brasileiros têm o hábito da leitura em efetivo.

Análise de resultados

A implementação do projeto Roda Literária na Escola Estadual de Ensino Médio Bento Gonçalves evidenciou resultados significativos no processo de formação leitora e no desenvolvimento pessoal dos estudantes. Ao longo dos trimestres, foi possível perceber que o contato mais frequente e autônomo com a literatura favoreceu a ampliação do repertório cultural e estimulou a criação de vínculos mais consistentes com a prática da leitura.

Um dos aspectos mais notáveis foi a melhoria no vocabulário dos discentes, que passaram a incorporar novas expressões e formas de argumentação em seus discursos orais e produções escritas. Do mesmo modo, observou-se o fortalecimento da memória e da dicção, pois ao relatarem a obra lida os estudantes mobilizavam estratégias de síntese, organização das ideias e clareza na exposição.

Outro ponto relevante refere-se ao desenvolvimento da oratória e da segurança ao falar em público. Muitos alunos que inicialmente demonstravam timidez ou receio de se expor conseguiram, ao longo das rodas literárias, adquirir maior confiança em suas falas, estabelecendo contato visual com os colegas e modulando a voz de forma mais clara e objetiva. Essa evolução revela o potencial do projeto não apenas como incentivo à leitura, mas como espaço de formação integral, que contribui para competências comunicativas fundamentais no ambiente acadêmico e profissional.

Além dos ganhos individuais, a dinâmica coletiva das rodas literárias fomentou um ambiente de colaboração e inspiração mútua. Ao apresentarem suas leituras, os estudantes despertavam o interesse dos colegas em conhecer os títulos expostos, ampliando o círculo de obras lidas dentro

do grupo. Esse movimento fortaleceu o sentimento de pertencimento a uma comunidade leitora, em que a literatura se tornou mediadora de diálogos, reflexões e trocas culturais.

Para compreender de que forma o projeto impactou os estudantes, foram recolhidos relatos por meio de um formulário elaborado no Google Forms. O instrumento contemplou tanto alunos que participam atualmente do projeto quanto ex-alunos que já concluíram o Ensino Médio, permitindo reunir percepções de diferentes momentos da experiência. As respostas evidenciam como a prática da leitura contribuiu para a formação pessoal, acadêmica e social dos participantes. A seguir, destacam-se alguns trechos significativos que ilustram essas vivências.

Foi a primeira vez em que realmente parei pra ler um livro na adolescência, mesmo sem ter chegado até o final no prazo da atividade, tive uma boa percepção da história e compartilhei o que tinha entendido até aquele momento, mesmo depois da atividade, com um pouco de enrolação, consegui terminar o livro! foi muuuito bom, adorei a história e senti muitas emoções! Graças a sora Tati tive iniciativa de ler minha primeira história de romance. (Luiza, ex-aluna, 2022)

Acho que é um projeto ótimo, principalmente para quem é tímido e não tem experiência em falar em público. É ótimo treinar isso entre os amigos. (Allana, ex-aluna, 2022)

Minha experiência foi maravilhosa, eu amava ter um motivo bom para começar um livro novo e pensar em como eu o faria interessar meus colegas também. Com certeza é uma das atividades mais

legais que tem no Bento! Sinto muita falta. (Larissa, ex-aluna, 2023)

Foi muito boa, apesar que eu fiquei um pouco nervosa para falar de um livro, mas foi bom escutar os meus colegas e as experiências deles também onde me despertou interesse na leitura deles. (Sabrina, ex-aluna, 2024)

No começo eu fiquei muito nervosa, achava que não iria conseguir explicar de uma maneira boa e acabaria passando vergonha, mas depois que tu começa a falar, você começa a se empolgar e a lembrar de mais detalhes do livro na hora da apresentação... é bom falar de algo que você gosta para pessoas que realmente se interessam em ouvir. (Clara, aluna, 2025)

Foi ótima, na primeira da Roda Literária eu fiquei um pouco ansiosa por ser a primeira vez, mas depois conforme foi tendo as outras rodas literárias eu fiquei bem mais animada e confiante, pois além de melhorar o vocabulário, a gente pode apresentar um livro da própria escolha, falar e contar sobre ele de como aconteceu e a sua opinião e perspectiva sobre o livro, compartilhar com outras pessoas aquilo que você leu é muito bom, e confesso que vou sentir saudades da roda literária quando acabar, pois foi uma experiência muito boa e que eu quero fazer e compartilhar com meus amigos e até família. A leitura é um ótimo passo para o conhecimento, e é melhor ainda quando podemos falar com tranquilidade sobre algo que lemos e temos uma opinião sobre. (Maria Eduarda, aluna, 2025)

A Roda Literária me incentivou a ler livros que eu gosto e melhorar minha escrita. No início eu fiquei bem nervosa para falar sobre meu livro, mas assim

que olhei a professora Tatieli concentrada observando minha apresentação eu fiquei mais tranquila. É um dos melhores projetos da escola e espero que continue tendo por mais tempo. (Cindy, aluna, 2025)

No início, foi surpreendente essa atividade, até porque eu não estava acostumada, não havia o hábito de ler e muito menos comentar sobre livros com alguém, mas, confesso que melhorou a minha percepção sobre os livros e a forma de como posso apresentá-lo, mesmo com uma pequena dificuldade em apresentar devido ao nervosismo. (Camilly, aluna, 2025)

Portanto, os resultados demonstram que, mesmo diante das limitações estruturais da escola pública, o projeto configura-se como uma experiência formativa capaz de transformar a relação dos jovens com a leitura, promovendo não apenas a competência literária, mas também o desenvolvimento pessoal, social e comunicativo.

Considerações finais

A partir do Projeto Roda Literária em uma escola pública de Canoas/RS, podemos concluir que iniciativas de incentivo à leitura, quando pautadas em uma abordagem crítica, dialógica e autônoma, configuram-se como espaços de formação integral e emancipadora dos estudantes.

O projeto buscou materializar o entendimento freireano de que a leitura é, primariamente, uma prática social e cultural que deve estar vinculada à emancipação do sujeito, tornando-o protagonista de sua própria história. Ao garantir a autonomia dos discentes na escolha das obras e na socialização de suas impressões em rodas literárias, a

proposta rompeu com o modelo de leitura obrigatória e imposta, transformando-a em um ato de prazer e de busca ativa por compreensão.

Os resultados da implementação do projeto demonstraram que, mesmo diante das carências estruturais e da ausência de uma cultura leitora consolidada, que marcam a realidade das escolas públicas, o Roda Literária promoveu ganhos significativos. Observou-se a ampliação do repertório cultural e do vocabulário, o fortalecimento da memória e, notavelmente, o desenvolvimento da oratória e da segurança ao falar em público.

Ao fomentar um ambiente de colaboração e inspiração mútua, em que a leitura de um colega incentiva a escolha de obras por outros, o projeto fortaleceu o sentimento de pertencimento a uma comunidade leitora. Essa dinâmica está alinhada às orientações dos PCNs, que defendem a leitura como eixo estruturante, e ao conceito de competência leitora avaliado pelo PISA, que exige do jovem a capacidade de compreender, interpretar e refletir criticamente sobre diferentes textos.

Nesse sentido, o projeto Roda Literária atua diretamente para mitigar os desafios evidenciados pelo PISA no Brasil, onde 50% dos estudantes de 15 anos se encontram abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura. Mais do que preparar para exames, ele forma leitores críticos capazes de exercer plenamente sua cidadania, apossando-se da linguagem literária para compreender e intervir em sua realidade social.

Conclui-se, portanto, que projetos de leitura em escolas públicas, quando inspirados por metodologias ativas e pela valorização da fruição literária como um direito humano, são ferramentas essenciais para a democratização do

conhecimento e para a formação de sujeitos mais conscientes e aptos a construir seus próprios futuros. A continuidade e o apoio a essas iniciativas são urgentes para transformar a realidade educacional brasileira e cultivar a próxima geração de leitores.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos.** Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995. Pp. 170-185.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil: 5ª edição.** São Paulo: IPL, 2020.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Editora Ática, 2008.

LAJOLO, M. **Como e por que ler o romance brasileiro.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Barueri: Papirus, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



EXPERIÊNCIAS QUE TRANSFORMAM: PRÁTICAS ACADÊMICAS, CRIATIVIDADE E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Mayara Pelin¹
Simone Gobi²

Introdução

A Universidade, enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento, desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para os desafios contemporâneos. Mais do que um ambiente de transmissão de conteúdos técnicos e científicos, a formação universitária se consolida como um processo dinâmico e multifacetado, onde experiências vividas dentro e fora da sala de aula tornam-se elementos transformadores. Como relata Ávilla, sobre suas experiências como pesquisadora na área da educação universitária: “aprendizagens duradouras são as que provêm de experiências educativas que integram o pensar, o sentir e o agir humanos” (D’Ávilla, 2022, p. 20).

Nessa linha de pensamento, “não só as estruturas cognitivas, intelectuais, devam ser objeto de preocupação

1 Especialista em Arquitetura Sustentável e Patrimônio Arquitetônico, Coordenadora e Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário La Salle Unilasalle/Lucas.

E-mail: mayara.pelin@unilasallelucas.edu.br

2 Mestre em Educação nas Ciências, Centro Universitário La Salle Unilasalle/Lucas, Coordenadora e Professora dos Cursos de Pedagogia e Educação Física. E-mail: simone.202113270@unilasalle.edu.br

dos professores, mas a educação do ser por inteiro” (D’Ávila, 2022, p. 20), reconhecendo que a formação universitária deve considerar o estudante em sua totalidade, como sujeito que sente, pensa, age e se transforma ao longo do percurso acadêmico.

Diante do exposto, questiona-se: De que maneira, práticas acadêmicas desenvolvidas no ambiente universitário, quando mediadas por metodologias criativas e participativas, contribuem para uma formação integral e transformadora dos estudantes?

Nesse sentido, busca-se, de modo geral, analisar, a partir dos relatos de experiências das pesquisadoras, analisar como práticas acadêmicas vivenciadas no Ensino Superior, quando desenvolvidas com o uso de metodologias criativas e participativas, contribuem para o protagonismo e para a formação integral e transformadora dos estudantes universitários.

Justifica-se a escolha do tema considerando que a formação universitária vai além da simples transmissão de conteúdos teóricos, exigindo abordagens que valorizem a vivência prática, o pensamento crítico e a criatividade como elementos centrais no desenvolvimento integral dos estudantes. Em um contexto educacional cada vez mais desafiador e dinâmico, torna-se essencial refletir sobre experiências que rompem com métodos tradicionais e propõem formas mais significativas de ensinar e aprender. Além disso, o tema ganha relevância por contribuir para o debate sobre metodologias inovadoras no Ensino Superior, especialmente aquelas que promovem a participação ativa, o protagonismo estudantil e a articulação entre teoria e prática.

Inserido no contexto da Educação Superior, esse estudo adota uma abordagem qualitativa. Esta, “que ocorre

quando se busca, por exemplo, conhecer a essência de um fenômeno, descrever a experiência vivida de um grupo de pessoas, compreender processos integrativos ou estudar casos em profundidade” (Gil, 2021, p. 15).

Sendo assim, apresentamos relatos de experiências desenvolvidas no Centro Universitário La Salle Unilasalle/Lucas, de Lucas do Rio Verde MT, local em que as pesquisadoras atuam como docentes e coordenadoras de Curso. Esses relatos são de Atividades Extensionistas propostas e realizadas pelos Cursos de Educação Física e Pedagogia, e de atividades desenvolvidas no componente curricular Desenho e Outros Meios de Expressão, do Curso de Arquitetura e Urbanismo.

Práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Superior

O Ensino Superior precisa acompanhar as transformações sociais e as exigências do mundo do trabalho para não se manter preso a práticas pedagógicas que já não respondem às necessidades contemporâneas. Nesse sentido, é fundamental compreender que a formação de um profissional deve ir além da dimensão técnica, considerando também competências pessoais que ampliem sua atuação no mundo. Como afirma Debalde (2020, p. 6), “formar um profissional qualificado, tanto sob o aspecto técnico quanto de competências pessoais, agregará um diferencial na vida do egresso”.

Para que isso ocorra, é necessário repensar o papel do professor e da própria instituição de ensino. António Nóvoa (2009) defende que a inovação na educação precisa de formação docente contínua e reflexiva, focada no autoconhecimento, na colaboração entre pares e na atuação

do professor como um pesquisador de sua própria prática. Essa perspectiva amplia o entendimento sobre inovação, afastando-se da ideia limitada de que inovar é apenas incorporar tecnologias digitais, mas envolve uma reconfiguração pedagógica dos saberes e uma transformação da cultura escolar que incentive a autonomia docente e a participação ativa dos alunos.

Nesse contexto, a adoção de metodologias ativas de aprendizagem vem se consolidando como uma estratégia promissora, e experiências no Ensino Superior que valorizem “metodologias inovadoras de aprendizagem começam a ter espaço, pois há o entendimento de que mudanças são necessárias para aperfeiçoar o índice de permanência dos estudantes nos cursos de graduação, bem como para melhorar a qualidade da aprendizagem” (Debald, 2020, p. 2).

Contudo, essas mudanças não ocorrem apenas no campo metodológico, envolvem também alterações profundas nas relações pedagógicas e nas práticas institucionais, ou seja, “as pedagogias ativas pressupõem uma mudança pedagógica, desde a própria estrutura física da escola até os modos de ser, agir e se relacionar dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico” (Oliveira, 2020, p. 12). E essa transformação impacta diretamente o papel do professor e do estudante no processo educativo, pois mudam os “modos de ser, agir e se relacionar: os papéis se alteram, a ênfase do processo é no estudante, a postura docente muda, pois ele não é mais o detentor de todo o saber, mas, sim, um pesquisador experiente que está lá para orientar o estudante em suas descobertas” (Oliveira, 2020, p. 12). Nessa nova configuração, o estudante torna-se o centro do processo, “tomado como sujeito ativo, capaz de definir o que aprender. O conhecimento gira em torno da vida, do

contexto, das necessidades, dos problemas locais e globais (Oliveira, 2020).

Esse movimento favorece o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas, pois o estudante consegue estabelecer relações entre os conteúdos acadêmicos e sua realidade.

A postura do estudante frente ao conhecimento a ser construído e a sua relação com os conteúdos escolares muda, na medida em que consegue estabelecer conexões com o cotidiano e, muitas vezes, utiliza o conhecimento construído para resolver problemas de seu entorno (Oliveira, 2020, p.12).

Essa mudança no enfoque pedagógico permite que os estudantes vivenciem experiências mais desafiadoras e formativas. Como salienta Camargo (2020, p. 77), “o estudante passa a vivenciar novas experiências e novos desafios, que são capazes de desenvolver outras competências, como a criatividade e a autonomia, muito além daquelas previstas no ensino tradicional conteudista”.

Assim, torna-se evidente a relevância das metodologias ativas e criativas no contexto do Ensino Superior. Mais do que uma metodologia, trata-se de uma abordagem que coloca o estudante no centro do processo e promove o desenvolvimento de habilidades essenciais à sua formação integral.

As metodologias ativas apresentam-se como alternativas que proporcionam ao estudante a capacidade de transitar de maneira autônoma, tornando-o capaz de enfrentar e resolver problemas e conflitos do campo profissional. Estão alicerçadas na autonomia e no protagonismo do estudante

e têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade (Camargo, 2020, p. 83).

Camargo (2020) sintetiza os principais benefícios das metodologias ativas, pois proporcionam o desenvolvimento de competências não somente profissionais, mas também pessoais, possibilitam uma visão transdisciplinar e empreendedora, desenvolve o protagonismo do estudante, o docente assume uma nova postura, de mediador do conhecimento e de ideias. Ou seja, reforça a centralidade do estudante no processo formativo, apontando para uma concepção de educação que ultrapassa os limites da sala de aula e se projeta para além da aquisição de conteúdos. Ao promover o desenvolvimento de competências múltiplas, as metodologias ativas fortalecem a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, elementos fundamentais para a formação de sujeitos capazes de atuar com responsabilidade e criatividade diante dos desafios da profissão que escolheram.

Relatos de Experiências

Desenho e Outros Meios de Expressão

A disciplina de Desenho e Outros Meios de Expressão tem o objetivo de desenvolver no aluno, a capacidade de praticar através de desenhos, a visão e entendimento de objetos em duas e três dimensões. A disciplina acontece em um laboratório específico de Desenho Técnico, onde são disponibilizadas pranchetas de desenho com régua “paralelas”, que auxiliam na execução das

atividades propostas pelo professor. Mesmo assim, diversas atividades podem romper as barreiras físicas do laboratório e buscar referências externas nas práticas de desenho, proporcionando também o fomento à criatividade do professor em suas propostas, além de desenvolver a criatividade do aluno.

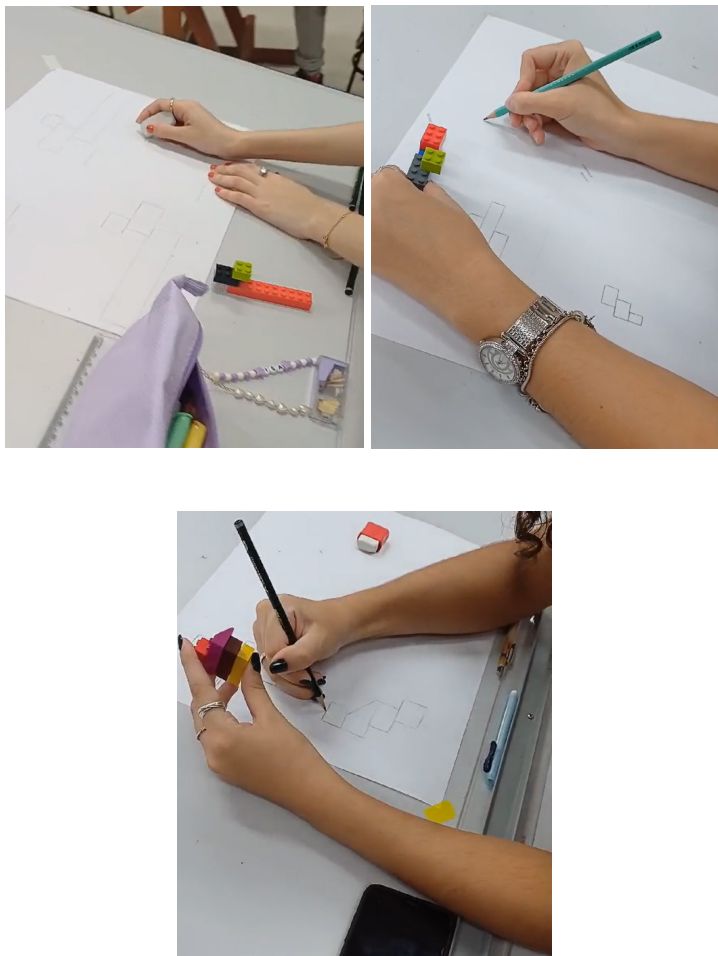
De forma geral, o que se propõe ao aluno são técnicas de desenho, como perspectivas, desenhos de observação e noções de proporção que auxiliam o aluno no entendimento de conceitos arquitetônicos sobre representação gráfica de projetos.

O desenho de “faces” de um projeto é muito importante para desenvolver a visão plana e 2D de uma superfície, dando a alusão no que posteriormente poderá ser uma edificação. Essas faces, elencadas como frontal, lateral esquerda, lateral direita, posterior e de topo, auxiliam na visão de todos os lados de um objeto e exercitam a visão plana e simplista do que se observa.

Para a prática desta atividade, buscando conexão com o aluno, desenvolvimento de criatividade e autonomia, o material de peças popularmente conhecido como lego, foram distribuídos aos alunos que deveriam confeccionar seus objetos. Com a variedade de peças e as particularidades dos alunos, os resultados se tornam diversos.

Posteriormente, os alunos tiveram que desenhar todas as faces dos objetos montados, observando todos os detalhes, como arestas e volumes que se sobressaem, fortalecendo assim também suas noções de proporção e capacidade de observação para reprodução fiel.

Figura 1 - Atividade desenho de faces com LEGO's.



Fonte: As Autoras (2025).

Outra atividade desenvolvida nesta disciplina e que buscou diretamente o desenvolvimento da criatividade, foi a chamada “Desenho Criativo”. O desafio dado aos alunos

foi que criassem uma obra arquitetônica a partir de um objeto aleatório.

Esta atividade instiga a criatividade dos alunos pois os retira da zona de conforto, desperta um olhar mais atento ao que vemos buscando possibilidades diversas em outra escala. O aluno precisa observar um objeto e imaginar que o formato dele possa ser reproduzido em um edifício ou um espaço arquitetônico.

A escala também é desenvolvida nesta atividade, pois além de ser ampliada visivelmente, também é necessário que o aluno acrescente “escala humana”, ou seja, que desenhe também formas humanas ao desenho, embasando e dando sentido de escala a forma.

Os objetos entregues aos alunos foram os mais diversos, desde grampeador, perfurador de papel, mouse, apontador de lápis, controle remoto etc. A Partir de seus objetos, iniciaram o desafio imaginando outra escala e outras possibilidades, como portas, janelas, coberturas, marquises e outros elementos arquitetônicos que dessem sentido à proposta.

As atividades dos alunos abaixo, Figura 2, mostram um primeiramente um Parque de Diversões criado a partir da observação de um porta fita durex e um edifício com vidros nas laterais criado a partir de um apontador de lápis comum.

Figura 2 - Desenhos Criativos.



Fonte: As Autoras (2025).

Atividade Extensionista “Arte em Cena”

A atividade extensionista “Arte em Cena” é uma modalidade de oficina de Teatro, e engloba os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) Saúde e Bem-Estar, e Consumo e Produção Responsáveis.

Criada em 2024, a partir de uma atividade interdisciplinar pelos Cursos de Educação Física e Pedagogia, visa promover a integração entre acadêmicos de todos os Cursos do Unilasalle e a comunidade externa, através de manifestações artísticas e culturais no processo formativo dos acadêmicos, ampliando o olhar sobre as múltiplas linguagens expressivas presentes no cotidiano educacional e comunitário.

Conduzida por uma professora do Curso de Educação Física, a atividade possui 25 vagas e ocorre nas quintas-feiras, das 18h30 às 22h, com a seguinte estrutura/etapas:

Etapas 1: Capacitação dos Acadêmicos

São realizadas oficinas formativas com os acadêmicos participantes, abordando conteúdos de expressão corporal e vocal, além de técnicas teatrais como movimento cênico, improvisação, dicção e presença de palco. O objetivo é proporcionar uma base técnica e artística para o desenvolvimento da atividade.

Etapas 2: Construção Coletiva do Roteiro

A partir das vivências, histórias pessoais e ideias trazidas pelos acadêmicos, é elaborado de forma colaborativa o roteiro da peça teatral, promovendo o protagonismo dos participantes e valorizando a diversidade de experiências.

Etapa 3: Criação de Cenografia e Figurino

O cenário e o figurino da apresentação são produzidos com materiais recicláveis ou de baixo custo, incentivando a criatividade, a consciência ambiental e a sustentabilidade como princípios do projeto.

Etapa 4: Ensaios Teatrais

Com o roteiro finalizado, são realizados ensaios semanais visando à consolidação da peça. Esses encontros favorecem o aprimoramento técnico, o trabalho em grupo e o aprendizado mútuo entre os acadêmicos.

Etapa 5: Apresentação Pública da Peça

A peça é apresentada na Feira da Extensão, ao final do semestre, conforme cronograma previamente estabelecido, proporcionando um momento de integração entre universidade e comunidade, além da difusão da arte como ferramenta educativa. Na Feira, realizada no Unilasalle, acontecem também as apresentações das demais atividades extensionistas.

Etapa 6: Avaliação e Momento de Reflexão

Após as apresentações, é promovido um espaço de avaliação e reflexão com os participantes, com o intuito de compartilhar impressões, aprendizagens e sugestões, promovendo o pensamento crítico sobre o processo vivenciado.

No semestre de 2024/2, os acadêmicos realizaram a encenação da peça “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna. A escolha da peça se deu por sua relevância cultural e temática, abordando questões como justiça, fé, desigualdade e sobrevivência, com humor e sensibilidade. O texto de Suassuna, repleto de elementos do cordel, da oralidade e do imaginário popular, favoreceu a acessibilidade

do conteúdo e a identificação do público com a narrativa. A apresentação foi realizada em espaço aberto ao público, reunindo membros da comunidade local, familiares, professores e demais convidados.

Figura 3 - Encenação O Auto da Compadecida.





Fonte: As Autoras (2025).

No semestre de 2025/1, os acadêmicos realizaram a encenação da peça “Sonho de uma Noite de Verão”, de William Shakespeare. A encenação contou com a participação ativa dos acadêmicos, tanto na atuação quanto na produção e direção da peça. Um diferencial importante desta atividade foi o envolvimento direto dos familiares dos acadêmicos, que também atuaram como personagens na apresentação. Essa colaboração ampliou o alcance da proposta extensionista, fortalecendo o vínculo entre a instituição de ensino e a comunidade externa.

A escolha da obra de Shakespeare, com sua atmosfera lúdica e temática universal sobre amor, sonho e fantasia, favoreceu o engajamento do público e proporcionou um espaço de troca intergeracional e intercultural. A apresentação foi aberta à comunidade, incentivando o acesso à cultura e à literatura clássica de forma acessível e participativa.

A atividade demonstrou o potencial transformador da extensão universitária, promovendo não apenas a formação acadêmica, mas também a formação cidadã e o estí-

mulo à expressão artística. O envolvimento dos familiares reforçou o caráter comunitário da ação, evidenciando a importância de práticas educativas que transcendam os muros da universidade.

Figura 4 - Encenação Sonho de uma Noite de Verão.



Fonte: As Autoras, 2025.

Atividade Extensionista Brincar é (Con)Viver³

A atividade extensionista “Brincar é (Con) Viver” faz parte da modalidade projeto, e engloba os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) Saúde e Bem-Estar, Educação de Qualidade e Paz, Justiça e Instituições Eficazes.

Este projeto foi criado pelo Curso de Educação Física em 2023, e, atualmente, em sua quinta edição, está sob responsabilidade do Curso de Psicologia. O projeto leva grupos de acadêmicos de diferentes cursos para cinco praças públicas da cidade para brincar com as crianças e demais pessoas que ali estejam e queiram brincar conjuntamente, no período noturno, nas quintas-feiras. A intenção é desconectar-se das telas para conectar-se com o brincar, as pessoas, a natureza e a si mesmos, lembrando como é salutar brincar e como esta atividade promove o desenvolvimento em todas as fases da vida.

A Atividade Extensionista tem por objetivos: atrair as crianças para as atividades lúdicas como brincadeiras e jogos ao ar livre, nos espaços públicos da cidade; promover a interação entre todas as idades, e deste modo, os mais velhos poderão lembrar os tempos de infância e os mais novos vão aprender a se divertir da maneira como seus pais, avós e bisavós brincavam na infância; estimular o protagonismo infantil, evitando que as crianças despendam tantas horas em frente às telas em suas casas, como espectadores, e inativos; criar vivência com brinquedos e brincadeiras sustentáveis, criando outras possibilidades de brincar, evitando brinquedos impostos pelo consumo; desfrutar os espaços públicos da cidade, desenvolvendo o sentido de pertencimento, a socialização e a cidadania.

³ Texto informado na descrição do projeto.

A iniciativa é uma experiência inovadora e de sucesso na cidade. Desde a sua primeira edição reúne dezenas de crianças e pessoas interessadas em brincar. No ano de 2024 o projeto foi contemplado em segundo lugar com o prêmio nacional GEduc/2024, categoria Inovação Acadêmico-Pedagógica.

Figura 5 - Atividades do projeto Brincar é Con(Viver).



Fonte: As Autoras, 2025.

Considerações finais

A criatividade é inerente ao ser humano, e deve acompanhá-lo em todas as etapas da vida. O ambiente universitário também deve proporcionar atividades que instiguem o acadêmico na criatividade, em metodologias criativas que o encorajem a desenvolver habilidades únicas, com autonomia de decisões e criações.

Estas habilidades criativas, além de serem utilizadas como metodologias de ensino, também buscam o desenvolvimento de competências e habilidades criativas para resolução de problemas em ambientes profissionais, dentro de suas áreas de atuação como Arquitetos e Urbanistas, Pedagogos ou profissionais de Educação Física.

Referências

CAMARGO, F. Desenvolvimento de competências por meio de estratégias pedagógicas de aprendizagem ativa. In: DEBALD, B. **Metodologias ativas no Ensino Superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020. Pp. 92-102.

D'ÁVILA, C. **Didática sensível: contribuições para a didática na educação superior**. São Paulo: Cortez, 2022.

DEBALD, B. **Metodologias ativas no Ensino Superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020.

GIL, A. C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, S. Modos de ser estudante e as pedagogias ativas: autonomia e aprendizagem na experiência do indivíduo livre. In: DEBALD, B. **Metodologias ativas no Ensino Superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2020. Pp. 103-116.



MINI-HISTÓRIAS: RESSIGNIFICANDO A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Izabel Cristina Dias Silvano¹

Introdução

O estágio curricular obrigatório representa um momento essencial na formação docente, pois possibilita a aproximação entre teoria e prática, permitindo compreender e vivenciar os processos pedagógicos e de gestão escolar de forma integrada. Trata-se de uma oportunidade de observar, registrar e analisar as práticas educativas, articulando teoria e prática, e desenvolvendo uma postura reflexiva e crítica frente à realidade escolar.

De acordo com Fortunato (2018), o relato de experiência constitui-se em um método de investigação, servindo como guia no qual o investigador discrimina todo o contexto e qualifica sequencialmente suas ações até a conclusão da experiência. Quando a mesma experiência é analisada em diferentes momentos, com objetivos diversos e a partir de múltiplos pontos de vista, surgem inúmeros significados, tanto para o próprio investigador quanto para aqueles que examinam vivências alheias. Ainda segundo Fortunato (2018), recomenda-se detalhar antecedentes, local, motivo, agentes, envolvidos, epistemologia para ação, planejamento, execução e análise por uma

¹ Discente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle.
E-mail: izabel.202212817@unilasalle.edu.br

lente teórica, garantindo rigor metodológico e clareza na apresentação dos dados.

Nesse sentido, este relato descreve o Estágio Curricular Obrigatório em Gestão Escolar realizado na EMEI Severino Damo, em Casca/RS, com o objetivo de compreender como as mini-histórias contribuem para ressignificar a prática da gestão escolar. O problema de pesquisa investigou: como a utilização de mini-histórias contribui para a gestão democrática e o fortalecimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil? O objetivo geral foi analisar o impacto das mini-histórias na organização e gestão escolar, promovendo práticas participativas e reflexivas.

O estágio foi realizado na EMEI Severino Damo, instituição de Educação Infantil que atende aproximadamente 117 crianças, com idades entre 4 meses e 5 anos incompletos, distribuídas nas turmas do Berçário ao Jardim 1. A escola conta com 57 profissionais, entre professores, auxiliares, equipe gestora, cozinheiras e pessoal de apoio, distribuídos em quatro blocos estruturais que incluem salas de aula, dormitórios, solários, áreas de lazer e sala multiuso. O ambiente escolar, planejado e seguro, possibilita o desenvolvimento integral das crianças, conciliando cuidado, aprendizagem e socialização.

A metodologia adotada foi qualitativa e exploratória, envolvendo observação participante, registros textuais e fotográficos das interações das crianças, análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e reuniões pedagógicas com a equipe gestora e docente. As ações foram organizadas em planos diários de intervenção, incluindo socialização da estagiária, observação da rotina, registro de episódios significativos e produção das mini-histórias, seguindo as orientações de Altimir (2010) e Fochi (2015;

2017). A avaliação foi contínua e processual, considerando a participação das crianças, a relevância dos registros e a reflexão crítica da estagiária sobre as práticas pedagógicas e a gestão escolar.

Fundamentação teórica

O relato de experiência permitiu que eu detalhasse todo o contexto do estágio, descrevendo minhas ações e aprendizados, e refletisse sobre os significados dessas vivências tanto para mim quanto para a escola. As mini-histórias são compreendidas como registros narrativos e imagéticos que documentam episódios significativos do cotidiano escolar, fortalecendo a memória pedagógica da instituição e promovendo aproximação entre equipe gestora, professores, auxiliares, famílias e comunidade. Para Altimir (2010), elas tornam visíveis instantes da infância, valorizando a escuta e a documentação pedagógica. Fochi (2015; 2017) destaca seu potencial de transformação em instrumentos de reflexão coletiva e gestão democrática, favorecendo o diálogo entre todos os sujeitos da escola.

A gestão escolar, segundo Libâneo (2001), não se limita a normas ou controles burocráticos; ela deve promover a melhoria contínua da prática pedagógica, valorizando professores e alunos, articulando decisões coletivas e integrando planejamento pedagógico e administrativo. Nesse contexto, a documentação pedagógica, como as mini-histórias, torna-se ferramenta estratégica para subsidiar decisões, visibilizar o cotidiano escolar e fortalecer a identidade institucional.

Inspirado em Freire (1996) e na perspectiva de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1994), o conceito de gestão escolar deve ir além da administração formal, envolvendo

escuta, diálogo, participação e valorização dos sujeitos da comunidade escolar. A abordagem de Malaguzzi enfatiza a importância das cem linguagens da criança, defendendo que a prática pedagógica deve reconhecer e valorizar a expressão infantil como instrumento de aprendizagem e construção coletiva do conhecimento.

As práticas observadas e registradas por meio das mini-histórias também dialogam com a BNCC (Brasil, 2017), que orienta a Educação Infantil na construção de experiências significativas, valorizando a exploração, o cuidado e a interação social das crianças.

Assim, o projeto “Mini-histórias: Ressignificando a Gestão Escolar” evidencia que a gestão escolar pode ser democrática, reflexiva e poética, utilizando registros pedagógicos para fomentar práticas participativas, fortalecer vínculos e apoiar decisões pedagógicas fundamentadas na realidade vivida por crianças, professores e gestores.

Mini-histórias como instrumento de documentação pedagógica

As mini-histórias registram situações significativas do cotidiano escolar, promovendo reflexão e análise das práticas educativas. Para Altimir (2010), esses registros permitem que os acontecimentos diários se tornem visíveis, tornando possível a compreensão das necessidades e interesses das crianças, subsidiando a tomada de decisões pedagógicas.

Fochi: mini-histórias na gestão democrática

Fochi (2015; 2017) enfatiza que as mini-histórias podem servir como ferramentas para fortalecer a gestão

democrática da escola, possibilitando o diálogo entre professores, gestores e famílias. A prática da documentação pedagógica promove reflexão coletiva, auxilia na organização do planejamento pedagógico e fortalece a participação da comunidade escolar.

Libâneo: gestão escolar para melhoria contínua e valorização de professores e alunos

Segundo Libâneo (2001), a gestão escolar deve ir além de normas burocráticas, promovendo a melhoria contínua das práticas pedagógicas. Ela valoriza professores e alunos, integra planejamento administrativo e pedagógico, e utiliza instrumentos como a documentação pedagógica para apoiar decisões, fortalecer a identidade institucional e estimular a participação coletiva na construção do projeto educativo.

Freire e a construção de uma gestão democrática e reflexiva

Freire (1996) destaca a importância da gestão escolar democrática, baseada no diálogo, na escuta ativa e na participação de todos os sujeitos da escola. A gestão deve possibilitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas, promovendo decisões compartilhadas e fortalecendo vínculos entre professores, crianças, famílias e equipe gestora.

Malaguzzi e a perspectiva de Reggio Emilia: valorizando as múltiplas linguagens da criança

Malaguzzi (1994), da abordagem Reggio Emilia, ressalta que a educação infantil deve valorizar as múltiplas formas de expressão das crianças – as “cem linguagens da

criança”. A documentação pedagógica, incluindo as mini-histórias, torna-se instrumento de gestão e planejamento, permitindo a construção coletiva do conhecimento e práticas pedagógicas inovadoras, criativas e significativas.

Análise de resultados

Durante o Estágio Curricular Obrigatório em Gestão Escolar na EMEI Severino Damo, tive a oportunidade de vivenciar de forma intensa o cotidiano da Educação Infantil, participando ativamente das práticas pedagógicas, da organização da escola e das decisões de gestão. Desde o início, dediquei-me a observar a rotina das turmas, interagir com professores, auxiliares, equipe gestora, crianças e famílias, buscando compreender como as ações de gestão influenciam diretamente o desenvolvimento das crianças e a qualidade do ambiente escolar.

Nos primeiros dias, concentrei-me na observação participante, registrando episódios significativos que pudessem subsidiar reflexões sobre as práticas pedagógicas.

Percebi a importância da escuta atenta e da documentação detalhada, pois cada situação cotidiana trazia elementos que poderiam contribuir para decisões mais conscientes e para o fortalecimento da identidade institucional.

Produzi mini-histórias a partir de situações reais, como descobertas realizadas pelas crianças durante atividades sensoriais, conflitos resolvidos de forma colaborativa, momentos de interação e cooperação entre pares, e intervenções pedagógicas que promoveram aprendizagens significativas. Cada mini-história foi registrada de forma narrativa, complementada por registros fotográficos, permitindo que eu, juntamente com a equipe gestora e os professores,

analisasse coletivamente os acontecimentos e refletisse sobre o planejamento e as práticas pedagógicas.

Ao organizar as atividades e registrar as mini-histórias, busquei garantir que as experiências propostas estivessem alinhadas às competências e habilidades definidas pela BNCC (Brasil, 2017) para a Educação Infantil, promovendo a aprendizagem integral e o desenvolvimento socioemocional das crianças.

A utilização das mini-histórias mostrou-se extremamente valiosa para a gestão escolar. Elas possibilitaram reflexões sobre a organização das turmas, o planejamento das atividades e a tomada de decisões participativas, envolvendo professores, gestores e famílias. Percebi que essas narrativas contribuem para tornar visível o cotidiano da escola, fortalecendo vínculos, promovendo a participação democrática e valorizando a infância de maneira concreta e efetiva.

Essa experiência também evidenciou a dimensão democrática e reflexiva da gestão escolar, conforme os princípios de Freire (1996) e Malaguzzi (1994). Ao registrar e analisar as mini-histórias, pude compreender que a gestão não se restringe a questões administrativas, mas se constrói na escuta, no diálogo e na valorização das múltiplas linguagens da criança.

Ao final do estágio, percebi que as mini-histórias não apenas documentam acontecimentos, mas ressignificam a prática de gestão escolar. Para mim, essa experiência representou um aprendizado profundo sobre planejamento reflexivo, tomada de decisões participativas e construção coletiva de um ambiente educativo mais humano, colaborativo e significativo.

Considerações finais

Durante meu estágio na EMEI Severino Damo, meu principal objetivo foi vivenciar algo novo e colocar em prática todo o conhecimento teórico adquirido ao longo da graduação, ressignificando a gestão escolar em um contexto real e significativo. Trabalhar em uma escola tão linda e acolhedora do interior do Rio Grande do Sul foi uma experiência transformadora, que me permitiu perceber que a gestão escolar vai muito além de aspectos administrativos: ela se constrói na escuta, no diálogo e na valorização de cada criança, professor, familiar e membro da comunidade escolar.

A utilização das mini-histórias mostrou-se um recurso valioso para essa ressignificação. Ao registrar situações do cotidiano, pude refletir sobre as práticas pedagógicas e sobre a organização da escola, promovendo decisões mais conscientes e participativas. Cada episódio registrado me ajudou a compreender como pequenas ações, observadas e analisadas cuidadosamente, podem fortalecer vínculos, estimular a participação democrática e contribuir para um ambiente escolar mais humano, colaborativo e reflexivo.

Esse estágio me possibilitou integrar teoria e prática, verificando na realidade escolar como conceitos de gestão democrática, documentação pedagógica e valorização da infância se manifestam no cotidiano da escola. Senti que minhas contribuições, embora em um espaço já estruturado e seguro, foram capazes de gerar impactos positivos, evidenciando que a gestão escolar pode ser inovadora, poética e, ao mesmo tempo, fundamentada em princípios pedagógicos sólidos.

Ao final dessa experiência, percebo que ressignificar a gestão escolar não é apenas aplicar conceitos teóricos, mas

viver o dia a dia da escola, compreender suas demandas e buscar soluções que realmente façam sentido para crianças, professores e famílias. Cada mini-história registrada foi uma oportunidade de observar, refletir e agir, fortalecendo relações e promovendo um ambiente mais acolhedor e participativo. Saio desse estágio com a convicção de que a gestão escolar é, acima de tudo, humana: feita de cuidado, diálogo, escuta e comprometimento com a aprendizagem e o bem-estar de todos. Trabalhar na EMEI Severino Damo me mostrou que pequenas mudanças, quando fundamentadas em teoria e prática, podem transformar a rotina escolar e tornar a escola um espaço ainda mais rico, significativo e encantador.

Referências

ALTIMIR, D. **Documentação pedagógica na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, 2017.

FOCHI, P. **Mini-histórias na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FOCHI, P. **Registro e gestão democrática na Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FORTUNATO, I. **O relato de experiência como método de pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

MALAGUZZI, L. **As cem linguagens da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



MODELO DE GESTIÓN PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN UNA UNIVERSIDAD ESTATAL CHILENA, COMO BASE PARA UNA EDUCACIÓN INNOVADORA

Claudia Valderrama Hidalgo¹

Francisco Ganga Contreras²

Alejandro Cataldo Díaz³

Marco Wandercil⁴

Francisco Villegas Villegas⁵

Introducción

Las instituciones, de toda índole, son parte esencial del desarrollo social de las personas. Resulta difícil imaginar una sociedad en donde no existan organizaciones que medien entre los intereses individuales e intereses superiores del país o la sociedad, que pueden ir desde lo estatal a lo privado.

Entre ellas, claramente se encuentran las Instituciones de Educación Superior (IES) y entre éstas, las universidades. A grandes rasgos, se puede afirmar que ellas han sido parte importante del desarrollo de las comunidades,

1 Docente e investigadora da Universidad de Antofagasta, Chile.

E-mail: claudia.valderrama.hidalgo@uantof.cl

2 Docente e investigador da Universidad de Tarapacá, Chile.

E-mail: franciscoganga@academicos.uta.cl

3 Docente e investigador da Universidad de Antofagasta, Chile.

E-mail: alejandro.cataldo@uantof.cl

4 Docente e investigador da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil. E-mail: marco.wandercil@gmail.com

5 Docente e investigador da Universidad de Antofagasta, Chile.

E-mail: francisco.villegas@uantof.cl

no solo como motor de movilidad social, sino como parte importante del núcleo social para quehaceres tan relevantes como la producción del conocimiento, el desarrollo de países y la búsqueda de la felicidad y el desarrollo personal.

Al igual que la sociedad misma, la Universidad, ha experimentado diversos cambios y transformaciones, obligando de esta forma a que los modos de gestión universitaria deban ir adaptándose a las demandas que impone el entorno (Ganga-Contreras y Núñez, 2018).

En Chile, por ejemplo, se han vivido profundas transformaciones universitarias desde inicios de los años 80, con la división de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, pasando por la diversificación y masificación de las universidades (Brunner y Ganga-Contreras, 2016; Mínguez y Díaz, 2020), llegando hasta las reformas vividas en gobiernos democráticos, acaecidas muchas de ellas en base a movilizaciones sociales y ciudadanas, lo cual ha sido denominado como una era post-masiva (Muñoz, 2020).

En el ámbito de la gestión, y sobre todo en las universidades estatales, se han vivido procesos en donde se han adoptado prácticas propias del gerencialismo o del *management*, las cuales vienen del mundo privado y están vinculadas fuertemente a la denominada Nueva Gestión Pública (Labraña y Brunner, 2022). En ese aspecto, la administración de las universidades ha puesto su foco en lograr la calidad de sus procesos formativos, implementando distintos tipos de herramientas y métricas que sirven como guía para el quehacer.

Este trabajo sigue la línea de desarrollar un modelo aplicado en una universidad estatal chilena, como una propuesta para distintas organizaciones, académicos, profesionales y estudiantes que dedican sus esfuerzos en po-

der brindar opciones de mejora continua a las Instituciones de Educación Superior, IES. A través de los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional entregados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), se propone un modelo de gestión para IES, el cual está separado por tres niveles de toma de decisiones y operatividad que tienen las organizaciones complejas: estratégico, táctico y operacional, el cual es graficado mediante un mapa de procesos.

En primer lugar, se abordan los fundamentos teóricos que sustentan la necesidad de que la gestiones y estructuras administrativas universitarias puedan generar las adaptaciones correspondientes de las instituciones educativas a los cambios y transformaciones que viven las sociedades; se abordan y describen algunos de los cambios más relevantes que han impactado el quehacer universitario. En ese mismo apartado, además, se destaca la relevancia de las bases normativas chilenas que mandatan e institucionalizan la búsqueda de la calidad en la educación superior, mediante la Ley n° 21.091 del año 2018.

A continuación, en los aspectos metodológicos, se explica cómo se llevó a cabo la creación del modelo de gestión propio de una universidad, el cual sigue las directrices de la normativa vigente, junto con los mandatos de la CNA-Chile. En cuanto a los resultados, de manera general, se puede decir que es la descripción del modelo mismo, divididos en los niveles estratégico, táctico y operacional. Por último, en las conclusiones se abordan las posibles brechas que presenta el trabajo en los aspectos organizacionales y, además, se describen los elementos que podrían entorpecer su implementación, en base la experiencia obtenida en una universidad estatal chilena.

Fundamentos Teóricos

Contexto de la Educación Superior

En el último tiempo la educación superior ha experimentado cambios significativos debido al impacto de distintos fenómenos económicos, tecnológicos, sociales y culturales, acontecidos en rápida sucesión; entre estos fenómenos, cabe mencionar la masificación de la matrícula y la diversificación de las instituciones que imparten educación superior, la transformación digital, la pandemia de Covid-19, y probablemente el paso de una institución formativa, crítica y filosófica a una donde el mayor activo es producir trabajadores para el mercado laboral (Brunner y Ganga-Contreras, 2018; Brunner et Al., 2019; Sisto et Al., 2021).

Entre otros desafíos comunes que enfrentan hoy las universidades están el impacto de la sociedad del conocimiento en todos los ámbitos de la vida universitaria; la expansión de la cobertura de la Educación Superior, el incremento de expectativas y desafíos de equidad e inclusión; a lo que se suma, la denominada “Tercera Misión”, con su demanda a las universidades de apoyo a los territorios a través de la transferencia de todo tipo de servicios y productos. Y, la necesidad de asegurar que los y las titulados/as de educación superior, tras lograr sus objetivos formativos, ingresen al mercado laboral y contribuyan al desarrollo social y productivo del entorno desde su rol de agentes integrales de cambio social.

Tales demandas, de naturaleza global, marcan un reto general para los procesos de formación, los que necesariamente se han vuelto cada vez más exigentes en cuanto a calidad, pertinencia y relevancia de la formación que brindan, en cualquiera de sus niveles, lo que se refrenda en

el hecho que las Universidades como centros del saber y la innovación, las universidades están hoy apremiadas por el dilema de “cómo están contribuyendo y pueden contribuir” en tiempos y entornos inciertos “a resolver los grandes problemas de la humanidad”.

Otro de los aspectos con capacidad de inducción al cambio en la Educación Superior dice relación con el impacto de la sociedad del conocimiento en las universidades. El significado del concepto acentúa el valor del conocimiento y la información como los motores principales del crecimiento económico y desarrollo social. En las sociedades más avanzadas, la tecnología juega un rol fundamental en la producción, diseminación y uso del conocimiento e imprime un sello distintivo a una economía basada en la innovación y creación de valor. Entre los derivados de esta última está la industria 5.0, cuyo impacto relegará a la obsolescencia de muchas de las profesiones que hoy son parte de la oferta del sistema terciario.

En los contextos de la así llamada “Quinta Revolución Industrial”, la tecnología creada y aplicada en los últimos diez años no sólo ha equiparado, sino sobrepasado, a toda la tecnología creada en los cinco mil años de historia de la civilización. La quinta revolución industrial reconfigurará las cadenas productivas, y proveerá nuevos modelos de servicios y negocios que aportarán a la mejora de la productividad y el bienestar. Estos requerirán del uso de nuevas energías, la protección de los recursos naturales y la gestión innovadora e inclusiva del talento humano, de manera que este —apoyado en la tecnología— pueda aportar a la resolución de problemas complejos desde aquellas habilidades y capacidades hasta hoy exclusivas del ser humano (Noble et Al., 2022).

Actualmente las nuevas tecnologías son parte de nuestro ecosistema cultural. La inteligencia artificial permite a las organizaciones el manejo y la interpretación de datos masivos que apoyan la toma de decisiones, mejoran los procesos de producción, hacen predicciones sobre la demanda y ayudan a definir estrategias que les permiten cumplir sus objetivos.

En ese contexto las instituciones de educación superior no pueden permanecer ajenas a la necesidad de formar a sus estudiantes en estos entornos y con estas herramientas. Las demandas de mayor pertinencia en la formación son recurrentes. La convergencia entre ciencia y tecnología en dominios antes separados, así como la dilución de las fronteras disciplinares, debe formar parte de los nuevos currículos y las nuevas profesiones –orientadas hacia la inter y transdisciplina (Henríquez et Al., 2021)

Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior

Ante estos desafíos, el Estado chileno ha presentado constantemente la preocupación por asegurar la calidad en la educación (Mínguez y Díaz, 2020), considerando que los retos constantes impuestos por un mundo cada vez más complejo, las IES han debido implementar mecanismos para la mejora de la calidad y eficiencia de su gestión, como de los procesos misionales que desarrolla. El aseguramiento de la calidad busca establecer una cultura de la calidad y mejora continua del quehacer de la institución con el propósito de alcanzar su misión y objetivos institucionales.

En este aspecto, cabe mencionar la demanda ciudadana, visibilizada a través del movimiento estudiantil del año 2011, el cual puso en la agenda pública los pro-

blemas y diferencias de calidad que había en las distintas IES del país (Vidal-Pollarolo et Al., 2017). Es a partir de estas movilizaciones que la agenda de gobierno de la ex Presidenta Michelle Bachelet promueve proyectos de ley enfocados en la mejora de la educación superior chilena, lo que finalmente llega al objetivo con la promulgación de la ley n° 21.091, la cual, entre otros aspectos, establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad (Ley n° 21.091, 2018).

A pesar de que el concepto de calidad puede ser polisémico (Pedraja-Rejas et Al., 2021), para estos aspectos se puede entender por calidad como la búsqueda de la excelencia a través de la mejora continua que es visible en la eficiencia de los procesos, en la eficacia de los resultados y en la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las demandas y expectativas del medio interno, así como con aquellas provenientes del medio social. El aseguramiento de la calidad “se refiere al cumplimiento de un conjunto de exigencias mínimas que garantizan que las instituciones cuentan con las condiciones requeridas para realizar sus funciones académicas peculiares, esto es investigación, docencia, extensión” (González y Espinoza, 2008). Asimismo, si estos elementos se despliegan en la formación, es susceptible de indicar, que el aseguramiento de la calidad en la formación dice relación con el cumplimiento de estándares mínimos que debe exhibir el titulado de la institución de educación superior que de alguna manera garanticen que tiene las competencias para desempeñarse en el contexto laboral.

*Aseguramiento de la calidad en el proceso formativo
considerando los elementos de la Ley Sobre Educación
Superior chilena*

Conforme con el mandato de la Ley Sobre Educación Superior (Ley n° 21.091, 2018) un sistema de aseguramiento de la calidad del proceso formativo se focaliza, por una parte, en la promoción y apoyo a la persistencia y logro académico de los y las estudiantes y en la consecución de su perfil de egreso. De otro lado, está orientado en los resultados sociales del proceso formativo, con énfasis en el impacto social y productivo de la formación profesional y ciudadana del titulado / graduado.

El sistema combina dos enfoques o perspectivas, de calidad interna y calidad externa, respectivamente. En la perspectiva de “calidad interna”, el aseguramiento de la calidad está orientado hacia la creación de una cultura de la calidad aplicada a los procesos de enseñanza aprendizaje y a sus resultados, y está afirmada en mecanismos y dispositivos transparentes de control interno, mejora continua y procesos propios de autorregulación. En la perspectiva de “calidad externa”, por su parte, el sistema se orienta hacia la rendición de cuentas y apego a las normas y criterios establecidos en la Ley n° 21.091 y aplicados a través de la Comisión Nacional de Acreditación.

La calidad es entendida aquí como la búsqueda de la excelencia a través de la mejora continua que es visible en la eficiencia de los procesos, en la eficacia de los resultados y en la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las demandas y expectativas del medio interno, así como con aquellas provenientes del medio social (CNA-Chile, 2023).

El establecimiento de estándares y criterios cuantitativos han sido parte de los procesos de gestión que han llevado a las IES para lograr objetivos y metas trazadas. Esta forma de managerialismo aplicada, posee opiniones divididas (Sisto, 2017; Labraña y Brunner, 2022) no obstante se puede afirmar que es un proceso administrativo que ayuda a monitorear constantemente el quehacer institucional.

En ese sentido, la Comisión Nacional de Acreditación, a partir de los nuevos criterios y estándares de calidad, utilizados como base para otorgar la acreditación institucional en el subsistema universitario, es que desde el 2023 comienza a evaluar a las universidades en cinco dimensiones: 1) docencia y resultados del proceso formativo; 2) gestión estratégica y recursos institucionales; 3) aseguramiento de la calidad; 4) vinculación con el medio; y, 5) investigación, creación y/o innovación (CNA-Chile, 2023).

Sistema de gestión de la institución de educación superior como parte del aseguramiento de la calidad del proceso formativo

Referirse al sistema de gestión de la institución de educación superior y el aseguramiento de la calidad, es referirse a los componentes y procesos necesarios en todos los niveles de la organización permitiendo encauzar las decisiones en un contexto de incertidumbre permanente, considerando el objetivo a lograr, los recursos, los responsables, el tiempo a emplear y el impacto de los resultados (Palacios Rodríguez, 2020).

Los componentes para el desarrollo del sistema de gestión de una institución, reconoce los procesos estratégicos, tácticos y operativos. Los procesos estratégicos están

relacionados con los objetivos estratégicos de la institución de educación superior y orienta la visión al proceso táctico para desplegar esa visión en planes de acción menores, y el proceso operativo permite para llevar los planes a la ejecución, cuya interconexión permitiría alcanzar resultados (Torres Alvarado, 2019).

Los objetivos estratégicos son metas organizacionales a largo plazo que contribuyen a convertir una declaración de misión de una visión amplia en planes y proyectos más específicos. Determinan los principales puntos de referencia para el éxito y están diseñados para ser traducciones medibles, específicas y realistas de la declaración de la misión que la dirección ejecutiva puede implementar para guiar la toma de decisiones. Los objetivos estratégicos generalmente se desarrollan como parte de un plan en un tiempo determinado que identifica las fortalezas y debilidades clave, estableciendo las expectativas concretas que permitirán que la institución alcance su declaración de misión o visión de base más amplia.

Mientras que la planificación estratégica se desdobra para toda la organización, la planificación táctica tiene una participación más limitada, a nivel departamental, involucrando a veces sólo un proceso de punta a punta y es responsable de crear metas y condiciones para que las acciones establecidas en la planificación estratégica sean alcanzadas. Por tratarse de una planificación más específica, las decisiones pueden ser tomadas por personas que ocupan los cargos entre la alta dirección y el operacional. Otra característica que diferencia la planificación táctica es el tiempo que las acciones se aplican, generalmente en el período de 1 a 3 años midiendo acciones para un futuro más cercano que el objetivo en la planificación estratégica, es decir, a medio plazo.

Los planes empiezan a ser más detallados, y podemos decir que la planificación táctica es la descomposición de la planificación estratégica, que traduce e interpreta el plan estratégico para convertirlo en planes concretos, donde vamos a desarrollar el plan de marketing, producción, personal, es decir, financiero empresarial. La planificación operacional es de donde salen las acciones y metas trazadas por el nivel táctico para alcanzar los objetivos de las decisiones estratégicas. En esta planificación los involucrados son aquellos que ejecutan las acciones que se aplican a corto plazo, generalmente en el período de 3 a 6 meses. Aquí, todos los niveles de la organización están involucrados y cuidan el seguimiento de la rutina, garantizando que todas las tareas y operaciones se ejecuten, de acuerdo con los procedimientos establecidos, preocupándose por alcanzar los resultados específicos.

Es importante entender que una planificación estratégica no se materializará si los planes del nivel táctico y operativo no están bien establecidos, pues es un proceso integrado e interdependiente. Todos los niveles son necesarios: El estratégico para orientar la visión, el táctico para desplegar esa visión en planes de acción menores, y el operacional para llevar los planes a la ejecución. Por eso, las planificaciones deben involucrar a todos los estamentos de la institución y es un incentivo para que las personas se comprometen con los resultados.

Aspectos metodológicos

El estudio se desarrolló bajo una estrategia de análisis documental y sistematización de procesos institucionales. Para ello, se seleccionaron como corpus principal los docu-

mentos normativos vigentes emitidos por el Ministerio de Educación de Chile y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), con especial énfasis en la Ley n° 21.091 sobre Educación Superior y en los *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario* (2022–2023).

El recorte empírico se centró en una universidad estatal chilena de carácter regional, escogida como caso de estudio por su representatividad en los procesos de acreditación y por encontrarse en fase de fortalecimiento de su sistema interno de calidad. El anonimato de la institución se mantiene con el fin de resguardar la confidencialidad y permitir que el modelo pueda ser replicado o contrastado en otras instituciones similares.

Como se mencionó, la Comisión Nacional de Acreditación, en vistas de generar la mejora continua en las universidades establece los criterios y estándares para medir la calidad en el subsistema universitario. Cada una de estas dimensiones, posee criterios evaluativos y, teniendo en cuenta lo anterior, lo que propone este trabajo es un modelo que integre los criterios de la dimensión uno, es decir, lo referido a docencia y procesos de enseñanza-aprendizaje. Los criterios, propios de esta dimensión, son los siguientes: a) modelo educativo y diseño curricular; b) procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje; c) cuerpo académico, y; d) investigación, innovación docente y mejora del proceso formativo. En razón de ello, lo que se propone a continuación, a través de la figura de un mapa de procesos, es un sistema de gestión con sus componentes estratégicos, tácticos y operacionales, junto con sus elementos y procesos fundamentales, en el marco de un sistema de aseguramiento interno de la calidad.

I. SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN

MAPA DE PROCESOS



Fuente: Elaboración Propia (2024)

La figura 1 muestra el mapa de procesos, en el cual toma como base uno de los procesos misionales de la universidad: la formación. Los procesos estratégicos se inspiran en el modelo entregado por la CNA-Chile en sus criterios y estándares del año 2023, específica y mayormente tomados de la dimensión uno, junto con el aseguramiento de la calidad, tomado desde la dimensión tres. Por cada proceso estratégico, se despliega entre dos a tres procesos tácticos, los cuales forman parte de la traducción en hecho más operativos de la planificación y procesos estratégicos.

Por último, la parte operativa es cómo se llevará a cabo la visión estratégica y táctica considerando los recursos y condiciones que permitirán asentar la cultura de la calidad en la institución.

Análisis de resultados

Procesos estratégicos

Modelo Educativo

El Modelo Educativo de una IES “es la filosofía educativa, a partir de la cual se desprenden metas y líneas de acción que impulsan el mejoramiento continuo de las personas y su entorno” (Farro Custodio, 2012. p. 78). Para este caso el “Modelo Educativo” definido como proceso (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2022, p. 15) tiene por objetivo difundir, apoyar la implementación, monitorear y evaluar los avances de su implementación, en cuanto a su nivel de apropiación por parte de las carreras, programas y la comunidad —de acuerdo con la misión y visión de la institución y sus cánones de implementación reconocidos— a través de mecanismos que permitan su actualización y ajustes de manera periódica conforme a los resultados de dicha implementación, para asegurar la calidad del proceso formativo y el logro del perfil de egreso por parte de los estudiantes.

El proceso está sostenido por los mecanismos y objetivos que se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1 - Mecanismos y objetivos del modelo educativo.

Mecanismos	Objetivos
Monitoreo de indicadores de progresión de avances de implementación	Diseñar e implementar estrategias que permitan mantener la vigencia, difusión, socialización y apropiación del Modelo Educativo institucional como instrumento de gestión de los procesos formativos y aseguramiento de su calidad.
Difusión y socialización periódica del Modelo Educativo	Instalar mecanismos y procedimientos de gobernanza institucional que permitan la gestión efectiva en los ámbitos referidos a la implementación, monitoreo y ajustes del modelo.
Diseño y actualización curricular de carreras (Capacitación curricular, proceso de rediseño, Auditoría de procesos)	Garantizar la implementación eficiente y efectiva de las estrategias institucionales de monitoreo, seguimiento y ajustes al Perfil de Egreso de carreras y programas. Desarrollar mecanismos de acompañamiento, procedimientos y protocolos que faciliten la innovación curricular de carreras y programas en acuerdo con la misión institucional y sus principios rectores.
Gestión y desarrollo de micro curriculum	Monitorear los Perfiles de Egreso, evaluarlos y actualizarlos de manera periódica considerando la retroalimentación interna de docentes y estudiantes y externa de titulados, empleadores y miembros de la comunidad (stakeholders). Desarrollar mecanismos y procedimientos que permitan un monitoreo y seguimiento efectivo sobre los procesos de diseño curricular.
Perfil de Egreso (revisión periódica con fines de pertinencia y aportes / retroalimentación del medio)	Fomentar la modernización y mejora de la calidad del proceso formativo de pre, posgrado y aprendizaje continuo, a partir del diseño, disposición y promoción del uso de evidencias para la gestión académica. Optimizar la gestión del uso de bienes y recursos asociados a las estrategias institucionales de actualización e implementación del Modelo Educativo.

Fuente: Diseño propio, basado en Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional (CNA, 2022).

Este proceso es aplicable a los procesos formativos en todos los niveles, y por extensión, alcanza a los y las estudiantes de pregrado (técnico y profesional) y postgrado —matriculados en alguna de las carreras o programas impartidos por una universidad— y a la comunidad universitaria en su conjunto.

Este proceso abarca todas las actividades que [la universidad] está llamada a desarrollar, en cumplimiento de las obligaciones que en el ámbito de calidad y búsqueda de excelencia le impone a la universidad la Ley Sobre Educación Superior y que dicen relación con lograr los propósitos declarados en materia educativa, generación del conocimiento, investigación e innovación; y asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, concordantes con los objetivos de la institución respecto de asegurar la calidad en la formación de pregrado y posgrado. En términos generales, el proceso se inicia cuando el alumno se matricula en alguna de las carreras o programas impartidos por la universidad y termina con el egreso del estudiante.

Oferta académica y admisión

El proceso “Oferta académica y admisión” tiene por objetivo implementar, monitorear y evaluar de manera anual la admisión y sus resultados, así como revisar de manera periódica las carreras y programas en oferta institucional, a través de mecanismos que permitan desarrollar corrección y ajustes para asegurar la competitividad, pertinencia y relevancia de la oferta, un alto grado de satisfacción de titulados y egresados y buen posicionamiento institucional. Como se observa en la tabla 2, el proceso está definido por una serie de mecanismos y objetivos.

Tabla 2 - Mecanismos y objetivos de la oferta académica y admisión.

Mecanismos	Objetivos
Monitoreo del plan anual de admisión	Diseñar e implementar estrategias que permitan influir positivamente en la atracción de postulantes, matrícula y retención de estudiantes en el primer ciclo de formación.
Matrícula Monitoreo y evaluación de los resultados de la admisión institucional, y por carreras	Instalar mecanismos y procedimientos de gobernanza institucional que permitan la gestión efectiva en los ámbitos referidos a la difusión anual de la oferta, matrícula y posicionamiento institucional. Garantizar la implementación eficiente y efectiva de las estrategias institucionales de apoyo a la postulación y matrícula de los y las estudiantes. Registrar, monitorear y evaluar el comportamiento de los y las estudiantes de ingreso reciente en función de ingreso no regular.
Monitoreo del entorno (Observatorio)	Desarrollar mecanismos y procedimientos de gobernanza institucional que permitan la gestión del ciclo de vida de carreras y programas en acuerdo con criterios institucionales establecidos para tales efectos.
Ajuste anual de oferta de carreras en función de pertinencia y relevancia	Instalar un sistema de observatorio del entorno / territorio que detecte oportunidades y amenazas que afectan el posicionamiento de la oferta institucional.
Estudio y diseño de nueva oferta	Desarrollar mecanismos y procedimientos que permitan el monitoreo y seguimiento efectivo del posicionamiento y la competitividad de las carreras y programas UA.
Discontinuidad o cierre de carreras o programas que componen la oferta educativa institucional.	Fomentar la modernización y mejora de la calidad del proceso formativo de pre, posgrado y aprendizaje continuo, a partir del diseño, disposición y promoción del uso de evidencias para la gestión académica. Optimizar la gestión del uso de bienes y recursos asociados a las estrategias institucionales de observatorio del entorno.

Fuente: Diseño propio, basado en Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional (CNA, 2022).

Este proceso es aplicable a los procesos formativos en todos los niveles, y por extensión, alcanza a los y las estudiantes de pregrado (técnico y profesional) y postgrado —matriculados en alguna de las carreras o programas impartidos por la universidad— y a la comunidad universitaria en su conjunto.

Este proceso abarca todas las actividades que [la universidad] está llamada a desarrollar, en cumplimiento de las obligaciones que en el ámbito de calidad y búsqueda de excelencia le impone a la universidad la Ley Sobre Educación Superior y que dicen relación con lograr los propósitos declarados en materia educativa, generación del conocimiento, investigación e innovación; y asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad (CNA, 2022), concordantes con los objetivos de la institución respecto de asegurar la calidad en la formación de pregrado y posgrado. En términos generales, el proceso se inicia cuando el alumno se matricula en alguna de las carreras o programas impartidos por la universidad y termina con el egreso del estudiante.

Progresión y trayectoria de los estudiantes

El proceso de “Progresión de la Trayectoria Académica” (CNA, 2022, p.5) tiene por objetivo monitorear, acompañar y apoyar el avance académico de los estudiantes respecto de sus planes de estudio a través de la implementación de mecanismos que permiten adoptar acciones correctivas o de mejoramiento en dicho avance, para garantizar la calidad en la formación de sus egresados y encauzar el proceso de enseñanza – aprendizaje con foco en el estudiantado y el logro de las condiciones necesarias para la consecución del perfil de egreso. En la Tabla 3, se pueden

apreciar los mecanismos y objetivos de la progresión y trayectoria de los estudiantes

Tabla 3: Mecanismos y objetivos de la progresión y trayectoria de los estudiantes.

Mecanismos	Objetivos
Caracterización del estudiantado	Diseñar e implementar estrategias que permitan influir positivamente en los indicadores de progresión académica regular, retención estudiantil y titulación oportuna.
Nivelación Académica en los diferentes niveles de formación	Instalar mecanismos y procedimientos de gobernanza institucional que permitan la gestión efectiva en los ámbitos referidos a la progresión y trayectorias académicas de los estudiantes.
Seguimiento de la Trayectoria Académica	Garantizar la implementación eficiente y efectiva de las estrategias institucionales de apoyo de carácter académico, socioafectivo y/o socioeducativo. Recoger de manera periódica la percepción de los estudiantes respecto de las estrategias clave de nivelación y cierre de brechas y apoyo institucional a la progresión.
Acompañamiento Académico	Desarrollar mecanismos y procedimientos que permitan un monitoreo y seguimiento efectivo sobre la progresión académica de los estudiantes. Fomentar la modernización y mejora de la calidad del proceso formativo de pre, posgrado y aprendizaje continuo, a partir del diseño, disposición y promoción del uso de evidencias para la gestión académica. Optimizar la gestión del uso de bienes y recursos asociados a las estrategias institucionales de apoyo académico, socioafectivo y/o socioeducativo. Diseñar estrategias de seguimiento del grado de satisfacción de los estudiantes con el proceso formativo.

Fuente: Diseño propio, basado en Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional (CNA, 2022).

Este proceso es aplicable a los(las) estudiantes de pregrado (técnico y profesional) matriculados en alguna de las carreras o programas impartidos por la IES.

Este proceso abarca todas las actividades que [la unidad], en cumplimiento de las obligaciones que le impone a la universidad la Ley Sobre Educación Superior, que, en el ámbito de calidad, establece que las instituciones de educación superior deben buscar la excelencia; lograr los propósitos declarados en materia educativa, generación del conocimiento, investigación e innovación; y asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad y en concordancia con los objetivos de la institución respecto de asegurar la calidad en la formación de pregrado y posgrado. En términos generales, el proceso se inicia cuando el alumno se matricula en alguna de las carreras o programas impartidos por la universidad y termina con el egreso del estudiante.

Calidad y efectividad de la docencia (Resultados de enseñanza aprendizaje)

El proceso “Calidad y efectividad de la docencia” (CNA, 2022, p. 6) tiene como objetivo monitorear, evaluar y apoyar los resultados de enseñanza aprendizaje del estudiantado, así como implementar y evaluar planes de capacitación, acompañamiento y evaluación docente, a través de mecanismos que permitan desarrollar acciones correctivas y ajustes que favorezcan tanto la progresión regular de los y las estudiantes y su titulación oportuna, como brinden al cuerpo académico docente facilidades para el ejercicio de una buena docencia y el fortalecimiento de su desarrollo académ-

mico docente. El proceso está definido por una serie de mecanismos y objetivos, que se pueden observar en la Tabla 4.

Tabla 4 - Mecanismos y objetivos de la calidad y efectividad de la docencia (Resultados de enseñanza aprendizaje).

Mecanismos	Objetivos
Monitoreo del nivel de logros de aprendizaje estudiantil	Monitorear de manera periódica el nivel de logros de aprendizaje estudiantil y establecer mecanismos regulares de apoyo para su incremento, particularmente en lo atinente a asignaturas clave, con fines de cumplimiento del Perfil de Egreso (en conjunto con la unidad de Trayectoria Estudiantil).
Monitoreo de resultados estudiantiles en asignaturas clave	Implementar, en el marco de un ciclo de mejora continua, programas de apoyo académico al estudiantado en asignaturas clave, con miras a la generación de impacto en tasas de aprobación, progresión y titulación oportuna; evaluando los resultados de esos programas a través de grupos focales u otros realizados al universo estudiantil intervenido.
Acompañamiento académico de los estudiantes	Monitorear de manera periódica y evaluar los resultados del fortalecimiento docente en los aprendizajes de los estudiantes, en acuerdo con el Modelo Educativo, las políticas docentes, los resultados de la evaluación y el Marco de Buenas Prácticas docentes.
Monitoreo y actualización de la dotación académico-docente	Implementar, hacer seguimiento y evaluar planes y programas de desarrollo académico docente en acuerdo con el Modelo Educativo, las políticas sobre la docencia y el Marco de Buenas Prácticas docentes.
Evaluación docente	Desarrollar mecanismos y procedimientos que permitan un monitoreo y seguimiento efectivo sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de manera que tributen al cumplimiento del Modelo Educativo y que incidan en mayores niveles de logro estudiantil.
Fortalecimiento docente (capacitación y retroalimentación docente)	

Fuente: Diseño propio, basado en Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional (CNA, 2022).

Este proceso es aplicable a los procesos formativos en todos los niveles, y por extensión, alcanza a los y las estudiantes de pregrado (técnico y profesional) y postgrado —matriculados en alguna de las carreras o programas impartidos por la universidad— y a la comunidad universitaria en su conjunto.

Este proceso abarca todas las actividades que [la universidad] está llamada a desarrollar, en cumplimiento de las obligaciones que en el ámbito de calidad y búsqueda de excelencia le impone a la universidad la Ley Sobre Educación Superior y que dicen relación con lograr los propósitos declarados en materia educativa, generación del conocimiento, investigación e innovación; y asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad (CNA, 2022), concordantes con los objetivos de la institución respecto de asegurar la calidad en la formación de pregrado y posgrado. En términos generales, el proceso se inicia cuando el alumno se matricula en alguna de las carreras o programas impartidos por la universidad y termina con el egreso del estudiante.

Investigación e innovación docente

El proceso “Investigación e Innovación Docente” (CNA, 2022, p.6) tiene como objetivo desarrollar, implementar, y evaluar resultados, de programas de investigación e innovación para el fortalecimiento de la docencia, en lo disciplinar y lo pedagógico, a través de mecanismos que permitan desarrollar acciones de fomento y ajustes para favorecer impacto sobre los aprendizajes de los estudiantes, su progresión regular y titulación oportuna, el desarrollo académico – docente y el aumento de la productividad científica con difusión de resultados. La tabla 5 evidencia

los mecanismos y objetivos del correspondiente proceso de investigación e innovación docente.

Tabla 5 - Mecanismos y objetivos de la investigación e innovación docente.

Mecanismos	Objetivos
Concursos de investigación e innovación para la docencia	Institucionalizar mecanismos y procedimientos de gobernanza institucional que permitan la gestión efectiva de los ámbitos referidos a la innovación e investigación docente como espacios de mejora para los procesos de enseñanza aprendizaje.
Formación / capacitación de docentes y estudiantes en investigación para la docencia	Verificar –a través de la evaluación docente realizada por el estudiantado y de la aplicación de entrevistas o de grupos focales con docentes que implementan mejoras o innovaciones en sus cursos— los resultados de estas acciones en la formación del estudiantado y el desarrollo de los propios docentes.
Núcleos de investigación Programa de inserción de estudiantes en actividades de investigación para la docencia	Desarrollar, hacer seguimiento y evaluar estrategias de apoyo a la investigación e innovación docente (capacitaciones, apoyo técnico y consultorías personalizadas a docentes en aspectos didácticos y evaluativos, entre otros).
Monitoreo y difusión de resultados de acciones de investigación e innovación	Evaluar resultados de estrategias de innovación docente con foco en la vinculación de la enseñanza a contextos reales o profesionales, y ajustar sus alcances en el marco de un ciclo de mejora continua.
Seguimiento de iniciativas A+S de vinculación de la docencia con el territorio.	

Fuente: Diseño propio, basado en Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional (CNA, 2022).

Este proceso es aplicable a los procesos formativos en todos los niveles, y por extensión, alcanza a los y las estudiantes de pregrado (técnico y profesional) y postgrado –matricu-

lados en alguna de las carreras o programas impartidos por la universidad—y a la comunidad universitaria en su conjunto.

Este proceso abarca todas las actividades que [la unidad] está llamada a desarrollar, en cumplimiento de las obligaciones que en el ámbito de calidad y búsqueda de excelencia le impone a la universidad la Ley Sobre Educación Superior y que dicen relación con lograr los propósitos declarados en materia educativa, generación del conocimiento, investigación e innovación; y asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, concordantes con los objetivos de la institución respecto de asegurar la calidad en la formación de pregrado y posgrado. En términos generales, el proceso se inicia cuando el alumno se matricula en alguna de las carreras o programas impartidos por la universidad y termina con el egreso del estudiante.

Aseguramiento de la calidad de los programas formativos

El proceso “Aseguramiento de la calidad de los procesos formativos” (CNA, 2022, p. 12) tiene como objetivo implementar y monitorear la aplicación de diverso tipo de instrumentos de aseguramiento de la calidad, y evaluar resultados clave del proceso formativo, a través de mecanismos que permitan desarrollar correcciones y ajustes para asegurar la calidad de la formación de los estudiantes y favorecer el logro de su perfil de egreso y titulación oportuna. Ello, salvaguardando lo dispuesto por la Comisión Nacional de Acreditación en cuanto a la vigencia de los principios de transferencia y equivalencia (CNA, 2023, p. 14) que deben regir en el sistema de aseguramiento de la calidad de carreras y programas. El proceso está definido por los mecanismos y objetivos que se evidencian en la Tabla 6.

Tabla 6 - Mecanismos y objetivos del aseguramiento de la calidad de los programas formativos.

Mecanismos	Objetivos
Evaluación de Perfil de Egreso (Medio Término y Final)	Implementar estrategias y acciones que aporten al desarrollo de una cultura institucional centrada en la calidad de los procesos formativos.
Monitoreo de “Proyectos de Desarrollo de carreras y programas”	Implementar y monitorear sistemas, prácticas e instrumentos de Autoevaluación y Mejora Continua (calidad interna) de los procesos formativos, que propicien la reflexión metódica, el juicio crítico sobre la calidad, la detección de nichos de mejora y el diseño de planes remediales.
Evaluación del grado de satisfacción del estudiante, titulados, empleadores y stakeholders	Apoyar técnicamente a procesos de Acreditación/Certificación (calidad externa) de Carreras y Programas de Pre y Postgrado. Apoyar técnicamente al proceso de diseño, implementación y seguimiento del Proyecto de Carrera o Programa y planes de mejora continua de carreras y programas en aspectos atingentes. Aplicar, y validar instrumentos de verificación de avances y resultados de PCP en ejecución y de hitos clave del proceso formativo.
Seguimiento del egresado	Implementar y monitorear criterios e indicadores de calidad de los procesos formativos, en conjunto —cuando corresponda— con otras unidades académicas, en los diferentes niveles de gestión (Vicerrectorías, Direcciones, Facultades, Departamentos, Escuelas y Carreras). Fortalecer la toma de decisiones sobre calidad a través de datos informados periódicamente a las unidades concernidas.

Fuente: Diseño propio, basado en Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional (CNA, 2022).

Este proceso es aplicable a los procesos formativos en todos los niveles, y por extensión, alcanza a los y las estudiantes de pregrado (técnico y profesional) y postgrado —matriculados en alguna de las carreras o programas impartidos por la universidad— y a la comunidad universitaria en su conjunto.

Este proceso abarca todas las actividades que [la unidad] está llamada a desarrollar, en cumplimiento de las obligaciones que en el ámbito de calidad y búsqueda de excelencia le impone a la universidad la Ley Sobre Educación Superior y que dicen relación con lograr los propósitos declarados en materia educativa, generación del conocimiento, investigación e innovación; y asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad (CNA, 2022), concordantes con los objetivos de la institución respecto de asegurar la calidad en la formación de pregrado y posgrado. En términos generales, el proceso se inicia cuando el alumno se matricula en alguna de las carreras o programas impartidos por la universidad y termina con el egreso del estudiante.

Procesos tácticos

Modelo Educativo

Evaluación de Perfil de Egreso

Comprende la evaluación sistemática y periódica del Perfil de Egreso de carreras y programas a través de la aplicación de (i) políticas, normativas y procedimientos institucionales que aseguran la calidad del proceso (ii) la recopilación y

análisis de antecedentes diversos tales como requerimientos del contexto, tendencias técnicas y tecnológicas y opiniones de titulados y empleadores (iii) el registro y salvaguarda de las evidencias correspondientes. El resultado esperado de la evaluación del perfil es el de asegurar la pertinencia de este mismo y su grado de consistencia respecto de la misión – visión institucional, el Modelo Educativo, y las normas y procedimientos que rigen su implementación y desarrollo.

Gestión y desarrollo del curriculum

Comprende la revisión y actualización asistida de los planes de estudio de carreras y programas, introduciendo cambios justificados a estos para favorecer el logro del perfil de egreso. Ello a través de la aplicación de (i) políticas, normativas y procedimientos institucionales estandarizados que aseguran la calidad del proceso de actualización curricular en el marco de principios de transferencia y equivalencia (ii) protocolos de asistencia curricular para el trabajo de comisiones de diseño y rediseño (iii) la recopilación y análisis de antecedentes diversos tales como: resultados del cumplimiento del perfil de egreso, el análisis de las demandas del medio laboral, las percepciones del universo de titulados o graduados y de empleadores (iv) el registro y salvaguarda de las evidencias correspondientes.

El resultado esperado del diseño y actualización curricular es el de asegurar, con los nuevos planes de estudio, la pertinencia, relevancia y competitividad de la oferta formativa de la institución –en el marco de su consistencia respecto de la misión – visión institucional y las normas y procedimientos que encauzan el desarrollo de las acciones formativas.

Oferta académica y admisión

Estudio/Monitoreo del entorno (Observatorio)

Comprende el desarrollo de procesos sistemáticos de observación y registro de información clave disponible en el entorno profesional, productivo y social, a fin de favorecer la producción de datos que faciliten la creación, rediseño y ajustes de la oferta académica de acuerdo con las necesidades y/o demandas específicas del medio y el territorio; así como el desarrollo de procesos de comparación y cotejo de carreras y programas de la institución con los de otras instituciones similares, de calidad igual o superior, con objetivos de apropiación y difusión de “buenas prácticas” y mejora de sus procesos formativos.

El resultado esperado de este proceso es el de asegurar la pertinencia y competitividad de la oferta institucional a través de la producción y análisis –para la toma de decisiones—de informes de prospección del medio.

Caracterización y ajustes de la Oferta

Comprende el desarrollo de procesos sistemáticos de monitoreo y seguimiento del ciclo de vida de carreras y programas, con foco en los resultados y desempeños alcanzados por la gestión del plan de estudio, de los estudiantes, los académicos y los recursos de aprendizaje –condensados en los Proyectos de Desarrollo de Carreras y Programas. Conforme a los datos recopilados en el marco de los procesos de monitoreo y seguimiento de carreras y programas, la universidad podrá desarrollar ajustes periódicos a la oferta, en el marco de la creación de nueva oferta, ajustes a la cali-

dad de la oferta (rediseño e innovación), discontinuidad o cierre de la oferta.

Posicionamiento de la Oferta

Incorpora procesos sistemáticos de definición y comprensión de la población objetivo con la cual se relaciona la institución y que se desprenden de los resultados del estudio/ monitoreo del entorno que se ha desarrollado previamente. En el marco de lo anterior, se determinan sus necesidades y la percepción sobre la institución, permitiendo así el desarrollo de estrategias de atracción que releven (i) sus ventajas competitivas, (ii) la identidad y sus valores y (iii) los elementos diferenciadores que la distinguen en el medio.

Progresión y trayectoria de los estudiantes

Caracterización y Nivelación

Comprende el desarrollo del proceso de caracterización de los y las estudiantes a su ingreso, en función de variables socioeconómicas, personales, y académicas, con foco en el grado de apropiación que demuestra el estudiantado de las competencias establecidas en el Perfil Mínimo Requerido Institucional. La caracterización —que entrega el Perfil Real del Estudiante— permite desarrollar los procesos de Nivelación, que abordan las brechas de formación existentes entre el Perfil Real que acarrean los estudiantes y el Perfil Mínimo Requerido Institucional que representa el mínimo de competencias que el estudiante debiera demostrar con fines de alcanzar persistencia y logro académico.

Conforme a los datos recopilados en el marco de los procesos de caracterización y nivelación, la universidad podrá desarrollar planes de acción conducentes a impactar indicadores de retención, progresión y titulación oportuna, a través de programas comprensivos de acompañamiento estudiantil y desarrollo de su nivel de compromiso con los aprendizajes.

Apoyos estudiantiles para favorecer la progresión

Comprende los procesos y mecanismos institucionales existentes en la institución para el acompañamiento y promoción del bienestar de los estudiantes a lo largo de su trayectoria estudiantil, en los ámbitos administrativos, académicos y socioafectivos; los que son monitoreados y ajustados con fines de mejora continua de indicadores de proceso y búsqueda de impacto en resultados de persistencia, progresión, nivel de logro, compromiso estudiantil y titulación oportuna.

Calidad y efectividad de la docencia (Resultados de enseñanza aprendizaje)

Fortalecimiento académico y docente

Incorpora procesos y mecanismos institucionales para la mejora de la práctica docente con impacto en la formación de las y los estudiantes, establecidos en un sistema que contenga las definiciones del perfil docente en base al modelo formativo desarrollado por la institución, acompañado de perfeccionamiento, especialización, desarrollo académico, así como programas de acompañamiento permanente por parte de las unidades pertinentes.

Evaluación Docente

Comprende las políticas, normativas, procesos y mecanismos que permitan la implementación de un sistema que incorpore (i) el modelo formativo declarado por la institución, (ii) todos los actores del proceso formativo y (iii) los instrumentos de evaluación. El despliegue de este proceso -en el marco de la calidad- contribuye a la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje, con fines de impacto en la persistencia, progresión, nivel de logro y titulación oportuna.

Incentivos a la Docencia

Incorpora el diseño, implementación, evaluación de los mecanismos que permitan favorecer la profesionalización de la docencia estimulando la formación, el desarrollo de habilidades críticas en la práctica pedagógica y la autorreflexión permanente para el fortalecimiento del desarrollo académico con fines de retroalimentación y mejora continua.

Investigación e innovación docente

Investigación sobre la docencia

Comprende el diseño, implementación, evaluación, retroalimentación y ajustes de programas y acciones de creación y desarrollo del conocimiento en procesos de enseñanza-aprendizaje (docencia universitaria), y la generación de estímulos, a fin de impactar el itinerario formativo del estudiantado y aportar al desarrollo académico a

través del incremento de índices de investigación y difusión de resultados.

Innovación Docente

Comprende el diseño, implementación, evaluación, retroalimentación y ajustes de programas y acciones de innovación en el ámbito de la docencia con el objetivo de incrementar el saber, generar transferencia de conocimiento en el estudiantado, y aportar a la mejora del territorio.

Aseguramiento de la calidad del proceso formativo

Implementación y Evaluación Proyecto de Desarrollo de Carreras y Programas

Comprende el desarrollo de un diagnóstico que a través de un plan explicita acciones, metas e indicadores, y responsables, de acuerdo con una temporalidad definida para el logro de objetivos estratégicos, desplegado a través de un proceso de autoevaluación de la carrera o programa, con fines de cierre de brechas y mejora continua. Busca aportar a la eficiencia y efectividad del proceso formativo a través del mejoramiento continuo de las carreras y programas impartidos por la institución, en los aspectos de gestión, seguimiento a la progresión y trayectoria estudiantil, retroalimentación e innovación del currículo, y efectividad de la enseñanza, entre otros aspectos, tales como mejora de la infraestructura y recursos de aprendizaje.

Procesos operativos críticos

Gestión de recursos académicos y docentes

Se relaciona con la implementación y aplicación de políticas, normativas, procedimientos y acciones definidas institucionalmente para garantizar un cuerpo académico y docente acorde con las exigencias de calidad de los procesos de formación en cuanto a: perfiles disciplinares disponibles, capacidades pedagógicas con que cuentan, tiempos de dedicación a la actividad docente y la reflexión sobre la misma, compromiso con la formación de estudiantes de pre y postgrado, grado de satisfacción de los actores concernidos (estudiantado y los propios docentes).

Gestión de la progresión estudiantil

Se relaciona con la implementación y aplicación de políticas, normativas, procedimientos y acciones definidas institucionalmente para garantizar un soporte de apoyo a la progresión acorde con las exigencias de calidad de los procesos de formación que, enmarcados en un trabajo matricial y de naturaleza colaborativa, aportan al trabajo de las unidades mayores responsables de implementar con calidad el Modelo Educativo en acuerdo con los principios, misión y visión universitarias.

Gestión del soporte tecnológico para la docencia

Se relaciona con la implementación y aplicación de políticas y mecanismos institucionales para aplicar tecnologías educativas en los niveles de pre y postgrado, en con-

cordancia con el Modelo Educativo, así como para crear o administrar plataformas y entornos educativos digitales para la docencia.

Gestión de infraestructura y recursos para la docencia

Se relaciona con políticas, normativas y mecanismos institucionales que garantizan la disponibilidad y mantenimiento de los recursos (infraestructura y equipamiento) para el funcionamiento de carreras y programas de acuerdo con sus requerimientos académicos y materiales, así como con las formas cómo se actualizan estos recursos a partir de la información sobre satisfacción de usuarios.

Consideraciones finales

Las universidades como instituciones históricas han desarrollado una “esencia” la cual se caracteriza por aspectos como la búsqueda y generación del conocimiento, el desarrollo reflexivo y crítico y la comprensión del mundo mismo. Desde hace varios años, esta institución ha ido evolucionando, lo que ha obligado a una adaptación de las formas de gestión y por tanto, de los mecanismos para asegurar la buena enseñanza, lo que se encierra alrededor del concepto de calidad.

En la literatura internacional, distintos autores advierten que los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior no pueden reducirse a un ejercicio técnico o meramente administrativo, sino que deben ser entendidos como procesos complejos de gobernanza académica que equilibran autonomía, rendición de cuentas y pertinencia social (Dill y Beerkens, 2010; Marginson,

2016; Wandercil, Calderón y Ganga-Contreas, 2019). En este sentido, el modelo aquí propuesto se inscribe en una corriente que reconoce la necesidad de contar con estándares claros y medibles, pero también con mecanismos que permitan la participación activa de los actores universitarios y la adaptación a contextos nacionales y regionales. Al situarse en esta intersección entre políticas públicas, gestión institucional y cultura académica, el modelo no solo aporta a la eficiencia administrativa, sino que contribuye al debate sobre el futuro de la universidad en sociedades marcadas por la globalización, la digitalización y las crecientes demandas de inclusión y equidad.

Las gestiones institucionales van generalmente en búsqueda de ese tan ansiado objetivo y este capítulo de libro tuvo como objetivo presentar una herramienta administrativa que sea de utilidad para las IES que tienen metas y misiones similares a la garantía y búsqueda de la calidad, aportando a la eficiencia del proceso formativo, que, además, se constituye como el eje principal a través del cual se despliegan los otros procesos estratégicos de la institución.

No obstante, queda pendiente para otros estudios si la propuesta desarrollada contribuye a garantizar la calidad de la formación. Lo que queda claro -por ahora- es que por una parte, se constituyen como una evidencia relevante para dar cuenta del cumplimiento de los criterios y estándares establecidos para las IES, los cuales emanan de la política pública que actualmente presume de un gran consenso entre las comunidades académicas y universitarias, y por otra, se constituye como un aporte para que cada IES desarrolle sus procesos internos con fines de alcanzar resultados que permitan evidenciar consistencia con sus propósitos (CNA-Chile, 2022).

Referencias

BRUNNER, J.; GANGA-CONTRERAS, F. Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. **Revista Opción**. Año 3, n. 80, pp. 12-35, 2016.

BRUNNER, J.J.; GANGA-CONTRERAS, F. Nuevos actores en la escena de la Educación Superior: Oportunidades para seguir investigando. **Revista Opción**, v. 34, n. 87, pp. 8-13, 2018.

BRUNNER, J.; LABRAÑA, J.; GANGA, F.; RODRÍGUEZ-PONCE, E. Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. **Educación XXI**, v. 22, n. 2, pp. 119-140, 2019.

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. **Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario**, 2022. Recuperado de: <https://url-shortener.me/6DTP>.

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. **Introducción a los criterios y estándares de calidad de la educación**. Comisión Nacional de Acreditación de Chile, 2023. Recuperado de: <https://shorturl.at/rZDPM>.

DILL, D. D.; BEERKENS, M. (Eds.). **Public policy for academic quality: Analyses of innovative policy instruments**. Dordrecht: Springer, 2010.

FARRO CUSTODIO, F. **Planeamiento y gestión Estratégica para universidades peruanas competitivas. Modelos, estrategias y buenas prácticas**. Perú: Editorial UGRAPH, 2012.

GANGA-CONTRERAS, F.; NÚÑEZ, P. Gobernanza de las organizaciones: acercamiento conceptual a las instituciones de Educación Superior. **Revista Espacios**, v. 39, n. 20, 2018.

GONZÁLEZ, L.; ESPINOZA, Ó. Calidad de la Educación Superior: Conceptos y Modelos. **Calidad en la Educación**, n. 28, pp. 248-276, 2008.

HENRÍQUEZ, A.; BILLI, M.; FAÚNDEZ, V.; LABRAÑA, J.; NEIRA, I.; URQUIZA, A. Universidad transdisciplinaria en el marco de la sociedad del conocimiento. Tensiones discursivas en la Universidad de Chile. **Pensamiento Educativo**, v. 58, n. 1, pp. 1-19, 2021.

LABRAÑA, J.; BRUNNER, J. J. La ideología de la nueva gestión pública desde la mirada de los directivos de las universidades chilenas: un estudio de casos múltiples. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 8, n. 38, 2022.

MARGINSON, S. **The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education**. Berkeley: University of California Press, 2016.

MÍNGUEZ VALLEJOS, R.; DÍAZ MANRUBIA, A. Repercusión de la acreditación institucional sobre la calidad de la universidad. Un estudio exploratorio. **Revista de estudios y experiencias en educación**, v. 19, n. 41, pp. 107-123, 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley n° 21.091 sobre Educación Superior. **Diario Oficial de la República de Chile**, 2018. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?id-Norma=1118991>.

MUÑOZ, I. La Universidad post-masiva: desafíos para la docencia. En: MUÑOZ, I.; ROY, D. (Eds.). **Innovación en docencia universitaria**. Santiago: Ril Editores, 2020.

NOBLE, S.; MENDE, M.; GREWAL, D., PARASURAMAN, A. The Fifth Industrial Revolution: How Harmonious Human-Machine Collaboration is Triggering a Retail and Service Revolution. **Journal of Retailing**, v. 98, pp. 199-208, 2022.

PALACIOS RODRÍGUEZ, M. Á. Planeación Estratégica, instrumento funcional al interior de las organizaciones. **Revista Nacional de Administración**, v. 11, n. 2, pp. 57-68, 2020.

PEDRAJA-REJAS, L.; BRUNNER, J.; RODRÍGUEZ-PONCE, E.; LABRAÑA, J. Capitalismo académico en una universidad chilena: percepción de los actores. **Revista de la Educación Superior**, v. 50, pp. 47-68, 2021.

SISTO, V.; NÚÑEZ-PARRA L.; RIVERA-AGUILERA, G. Entre managerialismo y nostalgia. El debate por el futuro de la Universidad y el Trabajo Académico. **Quaderns de psicologia**, v. 23, n. 2, pp. 1-21, 2021.

SISTO, V. Gobernados por números: el financiamiento como forma de gobierno de la Universidad en Chile. **Psicoperspectivas**, v. 16, n. 3, pp. 64-75, 2017.

TORRES ALVARADO, I. D. El Sistema de Gestión y sus componentes: estratégico, táctico y operacional. **Compendium**, v. 22, n. 42, 2019.

VIDAL-POLLAROLO, P.; VIDAL-ROJAS, M.; VIDAL-BUENO; MORALES-CABELLO, C.; RÍOS-SAAVEDRA, T.; SALAZAR-ARREDONDO, L.; RAMÍREZ-MARTÍNEZ, P. **La educación superior chilena como disputa ideológica**. Ediciones Universidad Academia Humanismo Cristiano, 2017.

WANDERCIL, M.; CALDERÓN, A.-I.; GANGA-CONTRE-RAS, F. A. Qualidade da educação superior no Brasil: desempenho das universidades católicas à luz dos rankings acadêmicos, índices e tabelas classificatórias estatais e do setor privado. **EcoS**, n. 51, e14581, 2019.

A EDUCAÇÃO COMO SABER, PRÁXIS E COMPROMISSO: NOTAS PARA UMA EPISTEMOLOGIA CRÍTICA E APLICADA

Maria de Fatima Brito Durães¹

Introdução

Refletir sobre a Educação é adentrar um campo em que ciência, cultura e ética se entrelaçam de forma complexa e dinâmica. Trata-se de um saber que emerge da vida, dos encontros, dos gestos e das palavras que moldam nossa maneira de estar no mundo. A Educação, mais do que uma prática escolar ou uma técnica de transmissão de conteúdos, constitui-se como uma experiência fundante da existência humana. É um campo de disputa de sentidos, de construção de subjetividades e de elaboração de projetos societários. Como afirma Brandão (2007, p. 47), “ninguém escapa da educação; em casa, na rua, na igreja, na escola, nos meios de comunicação, estamos sempre sendo formados, ensinados, moldados”.

O percurso formativo de quem educa se faz na travessia entre teoria e prática, entre memória e invenção, entre o vivido e o pensado. A Educação se apresenta, portanto, como experiência de mundo e como compromisso coletivo com a formação de sujeitos críticos e historicamente situados. Nesse sentido, ela não pode ser compreendida como

¹ Doutoranda em Educação. Mestra em Educação pela Universidade La Salle. Diretora da Faculdade La Salle Manaus.
E-mail: fatimabrduraes@gmail.com

neutralidade técnica, mas como prática social carregada de valores, escolhas e implicações ético-políticas. Conforme destaca Paulo Freire (1996, p. 25), “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora sob pena de ser uma farsa”.

Ao problematizar o lugar da Educação no ensino superior contemporâneo, este trabalho propõe-se a discutir sua dupla natureza: como campo epistemológico e como práxis transformadora. A partir de uma abordagem ensaística, que conjuga fundamentos teóricos e vivências profissionais, busca-se compreender os sentidos da formação docente frente aos desafios impostos pelas novas diretrizes curriculares, pela lógica da aprendizagem por competências e pelas demandas de um mundo em constante transformação.

Como metodologia, adota-se o ensaio reflexivo, ancorado em referenciais críticos da Educação e articulado à pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, cujo foco recai sobre estratégias de capacitação docente no curso de Ciências Contábeis. Parte-se da premissa de que a Educação, quando reconhecida como saber situado, relacional e ético, pode contribuir decisivamente para a superação de modelos tecnicistas e para a afirmação de uma pedagogia crítica e comprometida com a emancipação humana.

Charlot (2006) nos lembra que é preciso distinguir entre pesquisar sobre a Educação e pesquisar em Educação, esta última sendo marcada pela escuta da prática e pela busca de compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao seu processo de aprendizagem. É nessa escuta da experiência pedagógica que este trabalho se insere, como exercício de pensamento e afirmação do compromisso com

uma Educação que forme, transforme e emancipe. A intenção que atravessa estas páginas é, pois, a de reafirmar a Educação como fundamento epistemológico e prático de uma pedagogia crítica, capaz de enfrentar os desafios do presente sem renunciar ao desejo de um mundo mais justo, dialógico e humano.

Fundamentação teórica

A Educação é, antes de tudo, um fenômeno histórico, social e político. Ela perpassa a vida cotidiana e a institucionalidade escolar, sendo mediada por disputas de sentido e projetos de sociedade. Sua constituição como campo científico é relativamente recente, mas seu enraizamento na cultura humana é milenar. Nas práticas formativas, a Educação se expressa como mediação entre o sujeito e o mundo, como produção de sentidos, como possibilidade de emancipação. É nessa perspectiva que se afirma sua centralidade como campo epistemológico próprio, interdisciplinar, mas com objeto e método próprios.

A práxis como fundamento pedagógico

Refletir sobre a práxis educativa é reconhecer que a ação pedagógica não pode ser dissociada da reflexão crítica sobre o mundo. Ela é, simultaneamente, ação transformadora e ato ético. Conforme Paulo Freire, a práxis é a união entre ação e reflexão, constituindo-se em instrumento fundamental da libertação humana. Ele afirma: “é na práxis que os homens se transformam ao transformar o mundo” (Freire, 1970, p. 52). Essa compreensão exige que o educador esteja consciente do contexto social, político e cultural

em que atua, rompendo com a neutralidade ilusória que muitas vezes é atribuída ao ato de ensinar. Ao longo da história da Educação, pensadores como Bernard Charlot reforçam a necessidade de uma pedagogia comprometida com a construção de sentido. Para Charlot (2006), o saber é sempre um saber situado, e aprender implica produzir sentido sobre o mundo e sobre si. Essa dimensão do conhecimento como construção subjetiva, relacional e situada encontra na práxis o seu eixo estruturante. Da mesma forma, Gauthier e Tardif (2013) destacam que o saber docente se constitui na prática e se aprimora pela reflexão contínua, sendo inseparável das condições materiais e simbólicas do contexto educativo.

A práxis pedagógica, nesse sentido, é fundamento metodológico e ético. Ela desafia a educação bancária, mecânica, técnica, e propõe um caminho de co-construção de saberes entre educador e educando. Exige sensibilidade, escuta, comprometimento e abertura à reinvenção constante. O educador como sujeito da práxis não apenas ensina, mas aprende, dialoga, transforma e se transforma. Por isso, compreender a práxis como fundamento pedagógico é também reconhecer a Educação como um ato radical de esperança e resistência.

Quadro 1 – Educação Tradicional vs. Educação Crítica.

Aspectos	Educação Tradicional	Educação Crítica/Transformadora
Objetivo	Transmissão de conhecimento	Formação integral e emancipação
Relação Professor-Aluno	Hierárquica	Dialógica
Metodologia	Expositiva e centrada no conteúdo	Participativa e baseada na realidade
Avaliação	Medida do desempenho	Processo formativo e reflexivo
Concepção de Conhecimento	Acumulativo	Contextual e situado

Fonte: Elaborado pela Autora, a partir das leituras realizadas.

Como pode ser verificado no Quadro 1, acima, a Educação é entendida como articulação entre ação e reflexão, a práxis pedagógica é o eixo constitutivo do fazer educativo crítico. Mais do que operacionalizar conteúdos, educar é criar condições de diálogo, de escuta e de transformação. O professor, nesse cenário, não é mero transmissor, mas mediador do conhecimento, sujeito da formação e da transformação social. A prática educativa se revela como espaço de produção de sentido, lugar onde o saber se faz vida e a vida se faz saber.

Educação e responsabilidade social

Pensar a Educação como prática social implica reconhecê-la em sua profunda responsabilidade frente aos desafios coletivos e às urgências éticas de nosso tempo. Não se trata apenas de transmitir conteúdos ou qualificar tecnicamente para o mercado de trabalho. Educar é um ato de implicação com o outro, com a justiça social, com o direito à vida digna. No ensino superior, esse compromisso ganha contornos ainda mais relevantes, pois as instituições formam profissionais que atuarão direta ou indiretamente na condução de políticas públicas, no exercício de direitos e na organização da vida em sociedade.

A universidade, nesse sentido, deve ser mais do que um centro de excelência acadêmica: precisa ser um território de escuta, participação e transformação social. Isso requer romper com modelos pedagógicos obsoletos, centrados na memorização e na autoridade verticalizada do professor, e adotar metodologias que valorizem a autonomia dos estudantes, o diálogo entre saberes e a construção coletiva do conhecimento. A responsabilidade social da

universidade não é um apêndice de sua missão formativa, mas sim sua razão de ser. Como destacou Paulo Freire, “a educação autêntica se faz na e com a realidade, numa leitura crítica do mundo que transforma o sujeito em autor de sua própria história” (Freire, 1987, p. 45).

Essa responsabilidade se desdobra também no modo como a Educação se estrutura como campo epistemológico. O compromisso ético-político da educação demanda uma postura crítica diante das estruturas que perpetuam desigualdades e silenciam vozes. A universidade, portanto, deve ser espaço de denúncia e anúncio; de crítica ao que desumaniza e de proposição do que emancipa. Conforme argumenta Gadotti (2001), a Educação só cumpre seu papel se contribuir para a formação de sujeitos históricos capazes de compreender, intervir e transformar o mundo em que vivem. É, portanto, um processo de conscientização que vai além da técnica: é formação para o comum, para a coletividade, para a ética do cuidado.

Essa ética educativa manifesta-se, por exemplo, na inclusão de grupos historicamente excluídos, no respeito à diversidade cultural e epistêmica e na valorização dos saberes locais e populares. Não se pode falar de responsabilidade social sem enfrentar as desigualdades que atravessam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na educação superior. Isso exige políticas institucionais que garantam equidade, que fortaleçam vínculos com as comunidades e que promovam ações integradas de extensão, pesquisa e ensino voltadas à realidade social.

Nesse contexto, educar é também resistir: resistir às forças de mercantilização do saber, à lógica performativa das métricas e indicadores, ao esvaziamento da dimensão humana do processo educativo. Resistir, aqui, é afirmar a

potência do encontro, da escuta, da palavra que mobiliza e transforma. Como nos lembra Brandão (2007), “educação é lugar de aprender a viver com os outros, e não apenas de aprender a fazer coisas”.

A integração da responsabilidade social à prática pedagógica demanda ainda uma mudança de paradigma na formação docente. O educador não é apenas transmissor de conteúdos, mas mediador de sentidos, construtor de vínculos, agente de transformação. Sua formação precisa articular saberes científicos, saberes da experiência e compromisso com os territórios onde atua. É nesse entrelaçamento que a Educação cumpre sua função social, ao tornar-se ação situada e engajada, sensível às contradições do real e aberta à invenção de novas possibilidades.

Além disso, é preciso dizer que a responsabilidade social da Educação não se limita à atuação externa das instituições, mas exige coerência interna: políticas democráticas, relações horizontais, gestão participativa, práticas avaliativas emancipadoras e compromisso com o bem comum. Não há responsabilidade social verdadeira onde não há ética institucional. Educar é, portanto, um ato de resistência e de criação: resistência às lógicas excludentes e criação de novos modos de viver e aprender juntos.

Dessa forma, pode-se dizer que a Educação, quando comprometida com sua responsabilidade social, se transforma em prática de esperança. Esperança ativa, que denuncia e anuncia, que forma e transforma, que acolhe e emancipa. “A responsabilidade é o preço da liberdade”, diria Jean-Paul Sartre; e a Educação é, por excelência, o campo onde se aprende a exercê-la.

Considerações finais

Educar é um gesto de esperança, de confiança na potência do ser humano e na possibilidade de transformação do mundo. Ao longo deste ensaio, busquei refletir sobre a Educação não apenas como objeto de análise acadêmica, mas como experiência concreta, vivida, encarnada em práticas, decisões e relações. Educação, para mim, é um movimento de escuta, de abertura, de presença. É onde o conhecimento se torna caminho e o outro se torna horizonte. É nesse entrelaçamento entre razão, afeto e ética que a prática educativa ganha sentido.

A Educação não pode ser reduzida a um processo técnico ou meramente instrumental. Ao contrário, ela precisa ser compreendida como um fenômeno complexo, histórico, cultural, ético e político. Formar professores, formar profissionais, formar sujeitos — tudo isso implica escolhas. E essas escolhas são, em última instância, políticas: revelam uma visão de mundo, uma aposta no que se deseja para o futuro. Como afirmei ao longo do texto, educar é sempre um ato político, porque implica reconhecer o outro como sujeito de direitos, como alguém com voz, história e possibilidades.

Ao assumir a Educação como práxis, como ação refletida e ética, compreendo que o papel do educador é o de mediador crítico, comprometido não apenas com a transmissão de saberes, mas com a formação integral do ser humano. No ensino superior, essa tarefa se amplia: trata-se de formar profissionais, sim, mas também cidadãos éticos, sensíveis à realidade em que vivem, capazes de intervir com responsabilidade e compromisso social. A universidade, nesse sentido, deve ser espaço de escuta, diálogo e cons-

trução coletiva do saber. Deve acolher a diversidade de experiências, de culturas, de trajetórias. Deve ser, como disse Paulo Freire, “lugar de esperança”.

É nesse horizonte que situo minha compreensão de Educação: não como resposta pronta, mas como pergunta permanente. Não como técnica fria, mas como gesto ético e político. Não como acúmulo de conteúdos, mas como construção de sentidos. Essa perspectiva se enraíza na minha trajetória pessoal e na pesquisa que desenvolvo no campo da formação docente e da aprendizagem por competências. Percebo, cada vez mais, que a educação superior precisa estar ancorada em valores, em escuta ativa, em práticas colaborativas e em projetos que transcendam a sala de aula. Precisamos formar para a vida e isso exige coragem, escuta, humildade e compromisso.

Seguir pensando a Educação é seguir acreditando na possibilidade de um mundo mais justo, mais plural, mais sensível. É renovar, a cada dia, a aposta no humano. É cultivar o comum, o coletivo, o que nos aproxima. A Educação, afinal, não é só profissão. É vocação, é projeto de vida, é teimosia amorosa diante de um mundo que tantas vezes se fecha ao diálogo e à alteridade. Assim, sigo convicta que educar é, sim, um gesto radical de esperança. Esperança que escuta, que acolhe, que resiste, que reinventa, que sonha. Uma esperança que transforma.

Referências

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

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, pp. 7-18, 2006.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2013.



AMBIENTAÇÃO, OBSERVAÇÃO E REGÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATOS DE UMA VIVÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Joneilton José Araujo¹
Léia Gonçalves de Freitas²
Luiz Carlos Souza Bezerra³

Introdução

O estágio supervisionado é uma etapa essencial na formação do futuro pedagogo, pois possibilita a imersão nas práticas pedagógicas, favorece a observação atenta às variantes do desenvolvimento da criança e possibilita a construção de habilidades básicas para a atuação em sala de aula, ou seja, colocar em prática a teoria aprendida durante o curso.

Este relatório descreve as atividades realizadas durante o estágio supervisionado no Terceiro Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, localizada em Altamira, no estado do Pará. O estágio foi realizado durante o período de 10/03/2025 a 09/04/2025 com carga horária de 90 horas. Sendo ele efetivado no último semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Altamira – turma 2020. E teve como intuito aprimorar o conhecimento

1 Doutorando em Educação na Universidade La Salle.

E-mail: joneilton@hotmail.com

2 Doutora em Educação. Docente e pesquisadora na Universidade Federal do Pará – Altamira – Pará- Brasil. E-mail: leiafreitas@ufpa.br

3 Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Docente e pesquisador na Universidade Federal do Pará – Altamira – Pará- Brasil. E-mail: bezerralc@gmail.com

prático da profissão, além de promover o desenvolvimento de competências relacionadas à regência de classe, interação com os alunos e análise de práticas pedagógicas.

Durante o estágio, foram realizadas as etapas de ambientação na escola, observação das aulas, interação com os alunos, acompanhamento individualizado de escolares com dificuldades na aprendizagem e execução de regências de classe. Isso permitiu ampla experiência e reflexão sobre a prática pedagógica e as dinâmicas de ensino-aprendizagem em sala de aula.

O estágio teve como objetivo principal observar e entender o processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir de forma ativa no desenvolvimento dos alunos, por meio de atividades de apoio e regência dentro do contexto de uma sala de aula, numa turma de Terceiro Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública.

Como metodologia de pesquisa para este estágio, optou-se pela observação participante, que segundo Minayo (2001) é uma técnica que se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. Neste procedimento, o observador, inserido no ambiente de observação, estabelece uma interação direta com os sujeitos observados. Portanto, ele pode simultaneamente ser afetado e afetar o contexto no qual está envolvido. A relevância desta técnica está na capacidade de identificar uma gama de situações ou fenômenos que não podem ser identificados por meio de perguntas, pois, quando observados diretamente na realidade, revelam o que é mais imprevisível e evasivo na vida real.

Assim, o estágio teve um caráter de pesquisa de campo, permitindo a observação participante. Os dados foram

coletados por meio da observação e da participação ativa, avaliando as ações realizadas durante as aulas, a interação dos alunos com os professores, suas participações durante as atividades, seu nível de compreensão com as atividades propostas e o uso do ambiente escolar na realização de tais atividades (registrados no caderno de campo). Esse método envolve a imersão em um ambiente ou grupo específico para coletar informações e compreender melhor um fenômeno. Esses dados foram organizados por meio de planejamentos, anotações, análise de dados, revisão das obras existentes sobre o assunto, buscando entender o contexto e as teorias já debatidas.

O texto a seguir oferece ao leitor uma visão abrangente das experiências, reflexões e aprendizados adquiridos ao longo do estágio no Ensino Fundamental. O cenário destinado para o estágio foi uma Escola Municipal, a qual atende as duas etapas do Ensino Fundamental: os Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e os Anos Finais (6º ao 9º Ano). A instituição tem um espaço acolhedor e animado, no qual consegue conciliar de forma satisfatória a disciplina, o respeito e a escuta às necessidades dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem, além de manter o diálogo e a participação da família dos educandos e da comunidade educativa no processo de escolarização das crianças e adolescentes.

Portanto, ao longo deste trabalho, serão descritas as atividades de participação e interação que o estágio proporcionou aos estagiários, professores e alunos. Além disso, buscar-se-á pontuar os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para superá-los. Sendo que as descrições presentes nesse trabalho serão orientadas e sustentadas pelo Regulamento Acadêmico de Estágios Supervisionados do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do

Pará - UFPA (2019a), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN (Brasil, 2006), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996) e dos autores: Libâneo (2001), Tardif (2014) e Freire (1996), demonstrando a importância da teoria na construção de uma educação de qualidade.

Desenvolvimento

A educação é um processo de humanização e, como afirmam Pimenta (2002) e Moreira e Pimenta (2021), é um processo pelo qual os seres humanos são inseridos na sociedade. Nesse contexto, a escola, após a família, torna-se uma das principais instituições no processo de socialização e construção de valores para a cidadania. Além disso, assume o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, bem como de escolarização do sujeito, que envolve a transmissão e construção dos conhecimentos, das habilidades e dos valores sociais, por meio de um currículo estruturado e educação formal em instituições de ensino, a qual denomina-se escolas.

Nesse processo de escolarização, entram em cena diversas figuras que protagonizam o processo de ensino e aprendizagem. Em destaque temos o aluno e o professor. Essas figuras ocupam papéis primordiais, pois fomentam o processo educativo. É importante ressaltar que esses papéis não são antagônicos ou concorrentes, mas personagens que atuam de forma conjunta, pois o ensinar e aprender vai muito além do transmitir e receber/absorver informações. É uma experiência de construção cidadã, compreendendo que o mundo em que estão inseridos é dinâmico e não estático e imutável.

Helatczuk (2010) destaca que a palavra professor, proveniente do latim “professore”, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento. Entretanto, o ser professor, no contexto atual, muda a postura. O ser professor passa de detentor do saber para aquele que conduz, que pesquisa e, com seu aluno, media e produz conhecimento. Nas falas de Brait et Al (2010, p. 37), “o professor tem um importante papel que consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação dos mesmos”.

Assim, para Dassoler e Lima (2012), o professor passa a ser o profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar. Neste aspecto, entende-se que a formação inicial e continuada do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar. Desse modo, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha, que ensina e aprende, a cada dia, com pessoas.

Essa reflexão está diretamente em consonância com o pensamento de Freire e Demo. Para Freire (1996), o ensinar não se limita apenas a transferir conhecimentos, mas está ligado ao desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado, em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo. Para Demo (2000), a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação.

Nesse contexto, ser professor exige certa ousadia aliada a diferentes saberes. Por isso, a necessidade de uma formação sólida e contextualizada à realidade escolar e ao mundo do educando. Para Perrenoud (2001), na era do conhecimento e de mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência nos espaços escolares.

Assim, a formação acadêmica é, pois, um importante espaço para atingir os requisitos da nova perspectiva para com a educação. Não se objetiva, aqui, direcionar para o professor o poder e o dever de resolver todos os problemas existentes nesse segmento, ou seja, dá-lhe uma responsabilidade que não é exclusivamente sua, mas promover o entendimento de que a melhoria na educação depende de inúmeros fatores, inclusive da formação e da atuação dos professores na busca de um trabalho de qualidade.

Nesse sentido, compreender o processo de formação é ter clareza de que, como Libâneo (2001), formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive; é participar do processo construtivo da sociedade, na obra conjunta e coletiva de construir um convívio humano e saudável.

Para Guimarães (2004), a formação do professor se faz elo entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho docente. Realiza-se na medida em que se retrata, como função social da escola, a instrumentalização de um ensino no qual se possa vivenciar e garantir uma educação para a

vida. Entende-se que a formação contribui para uma reflexão permanente voltada para a construção de uma educação orgânica, que religa os saberes e vai ao encontro da dinâmica de desenvolvimento do ser humano.

Assim, uma formação inicial sólida, em contato com o ambiente em que ele atuará, é fundamental para que o professor desenvolva suas competências e habilidades na profissão escolhida. Nesse contexto, para uma formação mais consolidada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96, art. 65) estabelece que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Brasil, 1996). Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer nº 744/97, esclarece que “a prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora” (Brasil, 1997).

Assim, o estágio supervisionado no Ensino Fundamental, de acordo com o Regulamento Acadêmico de Estágios Supervisionados do Curso de Licenciatura em Pedagogia, “é entendido como processo de investigação e conhecimento e problematização das práticas escolares” (UFPA, 2019a, p. 3). Segundo o mesmo Regulamento Acadêmico, o estágio tem por objetivo “propiciar formação de docentes capazes de compreender/interpretar o espaço escolar e sua organização do trabalho pedagógico, enquanto instituição inserida no contexto histórico-social articulada à realidade política, social, cultural, econômica e educacional brasileira” (UFPA, 2019a, p. 3). Ou seja, o estágio possibilita colocar em prática a formação teórica adquirida pelo estudante durante sua formação, fornecendo aos futuros professores uma oportunidade de aprendi-

zado prático, desenvolvimento de habilidades, observação direta e avaliação de seu interesse e adequação à sua futura carreira de professor.

Para Zabalza (2014, p. 46), o estágio curricular é um conjunto de funções amplas e vinculadas ao processo de formação e aprendizagem dos estudantes.

[...] tais funções estão relacionadas com o melhor conhecimento do campo profissional (um conhecimento *in situ*, não por meio de referências) com o enriquecimento por meio de experiências enriquecedoras e sugestivas na construção da identidade profissional, com a aquisição de referências práticas que aprimorem a significação das questões a serem aprendidas na universidade, com o melhor conhecimento de si mesmos e de seus pontos fortes e fracos em relação à profissão escolhida.

Araujo (2010, p. 13) corrobora, afirmando que “o estagiário precisa desenvolver habilidades específicas para executar a sua profissão, impedindo quase sempre a necessária articulação entre a teoria abordada nas disciplinas do curso, a vida e o trabalho concretos que ocorrem nas escolas”. Assim, ao executar o estágio, o aluno de pedagogia consegue de fato situar-se diretamente com sua futura realidade laboral, a qual optou em atuar, saindo da teorização e indo para o “chão da sala de aula”, tendo-a com sua futura profissão: ser professor.

Nesse contexto, para o período de estágio atingir seus objetivos de aproximar o formando à sua futura profissão, segundo o Regulamento Acadêmico, ele “será desenvolvido com ênfase em procedimentos de ambientação, observação e Regência” (UFPA, 2019a, p. 3).

No período de ambientação, o formando teve seu primeiro contato com a escola e com a comunidade educativa, permitindo ao estagiário conhecer as instalações, as normas da instituição e as rotinas de trabalho. Essa fase inicial é importante para integrar o futuro professor ao ambiente escolar, proporcionando uma visão geral da organização da escola e suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, no processo de ambientação, observou-se a estrutura física, material do local de estágio e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. O planejamento de como cada etapa do estágio poderia ser executada e de como seria feita a divisão dos alunos estagiários contou com a participação ativa dos graduandos, da coordenação e direção da escola, juntamente com a professora da instituição e com as professoras supervisoras do estágio da UFPA, além dos estudos destinados ao Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição.

Quanto à estrutura física e material institucional, percebeu-se que a escola tem rampas de acessibilidade e conta com um amplo espaço verde, corredores, uma quadra de esportes coberta, um refeitório com mesas grandes de madeira e bancos conjugados, uma cozinha com um depósito interno e mobiliários, uma sala para o pessoal de apoio com dois depósitos.

No pedagógico, a escola tem doze salas de aula, uma sala de leitura com prateleiras, mesas e um balcão, uma sala de informática com nove computadores, uma sala de professores contendo uma mesa com dez cadeiras e armários guarda-volumes, uma sala de atendimento educacional especializado (SAEE).

Na parte administrativa, a escola possui uma Secretaria Escolar com um balcão, dois computadores e duas

impressoras, cinco mesas com cadeiras, um armário e cinco arquivos, Sala da Direção com duas mesas, computador e impressora, três armários, Sala da Coordenação com um computador, dois Datashow, duas caixas amplificadas de som, duas impressoras, três armários e três mesas tipo escrivaninha. Tem 12 banheiros, totalizando 21 box (dois na Sala dos Professores, um na Sala da Direção, três para cadeirantes, 6 para alunos – 7 box masculinos e 9 box femininos) e uma área de entrada coberta junto ao portão de acesso à escola e outra ao lado direito da Portaria, para atividades diversas.

A escola receptora do estágio funciona em dois turnos, manhã e tarde (7h30min às 11h45min e 13h30min às 17h45min). Oferece as modalidades Ensino Fundamental I e II – 1º ao 9º Ano, possui 628 matrículas (21 turmas) e o Atendimento Educacional Especializado com 39 alunos, entretanto apenas 27 têm a segunda matrícula efetivada no SAAE (02 turmas).

Como recursos humanos, a escola gerencia 26 professores, 05 professores auxiliares, 09 orientadores educacionais, 02 agentes de portaria, 05 serviços gerais, 01 cozinheira e 02 auxiliares de cozinha, 01 secretária e 03 auxiliares de secretaria, 02 coordenadores e 01 diretora.

Segundo o PPP da escola, sua Comunidade Escolar é formada por grande maioria de famílias de classe socioeconômica média e baixa, localizada nos bairros próximos da escola e algumas do Bairro Cidade Nova. É composta na maior parte por profissionais que trabalham no comércio (assalariados, trabalhadores CLT) e por servidores públicos (filhos de serventes, de garis, de vigilantes, de professores, de servidores públicos municipais). Um percentual menor está entre os trabalhadores autônomos: pedreiros, diaristas,

agricultores e trabalhadores braçais. Um terço dos alunos participa e depende do auxílio dos programas do Governo Federal: “bolsa família”.

O nível de escolaridade dos pais está entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tendo um pequeno percentual de responsáveis que não sabem ler (analfabetos) – em muitos casos, são os avós os responsáveis pelos alunos. Um percentual abaixo de 20% tem nível de Ensino Superior. Os professores são graduados e/ou habilitados para as funções que exercem. Quase a totalidade dos professores tem Especialização. Além disso, os Docentes, Direção e Equipe Pedagógica são residentes em bairros próximos da escola.

A unidade escolar mantém parceria com o Conselho Tutelar do Município, Centro de Referência de Assistência Social – CREAS, Posto de Saúde da Família Sudam II, Polícia Militar, com o programa Núcleo de Apoio à Saúde da Família NASE, Centro de Apoio Psicossocial Infantil (CAPSI), Secretaria de Saúde, projeto Programa de Saúde na Escola (PSE). Além disso, ocorreu em 2022 a implementação da Equipe Psicossocial na escola, na qual estabeleceu-se o atendimento de um Psicólogo e um Assistente Social à Comunidade Escolar duas vezes ao mês em 2025.

A escola possui Conselho Escolar que integra servidores, pais e alunos. Ele se reúne somente quando julgam necessário. O PPP é revisado uma vez por semestre, sendo atualizado sempre que necessário. Os professores fazem o planejamento em sua hora de atividade e os planos de aula são enviados quinzenalmente à Coordenação.

A dinâmica da sala de aula escolhida para esse estágio foi: uma professora regente que assume os componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Ensino Religioso; uma professora regente II que assume

os componentes curriculares de Artes, Geografia e História; e uma terceira professora que assume o componente curricular de Educação Física. Além disso, há uma Professora Auxiliar e um Orientador Educacional que acompanham e dão suporte na adaptação de atividade a uma aluna autista de suporte 1.

A formação continuada de professores acontece de acordo com a necessidade da escola, sendo as áreas de maior necessidade de estudo nesse ano de 2025: prática de alfabetização, leitura e escrita, educação especial, planejamento e Base Nacional Comum Curricular – BNCC, legislação na educação e novas tecnologias.

Segundo o PPP da escola, a avaliação é um momento de grande importância no processo educativo. Assim, a escola utiliza-se de cinco momentos avaliativos: diagnóstico, formativo, comparativo, somativo e externo.

A avaliação diagnóstica busca analisar o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo, identificando os pontos fortes e fracos de cada estudante, gerando dados que servirão de base para as futuras decisões pedagógicas, podendo ser prova/ teste/formulários/questionário escrito, ora formativo, comparativo, somativo e externo.

A avaliação formativa, que avalia se as práticas pedagógicas aplicadas estão gerando os resultados esperados, identificando os principais gargalos na relação do aluno com os métodos de aprendizagem, faz com que os professores entendam o que está dando certo ou não. Ela pode ser aplicada com estudos de caso, lista de exercícios, produções orais, questionários, observação de desempenho, produções artísticas, cartazes, experiências científicas, produções coletivas e individuais de trabalhos, bem como, atividade de casa.

A avaliação comparativa, que compara o aproveitamento de um aluno consigo mesmo ou com outros em espaço, tempo ou período distinto. Ela pode ser aplicada com resumos de conteúdo, resumo da aula, testes rápidos, atividade de casa, avaliação entre pares (um faz a pergunta e outro responde).

A avaliação somativa examina o desempenho dos alunos como um todo, entendendo se ele realmente tem domínio do conteúdo ou não, e o compara aos semestres anteriores, ajudando a entender se as intervenções pedagógicas foram efetivas ou não. Observou-se que essa forma de avaliação apresenta maior peso na média final dos alunos. Ela é realizada em formato de prova, sendo executada na semana de avaliação da escola e possui 06 pontos dos 10 da média.

E, por fim, a avaliação externa. Esse é um processo de medição do desempenho das escolas realizado por um agente que esteja fora do cotidiano escolar, por exemplo, órgãos públicos ou empresas especializadas. Tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino ofertado, exemplo disso é o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em nível nacional e o teste de fluência na leitura e escrita, organizado pela Secretaria Municipal de Educação e executado a cada semestre pelos Professores e acompanhado pelo Coordenador da Escola e da Secretaria.

Após a ambientação, a observação em sala de aula foi a próxima etapa do estágio. Essa teve como intuito conhecer as metodologias de ensino utilizadas pela professora regente. Nessa fase, o estagiário observou as dinâmicas da sala de aula, as estratégias utilizadas para a gestão da turma, as interações entre os alunos e a abordagem da professora frente às dificuldades disciplinares e de aprendizagem dos estudantes. Durante as observações, foi possível perceber

a importância da mediação da professora para o bom andamento das atividades, além de destacar a necessidade da personalização do ensino, visto que cada aluno possui diferentes ritmos de aprendizagem.

Pimenta e Lima (2009) refletem que a observação, no período de estágio, é um momento de aprendizagem da prática. Sinalizam ainda que, nessa etapa, em sua maioria, os estágios contemplam dois momentos: a observação sob a forma de pesquisa e a interação/ intervenção na realidade escolar sob a forma de projetos de formação inicial e contínua. Sendo perceptível a preocupação, nas duas ocasiões, de tomar dados da realidade como objeto de reflexão, confrontando-os com os referenciais teóricos da sua formação.

A observação em sala, para Oliveira, Moura Junior e Santos (2019, p. 1), vai além de ver o que acontece em sala. Ela assume uma postura ativa, “torna-se um instrumento formativo capaz de mediar a reflexão de elementos como organização, gestão e interação em sala de aula e a estruturação das atividades educativas que precisam ser acompanhadas de perto pelo professor formador”.

Assim, a observação também se torna participação, interação e acompanhamento dos alunos. Ela ocorre ao longo de todo o estágio. Nessa fase, o estagiário pode auxiliar nas atividades em sala de aula, como a organização dos materiais, o apoio individualizado aos alunos com dificuldades e o incentivo à participação dos estudantes nas atividades propostas. A interação é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e mediação de conflitos, além de permitir uma maior compreensão das necessidades e expectativas dos alunos. Isso auxilia o estagiário na gestão de sala, preparando-o para a regência de classe, última fase do estágio.

A regência de classe, para Soares (2019, p. 89), é a oportunidade de ação da prática docente, “é onde o estagiário deverá experimentar o que é desenvolver a sua docência, preparando-se para efetivar as suas futuras práticas do ser professor numa dinâmica complexa da realidade de sala de aula”. Ou seja, é a fase final do estágio, na qual o futuro professor tem a oportunidade de planejar e executar aulas, sob a supervisão da professora regente.

A regência foi dividida em várias etapas. Iniciou-se com a construção do planejamento ou plano de aula, que direcionou a prática e a conduta do futuro professor frente aos alunos. Para a elaboração do plano de aula, contou-se com a participação ativa do estagiário e do professor regente da instituição. Sendo que um modelo a ser seguido foi disponibilizado pelo sistema do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

No conteúdo do plano de aula, continha: a identificação da escola e a turma a ser realizada a regência, caracterizando assim o público-alvo. No caso desse trabalho, foi uma turma com 24 alunos, de Terceiro Ano do Ensino Fundamental, dos Anos Iniciais, no período da tarde; a área do conhecimento e o componente curricular da regência: Matemática; o tempo estimado de aula, foram 40 minutos; a data da realização da regência, dia 03 de abril de 2025; os objetivos da aula: utilizar o conhecimento matemático na modelação e resolução de problemas sociais e compreender localização e movimentação no espaço para o reconhecimento do meio em que vive; o tema da aula ou unidade temática foi a adição e a subtração; os objetos de conhecimento formam a adição e a subtração; as competências e habilidades mobilizadas na aula conforme observada na

Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) foram: (EF03ma01) - ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna; e, (EF-03ma06) - resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental; a metodologia usada em aula foi expositiva e dialogada, resolução de exercícios com cálculos, resolução de situações problemas com adição e subtração, exercícios no livro e exercícios no caderno; os recursos didáticos foram: atividades impressas, uso do caderno, lápis, borracha, uso de livros didáticos, cálculos e questões no quadro; como critério de avaliação foi utilizado o envolvimento nas atividade, a execução e a produção em sala; por fim, a referência utilizada no estágio foi o livro de Giovanni Junior e José Ruy de título: A Conquista – Língua Matemática do 3º Ano do Ensino Fundamental da editora FTD.

Após o planejamento, que foi uma ação primordial, – pois possibilitou a organização de espaço, tempo, público-alvo, o que permitiu pensar estratégias para colocar as crianças como protagonistas da proposta pedagógica e partindo da perspectiva de que o “planejamento é atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente” (Ostetto, 2000, p. 177) – em conjunto com a professora regente da sala e com a professora orientadora/supervisora de estágio, passou-se para a execução do planejamento, ou seja, para a ação docente junto às crianças.

Na etapa de execução, o estagiário abordou os conteúdos de Matemática: adição e subtração. Ele iniciou a aula contando a importância dos números na evolução humana,

focando no processo de evolução humana, afirmando que desde a pré-história a necessidade de contar objetos e animais existe. Isso levou à criação de métodos rudimentares para representar quantidades, como: produzir objetos de barro ou madeira, fazer riscos ou gravuras em ossos ou pedras.

O estagiário apontou a necessidade da criação dos números e explicou que o conceito de número e símbolos para representá-los, surgiu para atender à necessidade de quantificar e registrar informações. Assinalou que a evolução da Escrita e da Matemática permitiu a criação de sistemas de numeração mais sofisticados, como o sistema decimal hindu-arábico, que usamos hoje.

Além disso, o futuro professor expressou que isso impactou a evolução humana, pois alterou a forma como se organizavam socialmente. Os números facilitaram a organização da vida social, permitindo o registro de bens, contar pessoas e a gestão de recursos, no desenvolvimento da agricultura e pecuária, pois possibilitaram a contagem. Algo essencial para controlar a produção, a quantidade de animais e o tempo de colheita. Além de permitir os avanços científico e tecnológico, pois a Matemática, baseada nos números, é fundamental para o avanço científico e tecnológico em diversas áreas, como Astronomia, Física, Engenharia e Computação.

O estudante de Pedagogia ainda frisou aos alunos que, os números são ferramentas essenciais, pois permitiram ao ser humano avançar na organização social, no desenvolvimento de práticas agrícolas e pecuárias, e no progresso científico e tecnológico, impulsionando a evolução da humanidade, inclusive na linguagem binária dos computadores.

Após o contexto histórico, o estagiário explicou aos alunos as ordens no sistema de numeração decimal que re-

presentam a quantidade de cada algarismo. Assim, a unidade, dezena e centena são as posições que um algarismo ocupa, determinando seu valor. A unidade é representada pelo algarismo mais à direita, a dezena, o segundo mais à direita, centena é o terceiro mais à direita etc. Após essa identificação, demonstrou aos alunos como organizar e montar os números de forma a calcular, ou seja, unidade abaixo de unidade, dezena abaixo de dezena e centena abaixo de centena.

Após a montagem das operações matemáticas, foi solicitado às crianças que fizessem os cálculos. Com a ajuda de objetos, sementes e dedos, os alunos começaram a executar os cálculos. Foi solicitado a alguns que viessem ao quadro para verificar se estavam compreendendo o exposto. Após, foi escrito no quadro uma quantidade de operações matemáticas para que os alunos copiassem e resolvessem no caderno. Os que apresentavam boa compreensão e resolviam de forma correta os exercícios, eram estimulados a ajudar outros educandos que ainda não tinham compreendido. Os alunos que apresentavam maior resistência em fazer a atividade, eram acompanhados de forma mais personalizada. Por fim, foi entregue uma folha impressa com exercícios, proporcionando a fixação da aprendizagem.

Observou-se que a atividade foi dinâmica e que eles adoraram ir à frente resolver as atividades no quadro, bem como auxiliar os outros alunos que ainda não tinham conseguido realizar as atividades. Essas metodologias proporcionaram aos alunos o protagonismo dos seus processos de ensino e aprendizagem. Resultando em um bom método de assimilação dos conteúdos abordados.

Como dificuldade, pontuam-se os alunos que não conseguiram ter foco e demandavam muita energia para

que executassem a atividade, dois em especial. Segundo a professora regente, estes educandos estão em processo de investigação, pois apresentam grande agitação e atraso no processo de aprendizagem, sendo fortes candidatos à educação especial/inclusiva.

Por fim, a experiência de regência foi enriquecedora, pois permitiu ao estagiário colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso, como a elaboração de planos de aula, a organização das atividades pedagógicas e a avaliação dos alunos. A regência também proporcionou o desenvolvimento da habilidade de lidar com a gestão da sala de aula e a adaptação das atividades às necessidades dos alunos. Além disso, durante o estágio, foi possível observar a importância de um trabalho pedagógico que considere as especificidades culturais e sociais dos alunos, respeitando suas realidades e buscando estratégias de ensino que promovam a inclusão e o aprendizado de todos.

Considerações finais

Portanto, o estágio supervisionado foi uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, permitindo ao estagiário vivenciar a prática pedagógica em uma escola pública do município de Altamira. Através das atividades de ambientação, observação/interação com os alunos e regência de classe, foi possível compreender as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem e a importância de um trabalho pedagógico que seja flexível, inclusivo e voltado para as necessidades dos estudantes.

A experiência contribuiu significativamente para a formação pessoal do estagiário, pois possibilitou o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais, como a ha-

bilidade de planejar, executar e avaliar atividades de ensino, bem como a capacidade de se relacionar com os alunos de maneira respeitosa e motivadora. A atuação na escola também proporcionou uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados pelos educadores no contexto da educação pública, como a gestão de sala de aula e a adaptação das estratégias pedagógicas às diferentes realidades dos alunos.

Por fim, este estágio representou um passo importante para a conclusão do Curso de Pedagogia, sendo uma experiência significativa na construção da prática docente do estagiário e no fortalecimento de seu compromisso com a educação de qualidade para todos, marcando seu processo formativo de forma positiva e consolidando sua opção pela docência nos Anos Iniciais.

Referências

ARAUJO, G. T. G. **Estágio Supervisionado: Espaço e Tempo de Formação do Pedagogo para a atuação profissional**. [Dissertação de Mestrado]. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

BRAIT, L. F. R.; Et AL. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itnerarius Reflectionis**, v. 8, n. 1, 2010.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/SEB nº 744/97**. Brasília, 1997.

DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S. **A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes**. IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

DEMO, P. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HELATCZUK, V. R. **Ser professor hoje: mutações, desafios e a (re)invenção da profissão**. [Tese de Doutorado]. São Paulo: PUC-SP, 2010

LIBÂNEO, J. B. **A arte de forma-se**. São Paulo: Loyola, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, J. S.; PIMENTA, S. G. Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Selma Garrido Pimenta. **Pesquiseduca**, v. 13, n. 31, pp. 925-948, 2021.

OLIVEIRA, S. R. L.; MOURA JUNIOR, F. T.; SANTOS, L. S. C. **O estágio supervisionado: a observação enquanto processo de aprendizagem**. X Fórum Nacional de Formação de Professores de Geografia, 2019.

OSTETTO, L. E. (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PERRENOUD, P. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor**. Porto Alegre: Artmed, 2001. Pp. 135-193.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. Pp. 1-25.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, K. N. **Percepções sobre a Regência de contexto na Educação Infantil como Prática de Ensino Aprendizagem no Estágio Supervisionado**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

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

UFPA. **Regulamento acadêmico de estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Belém: UFPA, 2019a.

ZABALZA, M. Á. **O estágio e as práticas em contexto profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

AS INFLUÊNCIAS TECNOLÓGICAS E CULTURAIS EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS

Idio Fridolino Altmann¹

Fabiana Moreno das Neves²

Introdução

Para que fosse possível ponderar sobre as juventudes e a sociedade moderna, tornou-se necessário fazer uma analogia das informações contidas nas análises de alguns estudos com a temática juventudes, produzidos por meio das ciências da Antropologia e da Sociologia. A Sociologia conforme fundamenta Sanches et Al (2014, p. 46) “[...] é o estudo científico da sociedade, interessado na relação social entre pessoas no contexto de grupo”. Estando interessada em como nós, seres humanos, interagimos uns com os outros (o padrão de interação social), as leis e os princípios que regem as relações sociais e interações, a influência do mundo social sobre os indivíduos, e vice-versa. Ou seja, para estes autores a Sociologia estuda os comportamentos e interações humanas, as leis sociais e a influência mútua entre indivíduos e a sociedade. E a Antropologia conforme defendem Barreiros e Antonio (2016, p. 50), é “[...] dedicada à compreensão do humano em toda sua multiplicidade de modos de ser e estar no

1 Doutorando em Educação, Universidade La Salle – Canoas/RS, Bolsista CAPES/PROSUP. E-mail: idio.altmann0075@unilasalle.edu.br.

2 Mestra em Educação, Universidade La Salle – Canoas/RS. E-mail: fabiana2005moreno@gmail.com

mundo” e suas relações sociais. Desta forma, foi possível um estudo mais aprofundado das juventudes nestas duas frentes de pensamento para refletir sobre o comportamento social e humano dos jovens contemporâneos nos diversos contextos na vida em sociedade.

Antes de tudo, é importante ressaltar que, juventude refere-se aos indivíduos no período de transição, saindo da fase de criança e se tornando adulto, ou melhor, como conceituado na Lei nº 12.852 que institui o estatuto da juventude, que determina a faixa etária como sendo entre 15 e 29 anos, para o indivíduo que se encontra na juventude (Brasil, 2013). Juventudes, sendo composto por um grupo diversificado de jovens, incluindo indivíduos de ambos os sexos, sem fazer distinção com base em gênero, raça, cor, etnia ou classe social. São pessoas, com seus próprios interesses, necessidades, formadores de opinião, sujeitos com valores, criadores de sua própria cultura e que, também sentem a necessidade de se socializarem com outros jovens. Isso implica que a juventudes é uma categoria ampla, abrangendo jovens de diferentes origens e identidades, sem discriminação com base em características pessoais ou sociais. Essa visão inclusiva reconhece a diversidade e promove a igualdade de oportunidades para todos os jovens, independentemente de suas diferenças individuais. Portanto, os jovens carregam uma proposta de conquistar o seu espaço, seja por meio do conhecimento adquirido ao longo dos anos, das manifestações culturais que envolvem a música, cinema e as artes em um modo geral e, também por meio da comunicação nas redes sociais da internet e fundamentalmente de forma coletiva.

A metodologia adotada para este estudo foi definida como de cunho qualitativo, apoiada na revisão bibliográfi-

ca de acordo com os conceitos de Gil (2019), complementada com a técnica de análise hermenêutica das bibliografias estudadas apoiado em Gadamer (1999).

Fundamentação teórica

Nesta seção, está o referencial teórico, cuja fim é apresentar toda a fundamentação sobre a temática estudada juventudes, como também o posicionamento teórico destes pesquisadores, construído através da análise e interpretação das bibliografias pesquisadas.

Revelando as juventudes

Tem-se, no contexto da vida em sociedade, as juventudes como um dos principais atores sociais, jovens de ambos os sexos, sem distinção de raça, cor, etnia ou de classe social. Indivíduos que estão no período de transição, pois estão na fase entre criança e o adulto. Com seus próprios interesses, necessidades, são formadores de opinião, sujeitos com valores, criadores de sua própria cultura. Destacam-se pela proposta de conquistar o seu espaço, seja por meio do conhecimento adquirido ao longo dos anos, das manifestações culturais que envolvem a música, cinema e as artes, de um modo geral, como também por meio da comunicação nas redes sociais na internet, de forma independente ou até mesmo em grupos. E desta forma, o que eles querem mesmo é fazer-se presente no cotidiano, serem vistos e ouvidos, seja na família, no seu grupo social, na escola ou na periferia das grandes cidades. Este é o jovem da contemporaneidade, que constrói a sua própria identidade cultural e social, por meio da modernidade.

Araujo e Gallo (2017, p. 166) contextualizam que o papel das juventudes é “[...] o de confrontar a geração anterior mostrando o quanto ela é capaz de se reformular, provocando o diálogo”. Portanto, as juventudes do momento contemporâneo provocam, no bom sentido, a geração antecedente, pois estes querem se expor para sociedade por meio do diálogo de forma muito ativa, proporcionando assim a transformação da sociedade, por muitas vezes reconhecida como uma sociedade estagnada, ou seja, um grupo social que não apresenta evolução.

Sob esta ótica, busca-se um entendimento mais aprofundado da forma que os jovens fazem para serem notados pela sociedade. Visto que, são pelas suas relações comunicativas de sua linguagem, manifestações e formas de expressão, que se destacam no diálogo de maneira muito crítica, nesta que a juventude tende a se expor cada vez mais. Consequentemente, para a compreensão da descoberta destes jovens, faz-se necessário emergir de maneira mais detalhada, as formas de expressão descritas anteriormente, sejam elas por meio das artes do cinema e da música, como também processos comunicacionais das redes sociais por meio da cibercultura, ou seja, a cultura digital.

Para um melhor entendimento do que é o processo criativo, Araujo e Gallo (2017, p. 177) descrevem como sendo uma “[...] sensibilização em via de mão dupla, ou seja, sensibiliza quem cria, pelo próprio processo ordenador e reflexivo, e quem se apropria ou participa como apreciador dessa criação [...]”. Sob esta ótica, para dar uma melhor compreensão dos processos criativos, surgem as análises das produções filmicas, narrativas que agregam conhecimento ao público, por meio da sua linguagem cinematográfica, em produções que apresentam conexões entre

a saúde, os jovens e seus costumes. Desta forma, os acervos das produções de documentários investigativos que retratam uma visão do mundo, do homem e da sociedade, são muito empregados como material didático e estão além de ser aplicados como ferramentas metodológicas para estudos de diversos pesquisadores. Conforme Carrano (2017, p. 404) “[...], o vídeo documentário não é utilizado apenas como suporte metodológico, mas também como mediador de campo de reflexão entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa”.

A partir do panorama apresentado do processo criativo e, sob o olhar dos filmes etnográficos³, representados por documentários de produções de cineastas independentes, são identificados os grupos de jovens da sociedade como protagonistas, que vem a apresentar os seus hábitos, costumes e cultura. Logo, contextualiza-se a relação Antropologia e Cinema, neste que apresenta uma ligação muito forte com a etnologia e a tecnologia, aproximando assim o estudo do ser humano suas etnias e culturas com as novas tecnologias e o mundo digital.

Peculiaridades da juventude contemporânea

Na perspectiva do entendimento da juventude, tem-se algumas particularidades das juventudes na esfera social, como a educação, o trabalho e as famílias, que vem induzindo “[...] os jovens atuais a realizar usos ativos da sua capacidade de reflexividade individual para criar novos

3 Etnográfico, que para Barreiros e Antonio (2016, p. 19) “[...] inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade”.

estilos de vida e elaborar novas identidades, numa multiplicidade de opções disponíveis ou criadas” (Gadea et Al., 2017, p. 49). Consequentemente, essas peculiaridades se determinam como responsáveis pelas mudanças da juventude na contemporaneidade. Tratando principalmente da esfera familiar, observa-se na atualidade um fator importante que está sendo observado na juventude que, conforme afirmam os mesmos autores, é o prolongamento da fase juvenil, neste que os jovens permanecem no convívio com os seus pais nas residências, por mais tempo. Compreende-se que isto é resultado dos obstáculos encontrados na transição do jovem para fase adulta, transformações sociais, como também das limitações financeiras.

Outro ponto, de reflexão sobre os jovens é a vulnerabilidade e a violência, pois muitos destes jovens, muitas vezes se encontram em locais da sociedade determinados como violentos e, desta forma, privando-os do mundo civilizado. Seguindo nesse pensamento, a fragilidade social destes jovens os deixa expostos a violência, principalmente para aqueles que habitam bairros conhecidos como marginalizados, neste que temos o medo presente, vulnerabilidade à violência, e a indecisão sobre o futuro. Sob esta perspectiva, Gadea et Al (2017, p. 53) acreditam que, na vinculação “[...] entre violência e juventude deve-se ter em consideração as características próprias desse público jovem, alvo das preocupações: transitoriedade, disposição a assumir riscos, sociabilidades intensas e etapa de definição de identidades e papéis sociais”.

Considerando esta circunstância, existe a necessidade de políticas públicas para mudar este panorama, políticas que mitiguem a falta de oportunidades de trabalho para jovens, com a criação de alternativas de lazer, como

também a necessidade de incentivos relacionados ao desenvolvimento educacional e cultural. Estas políticas públicas, são indispensáveis para formação da identidade social do jovem, pois está diretamente relacionado ao desenvolvimento humano e dos seus valores culturais.

Uma vez que, “[...] uma política para jovens deveria assumir a importância valorativa da “cultura digital” e do manejo de jovens em situação de desigualdade material e simbólica da “linguagem” que hoje atribui maior inserção social, econômica e política” (Gadea et Al., 2017, p. 67). Portanto, com a implementação destas políticas, relacionadas à cultura digital, é importante não deixar de citar a quebra dos padrões conectados ao trabalho, educação, esporte e lazer. Políticas para juventude, desenhadas pensando na quebra destes paradigmas, de modo a reforçar empregabilidade e a profissionalização (paradigmas do trabalho), incentivar a saúde com políticas do ‘corpo na juventude’ (paradigmas do esporte e lazer).

Processos criativos e as artes

Na contemporaneidade, os jovens se encontram em um alto nível de independência, seja na sua autonomia, construção da sua identidade ou, até mesmo, da sua cultura. Isto é consequência das mudanças de comportamento dos jovens, que se observa por meio da sua relação com as novas tecnologias, principalmente das redes sociais, que promovem uma maior interação e comunicação da juventude.

Sob a reflexão dos jovens inseridos nos grupos culturais e a sociabilidade da juventude na contemporaneidade, procura-se o entendimento em volta das práticas culturais,

estas voltadas para análise das situações e comparações entre as culturas. Com isto, busca-se em um modo geral, a compreensão referente ao conjunto de elementos culturais da sociedade, que determinam os grupos de jovens na atual conjuntura. Sob esta perspectiva, procura-se uma definição de uma cultura voltada à juventude, para o enfrentamento dos obstáculos e paradigmas criados pelo mundo moderno nas perspectivas voltadas a sua origem, desenvolvimento, comportamento, hábitos, costumes e crenças.

Ao se tratar de redes sociais, Do Couto Junior e Oswald (2017, p. 154) reconhece que “a dinamicidade e a agilidade com as quais os jovens se organizam na rede mostram o quanto as conversas online mobilizam pessoas geograficamente dispersas em torno de interesses comuns”. Pois, tem-se nas redes sociais a liberdade da juventude de criar o seu próprio perfil e utilizar esta forma de comunicação para recuperar o contato com antigos amigos, ex-colegas de estudos, trocar ideias, se manifestar com a sua opinião, protestar, compartilhar informações, estabelecer relacionamentos e assim se socializar (Carrano, 2017).

A internet, passa a ser uma ferramenta para produção de novos conteúdos como também sabemos é muito utilizada como uma forma prática de mobilização destes indivíduos, principalmente se tratando das redes sociais, que traz para os jovens maior velocidade na comunicação e dinamismo. Sendo que no olhar da educação, as redes sociais da internet, vão muito mais além, pois são consideradas como uma forma de comunicação entre professores e estudantes e não apenas como forma de socialização. Desta forma, as redes sociais da internet, colocam a escola à frente de um grande desafio, seja nas influências nos processos de ensino ou na compreensão e definição dos papéis dos professores

e alunos frente a este novo formato de comunicação e de certa forma também na socialização entre os jovens.

Em vista deste grande desafio Carrano (2017, p. 413), contextualiza que, “[...] ainda que a escola demonstre dificuldade para participar ou compreender os significados do fenômeno das redes sociais, estas penetram na escola”. E as escolas, diante desse fato estão incumbidas de fornecer a escolarização e, assim, devem também aprender a lidar com as novas gerações: as que estão à frente das redes sociais. Aos jovens, cabe o desafio de absorver estas novas práticas intraescolares para o seu aprendizado, como também aprender a reconhecer a sua nova identidade pois, é no espaço das redes sociais que o jovem terá a oportunidade de fazer tal descoberta.

Nesta perspectiva, para dar sentido a esta descoberta, as organizações escolares têm uma grande incumbência, que é de conscientizar o jovem quanto às suas escolhas e apresentar os caminhos que estes poderão optar em seguir e, assim, ajudar no desafio de estruturação pessoal do jovem na sua formação (Carrano, 2017).

No permanente processo de mudança ocasionada pela cibercultura, tem-se a internet como quebra de paradigmas principalmente pelo seu uso cada vez mais acentuado entre os jovens. Pois é, uma nova tecnologia de comunicação, que promove uma grande rede de relações, acesso ao conhecimento, pesquisa, cultura e oportuniza aos indivíduos exporem suas opiniões sobre diversos assuntos. Deste modo, o jovem entra para um mundo virtual, com a expansão das diversas formas dele se comunicar com o mundo e, assim, forma-se uma sociedade conectada em tempo real, passando a ter acesso às novas tecnologias e por consequência a ter novos canais de comunicação.

Logo, é possível observar que os jovens estão cada vez mais conectados às redes sociais e de relacionamento. Na qual a comunicação e interação acontece com maior velocidade, por meio da disponibilidade das tecnologias na palma da mão, como por exemplo os tablets e o celular principalmente, que possibilita o jovem estar conectado à rede, aonde for que ele esteja, com a comunicação em tempo real. Sendo assim, estas ferramentas de comunicação das redes sociais, são promotoras da socialização e como forma de estabelecer um novo modo de vida das juventudes. Pois, estudos “[...] apontam para o fato de que a diversão e o lazer são os objetivos prioritários dos estudantes quando se trata de uso de redes sociais e outras ferramentas de interação social na internet” (Carrano, 2017, p. 407). Desse modo, são estes os fatos que estimulam cada vez mais o uso das redes sociais pelos jovens.

Mesmo sendo uma minoria, algumas escolas ainda impõem obstáculos para o uso das redes sociais pelos estudantes, dentro das instituições de ensino, visto que, elas ainda vivem em um processo de compreensão destes elementos encadeados pelas redes sociais. Mesmo que apresente este impedimento em absorver a importância deste

[...] fenômeno das redes sociais, estas penetram na escola, seja pelas subjetividades juvenis plenamente imbricadas do sentido de ser e estar nas redes, seja pelos sinais clandestinos que vencem os muros da instituição e disputam os sentidos dos jovens estudantes com os espaços e tempos escolares (Carrano, 2017, p. 413).

Diante deste quadro, os jovens aos poucos vão quebrando essas barreiras impostas pelas escolas com relação

às redes sociais, tornando-as mais participativas no mundo escolar.

Desafios dos jovens na educação em tempos de pandemia

Para acelerar o uso das ferramentas digitais e da tecnologia, podemos salientar a pandemia da Covid-19, que teve início no ano de 2020 no contexto escolar. O que foi um grande desafio para os jovens que acabaram tendo a implementação da educação remota devido ao cenário da crise que tomou conta de todo o mundo. Assim, a educação remota passou a acontecer com a utilização dos ambientes virtuais por meio de plataformas digitais como os aplicativos: *WhatsApp, Messenger, Skype, Zoom, Google (Drive, Hangouts, Meet, Classroom)*, entre outros (Alves, 2020). E inseridos nesse novo contexto, alguns jovens ainda enfrentam dificuldades de adaptação com a educação remota por meio do uso de seus dispositivos móveis, necessitando de autonomia para manter a rotina escolar com a utilização dos novos recursos tecnológicos, que é algo muito desafiador. Pois, a relação entre a tecnologia e a educação é uma tarefa difícil de ser inserida em um contexto convencional.

Com a aceleração do uso das tecnologias digitais devido a pandemia Covid-19, foi possível perceber que os jovens vêm tentando se adaptar ao novo modelo de ensino, que se tornou desafiador pelo hábito contínuo das metodologias convencionais utilizadas por muitos anos dentro da sala de aula. Portanto, estar aberto a mudanças é algo relevante culturalmente, pois a juventude ainda que esteja inserida no mundo digital e, familiarizada, mesmo assim, a educação remota que se fez presente na rotina dos estudantes no período de 2020 e 2021, exigiu acesso à tecnologia

e autonomia para que fosse alcançado o resultado esperado com relação à aprendizagem.

Diante desse cenário Dulci (2020, p. 1), salienta que “[...] a condição de vulnerabilidade social, econômica e política torna as juventudes um dos grupos mais afetados pela crise”. Neste cenário, nem todos tiveram acesso a recursos para dar seguimento em seus estudos domiciliares e a falta de políticas públicas efetivas de inclusão digital, trouxe à tona a desigualdade social, o que a longo prazo prejudica significativamente nossos jovens com relação à formação educacional. Inclusive, Dulci (2020), explica que, a partir das dificuldades que vieram de forma latente durante esse momento de crise pandêmica, ocorreu a imersão de novos paradigmas com relação às políticas públicas para que com o passar do tempo seja minimizada essa desigualdade social que impõe um abismo entre a sociedade digital e a sociedade analógica.

Barreiras enfrentadas no contexto educacional

Como vimos até aqui, as juventudes enfrentam muitos desafios para ter acesso a uma educação de qualidade, que realmente seja eficaz e traga resultados positivos e a oportunidade de um emprego, aprovação em concursos, reconhecimento em processos seletivos, entre outros. Isso ocorre devido às questões socioeconômicas e à falta de políticas públicas efetivas para esses jovens, que clamam por oportunidades na busca de um futuro promissor. Neste contexto, os jovens economicamente desfavorecidos, por vezes, não têm acesso facilitado à educação, pois as barreiras são tantas que provocam a evasão escolar como uma das consequências dessa realidade. Por vezes, como relatam

Costa, Costa e Mallows (2020, p. 14), muitos jovens abandonam a escola e apresentam defasagem na aprendizagem. Estes mesmos autores enfatizam que, “no Brasil, a educação é um direito para todos, consagrado na constituição. No entanto, esse direito é frequentemente negado, com as precárias condições socioeconômicas de muitas famílias e a baixa qualidade do sistema escolar [...]”. Pois, quando os jovens abandonam os estudos devido às precárias condições socioeconômicas, estão abdicando de um direito que os tornará sujeitos capazes de inserir-se no mercado de trabalho de forma mais facilitada. Assim, deixam de desenvolver determinadas habilidades com relação a objetos do conhecimento, os quais são fundamentais para o desempenho de funções que exigem maior preparo.

A partir desse contexto, percebe-se que, posteriormente, os jovens sentem necessidade de formação para a obtenção de melhores oportunidades, o que os leva a procurarem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando completar os níveis de ensino aos quais foram obrigados a abdicar anteriormente. Contudo, esse ensino precisa oportunizar à juventude não somente a certificação necessária para se obter melhores oportunidades no mercado de trabalho. Portanto necessita, “[...] contribuir para o enfrentamento dos desafios sociais desses sujeitos a partir de um currículo rico, flexível e criativo que atenda a uma população em diferentes fases de suas vidas, com experiências e necessidades diversas” (Costa, Costa e Mallows, 2020, p. 15).

Para Andrade (2018), a educação é muito importante para reduzir a desigualdade social. As políticas públicas para a juventude são recentes no Brasil e tem a intenção de implementar ações culturais, sociais e econômicas, porém, é muito difícil de se concretizar devido à

questão dos jovens que vivem em condições de vulnerabilidade social, o que interfere diretamente no crescimento intelectual, profissional e humanitário. De acordo com Andrade (2018, p. 79), “um novo desafio a ser enfrentado pelos Estados e pela sociedade é encontrar novos caminhos e novas formas sustentáveis para se efetivar os direitos humanos dos jovens e romper de uma vez por todas o ciclo da pobreza”. Para isso, o Estatuto da Juventude de julho de 2013 (Lei 12.852/2013), do Estado Brasileiro, “trata dos direitos da população jovem entre 15 e 29 anos, além de definir os princípios e diretrizes para o fortalecimento e a organização das políticas de juventude, em âmbito federal, estadual e municipal” (Andrade, 2018, p. 81). Como também, o mesmo autor afirma que, o Brasil já obteve avanços nas questões referentes às políticas públicas, mas ainda são necessárias intervenções e efetivação de organizações para que os jovens possam conquistar seu espaço na sociedade, no que se refere à cultura, lazer, esporte e principalmente na educação.

Considerações finais

Diante do objetivo deste estudo, que é de refletir sobre as influências tecnológicas e culturais da contemporaneidade na educação e no desenvolvimento da juventude em meio a sociedade moderna, observa-se que as novas tecnologias se revelam como uma realidade para os jovens contemporâneos por meio das imagens digitais e de comunicação, gerando uma nova etapa de transformação e mudança, no mundo etnográfico, principalmente as relacionadas às redes sociais (Araujo e Gallo, 2017). Diante da analogia na relação às juventudes e à educação, a organi-

zação escolar sustenta a imagem de que ela não é capaz de entender ainda os elementos encadeados pelas redes sociais, como também manifesta obstáculos para tentar compreendê-la. Sendo assim, os jovens movimentam-se para tentar reverter esta visão da escola, forçando-a a compreendê-la, tornando-a mais participativa, fazendo com que as redes sociais quebrem estes bloqueios e paradigmas existentes, vencendo as barreiras que sustentam os espaços da organização escolar.

Por outro lado, com o cenário que se estabeleceu devido à pandemia do Covid-19, foi possível constatar que a educação remota tornou mais corriqueiros os ambientes virtuais e dispositivos móveis na hora de estudar. Surpreendeu vários professores e até alguns jovens tiveram que se reinventar para adaptar-se à nova realidade, o que gerou incertezas pois, para algumas pessoas, determinados recursos eram desconhecidos. Outro fator que veio à tona foi a falta de acesso à internet ou dispositivos móveis para executar as atividades propostas, o que reflete a questão da vulnerabilidade social, econômica e política. Essa nova realidade da juventude que se encontra em período de formação e em sua maioria na busca pela inserção no mercado de trabalho acaba, por vezes, sendo postergada, pois a crise econômica agravou o nível de desemprego, ainda mais para quem busca a primeira oportunidade.

Refletindo sobre a juventude e o contexto educacional, podemos dizer, a partir de toda contextualização apresentada, que as realidades das precárias condições de muitos jovens levam à evasão escolar, que por vezes acaba tendo que ser recuperada posteriormente na Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, como ressaltam Costa, Costa e Malloes (2020), a aprendizagem acaba tendo que ser

muito consistente para dar conta de suprir as lacunas do que faltou na infância ou na adolescência.

Consequentemente, para melhorar esta relação entre a educação e o jovem é indispensável a criação de políticas educacionais que operem de forma coletiva com os professores e alunos, para realinhar as ações educativas escolares, fazendo uma analogia com a juventude, as redes sociais, as novas tecnologias e o conhecimento. Estudos futuros poderão realizar um mapeamento de políticas públicas locais e/ou regionais que estão atendendo a essa demanda.

Referências

- ALVES, L. Educação Remota: Entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, v. 8, n. 3, pp. 348-365, 2020.
- ANDRADE, L. R. C. Educação, juventudes e políticas públicas. **Revista Saber Acadêmico**, n. 25, pp. 73-83, 2018.
- ARAUJO, E. S.; GALLO, P. R. Etnocinema, Juventudes e Saúde Pública: a prática social no cinema e a abordagem interdisciplinar na pesquisa. **GIS**, v. 2, n. 1, pp. 160-187, 2017.
- BARREIROS, E.; ANTONIO, M. C. A. **Antropologia social e cultural**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.
- BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Brasília, 2013.
- CARRANO, P. C. R. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. **Perspectiva**, v. 35, n. 2, pp. 395-421, 2017.
- COSTA, G. S.; COSTA, P. L. S.; MALLOWS, D. Apresentação do dossiê temático educação, currículo e juventudes: dilemas e desafios atuais. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 42, pp. 13-20, 2020.
- DO COUTO JUNIOR, D. R.; OSWALD, M. L. M. B. Ciberultura, juventude e heteronormatividade: ativismo e resistência no Facebook. **Revista Debates**, v. 11, n. 2, pp. 153-174, 2017.
- DULCI, L. Como a crise do coronavírus expõe os desafios geracionais. **FES Friedrich-Ebert-Stiftung**, São Paulo, 2020. Pp. 1-3. Disponível: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/16132.pdf>.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GADEA, C. A.; Et AL. Itinerários juvenis em situação de vulnerabilidade social: sobre a realidade juvenil, a violência intersub-

jetiva e as políticas para jovens em Porto Alegre - RS. **Revista Juventude e Políticas Públicas**, v. 1, n. 2, pp. 47-71, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

SANCHES, W.; Et AL. **Sociologia**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE APLICADA AOS NOVOS CONTEXTOS SOCIAIS: POR UMA JORNADA ATEMPORAL PARA UMA SOCIEDADE MOVENTE

Juliana Chaves Dias¹

Hildegard Susana Jung²

Bianca Carpes de Oliveira Parizotto³

Introdução

A educação contemporânea tem apresentado desafios de alta complexidade para os professores, originadas, essencialmente, da sua finalidade relacionada à sociedade que devemos formar. E sua complexidade encontra-se, de forma paradoxal, no formar a partir de uma sociedade movente, dinâmica e mutante, ou seja, ensinar e aprender numa sociedade em constante movimento.

A questão central do artigo apoia-se na formação continuada docente como o necessário espaço de possibilidades, de autoavaliação e profunda transformação. Nesta (re)condução formativa, a função da escola tem sido um ponto de partida importante para a compreensão da comunidade escolar, notadamente ligada às suas expectativas, afinal educar para uma sociedade em permanente trans-

1 Mestranda em Educação. Universidade La Salle. PPG em Educação/Canoas/RS/Brasil. E-mail: julianachavesdias@gmail.com

2 Doutora em Educação. Bolsista de Produtividade CNPq. Universidade La Salle. PPG em Educação/Canoas/RS/Brasil.

E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

3 Mestranda em Educação. Universidade La Salle. PPG em Educação/Canoas/RS/Brasil. E-mail: bianca.202510625@unilasalle.edu.br

formação torna-se um horizonte infinito. É necessário resgatar e/ou rediscutir o que compete ao professor e o que é responsabilidade da família e de outros institutos. É o principal, que pontes podem ser construídas para que esta rede seja eficaz.

Na busca de alguns caminhos para a concepção de uma formação continuada docente aplicada a estes novos contextos sociais, o artigo conta as contribuições teóricas dos autores Nóvoa (1992; 1999; 2007; 2019; 2023), Gatti (2022), Libâneo (2010; 2025) e Freire (1996), curadas por meio de uma pesquisa qualitativa. O objetivo consiste em analisar as contribuições teóricas e práticas para a concepção de uma formação continuada docente aplicada aos novos contextos sociais. Neste sentido, segue as orientações de Gil (2017), em sua metodologia para a pesquisa bibliográfica, e Bardin (1977), quanto à técnica para a análise de seu conteúdo.

O capítulo inicia abordando a função da escola e avança na discussão sobre ampliação de sua finalidade e maior relevância na contemporaneidade como espaço público de acesso e formação para a cidadania. Na sequência, o leitor é conduzido à reflexão sobre a (trans) formação docente e os desafios para sua atuação numa sociedade movente e plural.

Referencial teórico

Função da Escola

Ao colocarmos as lentes do Século XXI na escola de hoje, surge um certo embaçamento, objeto desta seção. A analogia refere-se às concepções, às formas e ações de ou-

trora ainda vigentes e aplicadas sobre a sociedade contemporânea. Estamos falando de um descompasso de importantes institutos, família e escola, e ambientes educativos no atual cenário educacional.

Começamos pelo resgate das atribuições de cada instituição ao longo da história. Na família, o primeiro contato com o mundo pela afetividade e primeiros ensinamentos de convívio e de valores. Na escola, o contato com o outro e o recebimento de informações culturais. Em ambos, interação com o meio e construção de sua identidade. Nesse sentido, Dessen e Polonia sintetizam:

Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (Dessen e Polonia, 2007, p. 22).

As autoras Dessen e Polonia (2007, p. 29) ainda realçam que a escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, assim como “a família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento”.

A partir dos conceitos, constata-se responsabilidades distintas e necessariamente complementares que convergem para o desenvolvimento das aprendizagens do educando. Mas então onde está o descompasso referido? O ensaio desta resposta abraça os tempos e espaços. Os tempos destinados a cada instituição são cada vez mais desproporcio-

nais. Exige-se da escola sua disponibilidade em tempo integral para acolher a criança e o jovem enquanto os pais e/ou seus responsáveis trabalham. Os tempos residuais ficam para a família. Nesta balança temporal, a escola passa a ter uma escala de função social diferente de outros tempos em proporção nunca antes imaginada.

Percebe-se que a ampliação das responsabilidades da escola ultrapassa o acesso às culturas e aos tradicionais conhecimentos estruturados, estando também envolvida na proteção física e emocional dos educandos durante sua rotina estendida na escola. Segundo Nóvoa, há um excesso de missões, que ele nomeia de “transbordamento”, no qual

A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, [...] mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento”. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos (Nóvoa, 2007, p. 6).

Com relação aos espaços, esta expansão delegada reflete no entorno da escola e em suas estruturas físicas e virtuais. Há de se comunicar mais e melhor com os seus públicos, o que exige ambientes acolhedores, flexíveis, integradores e educativos. É necessário abrir a escola, derrubar simbolicamente as paredes e barreiras. Para além da comunicação, a interlocução, e com ela as possibilidades do mundo conectado com infinitas possibilidades de inclusão e acesso à informação de forma democrática. Interessa-nos, neste sentido, o entendimento da cibercultura que segundo Lévy (1997, p. 141) “[...] dá forma a uma nova espécie de

universal: o universal sem totalidade”. São espaços abertos de comunicação que concebem a presença da humanidade de forma virtual declarando o novo universal, deixando para trás a representação do que antes não era possível ou restava dificultado acessar e por isso entender.

Ainda há de se destacar o meio e os ambientes como recursos integradores e colaborativos no processo educacional. Charlot (2019, p. 17) destaca que

Conexão e desconexão dependem das relações do cérebro com o corpo e o meio ambiente. O desenvolvimento do cérebro e, de forma mais geral, do ser humano, é epigenético, como insiste a genética contemporânea: o ser humano é programado geneticamente, mas o que foi programado aparece e desenvolve-se de acordo com as condições proporcionadas pelo meio.

Essa abertura da escola remonta uma mudança de paradigma, onde o modelo escolar voltado para as vivências e a colaboração da comunidade passa ter um papel destacado na promoção da cidadania. Ainda, Nóvoa (2023, p. 46), “[...] defende a necessidade de repensar o contrato social e o modelo escolar que lhe dá corpo, mas reforçando a dimensão pública da educação e a importância da escola na construção de uma “vida em comum”. O autor ressalta a escola como um bem público, reforçando seu papel institucional essencial na promoção da cidadania.

De fato, a escola em sua essência não mudou desde o Século XVII. Não é necessariamente sobre o tipo de pedagogia ou as instalações, mas a maneira como nós olhamos para os educandos. Não é a quantidade de conteúdo ou nível de exigência, mas a maneira como esta pessoa é huma-

nizada. A escola continua sendo um espaço especializado, para aprender o que não se aprende fora dela.

Para a pesquisadora Gatti (2022, p. 2) “na contemporaneidade a escola representa o espaço onde as novas gerações entram em contato com os conhecimentos essenciais que lhes permitirão viver e conviver melhor em uma sociedade que busca sua preservação e a do planeta”. Nada mais contemporâneo e urgente como a sustentabilidade do planeta e preservação da humanidade, propósito que guia e orienta os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030⁴, com destaque para a ODS 4 sobre a Educação de qualidade.

A formação docente em transformação

O desenvolvimento humano e suas infinitas possibilidades de formação e requisitadas credenciais de pertencimento atuais, impulsionadas pelo avanço tecnológico em escala exponencial, têm impactado diretamente a educação e escolarização dos indivíduos.

Neste horizonte marcado pela ampla prospecção humana numa sociedade movediça, educar ultrapassa o cumprimento dos currículos estruturados e alcança o desenvolvimento das aprendizagens para lidar com o imprevisível, numa pedagogia chamada *da* situação, orientada para a gestão de oportunidades (Nóvoa, 1992).

⁴ Agenda adotada por 193 Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, com plano de ação que contempla 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), desdobrados em 169 metas com prazo para alcance no ano de 2030, visando a preservação da humanidade e do planeta. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>.

Educar para o imponderável, afirma Menezes (2021), para o que não se pode medir, precisar. Educar para a cidadania, para a criticidade, para o respeito à diversidade, para a inclusão, para a mediação, para o cuidado de nossa casa comum. De acordo com Libâneo (2025), uma educação humanizante, emancipatória e democrática que resume o direito humano à educação e escola socialmente justa.

Diante desta revisitação dos objetivos da educação encontra-se a igual revisitação da formação dos profissionais responsáveis pela constituição deste crítico cidadão. Segundo Gatti (2022, p. 12) “[...] precisamos considerar consensos sobre a função da escola no presente século para pensar a formação daqueles que serão os responsáveis para que essa instituição realize o trabalho necessário à formação das novas gerações nessa sociedade movente [...]”.

Nesta direção, há críticas e debates com relação à formação inicial e continuada docente, notadamente relacionadas ao seu atraso de reformulação e modernização, considerando como referencial o avanço das demais profissões e da própria sociedade. Aliás, outro ponto de destaque neste tema está relacionado à desvalorização do próprio ofício do professor, impulsionada pela ampliação de acesso à informação e à associação indevida da dispensa de sua curadoria e ou mediação.

Este *delay*⁵ é, entre outros fatores, associado ao tamanho da categoria e das dificuldades inerentes ao processo deliberativo das mudanças que precisam ser implementadas na formação docente pelos órgãos competentes. Conforme Gatti (2022, p. 39), “a busca de consensos entre os variados

5 *Delay* é uma expressão estrangeira comumente utilizada em mídias de comunicação relacionada a atrasos ou demoras de transmissão de sinal, código ou outro elemento digital. Neste parágrafo, a autora utilizou como sinônimo de descompasso.

atores presentes nessa cena seria o desejável, na perspectiva de uma participação aberta e com visão consistente quanto ao bem comum educacional visado”.

A autora ainda realça a importância da formação em áreas do conhecimento em perspectiva interdisciplinar, intersecção esta que desconstitui uma organização curricular secular e desacomoda um modo de operação tradicional. A desacomodação também é um elemento que corrobora para o atraso da atualização do itinerário formativo docente devido à aceitação de novas perspectivas sobre as práticas pedagógicas e metodologias do ensino. Neste ínterim, é necessário abrir espaços de diálogos e convocar os professores para refletir a profissão.

Chegamos a um dos principais pontos de redirecionamento, quiçá o mais importante, para a transformação da formação docente: sua realização construída dentro da profissão, como advoga Nóvoa (1999). O autor, ao retratar o excesso de discursos de atores externos ou afastados da profissão, ou mesmo o distanciamento das Universidades do fazer pedagógico e cotidiano escolar, acaba por alcançar formações descontextualizadas e desacreditadas.

Nóvoa defende que o professor é o profissional habilitado e, portanto, o sujeito que é detentor de sua formação e de suas prerrogativas formativas. Suas ações incidem no cotidiano educativo, na qual “[...] a educação não é unicamente um ato racional, mas também dramático [...]” (Nóvoa, 1992, p. 82). É a partir dele e da interação com seus educandos que partem as demandas, ou seja, é pouco provável que formações homogêneas e de agentes externos atendam as especificidades de cada comunidade escolar.

Este apelo à formação a partir da profissão é um movimento sobretudo de autoavaliação, da reflexão sobre

sua prática e de seus elementos constitutivos, confrontados com o educando contemporâneo e as necessidades desta sociedade em constante e intermitente movimento. Freire (1996, p. 21), afirma que “não há docência sem discência”, alertando para necessidade da reflexão crítica sobre a prática como exigência para que esta relação seja efetiva.

Reflexões do pesquisador Libâneo (2025) destacam a precariedade das formações docentes e seu impacto direto na qualidade de ensino e no aprendizado dos estudantes. Tal precariedade é ponto focal para revisão das políticas e principalmente atuação pública dos professores frente às mudanças necessárias para a promoção de uma educação de qualidade e a esperança de um futuro mais promissor.

Ciente do problema sistêmico da área educacional para além da formação de professores, como desvalorização salarial, falta de condições de trabalho, entre outros, ressalta, porém, a importância da escola:

Eu não tenho dúvidas: menor ou maior acesso à educação escolar influi positiva ou negativamente na qualidade da capacidade reflexiva das pessoas e, conseqüentemente, no exercício de cidadania, profissão, usufruto de bens culturais, educação do consumo etc. A escola continua sendo insubstituível, quem não usufruir dela não tem acesso às condições intelectuais e políticas de avaliação crítica da informação, de produção de conhecimento, de participação nos processos decisórios da sociedade (Libâneo, 2025, p. 7).

O autor defende uma formação do professor como cientista da educação, possibilitando o desenvolvimento de um arcabouço teórico e um direcionamento intelectual para estudos de teoria educacional, desenvolvendo compe-

tências para o exercício da docência, do planejamento e da avaliação (Libâneo, 2010).

A autora Jung destaca que as metodologias pedagógicas precisam deslocar o foco da centralidade do professor para o protagonista do estudante, ressaltando que “[...] para que a prática docente atenda os desafios impostos à educação do Século XXI, existem saberes que transversalizam a práxis educativa e que não podem ser ignorados, posto que afetam os processos de ensino, aprendizagem e avaliação” (Jung, 2023, p. 24).

Retomamos aqui à questão central do artigo que se apoia na formação docente como o necessário espaço de possibilidades para o desenvolvimento de uma docência reflexiva, visando o atendimento de uma educação para o impermanente, educando para uma sociedade em constante (trans)formação. Com certeza um grande desafio para os profissionais da área, em promover e conduzir estes espaços, com ações coordenadas entre gestores educacionais, docentes, estudantes e suas famílias.

Considerações finais

A escola sempre foi a referência espacial de um processo clássico educativo, seguindo padrões e ensinando de forma homogênea. Hoje, precisa conceber espaços e tempos para o desenvolvimento das aprendizagens para a cidadania e pensamento crítico em prol da preservação da humanidade.

Educar para a vida, em tempos de comunicação dos fatos sem filtro, de forma imediata e imediatista, com impacto visual e apelo emocional é uma tarefa complexa. Ser professor nos novos contextos atuais é ter consciência da

sua, mais do que nunca, imprescindível intervenção para o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos e do potencial humanizante da escola.

Desenvolver o bom senso, a convivência com diferentes ideologias, o combate às barbáries é aprender a ler o mundo na perspectiva humana e este despertar exige condução profissional. Segundo Piaget (1969), aprender é reorganizar nossa percepção e entendimento do mundo e esta tarefa leva-nos naturalmente aos institutos família e escola. Ainda sobre o desenvolvimento do bom senso, Freire (1996) nos conduz à reflexão sobre seu aprimoramento por meio do exercício de nossa curiosidade, onde, praticando, de forma metódica nossa habilidade de indagar, duvidar, aferir, mais crítico tende a ser o nosso bom senso.

A atenção dedicada ao redesenho da escola só lhe confere mais esperança. Falar sobre a (trans)formação docente é convocar as inteligências para a necessária reconfiguração dos modelos educacionais, a exemplo das tecnologias que customizamos sua aplicação, conforme nosso perfil. Estamos falando de diferentes conceitos no plural, de infinitas possibilidades, a fim de acompanharmos o horizonte que se apresenta, com a certeza da eterna inconclusão do ser humano (Freire, 1996).

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, pp. 161-180, 2019.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, pp. 21-32, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 7, e022009-e022009, 2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.
- JUNG, H. S. **Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem**. Canoas: Unilasalle, 2023.
- LÉVY, P. **Cyberculture**. Paris: Odile Jacob, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. Futuro da escola: o direito humano à educação e a escola socialmente justa. **Revista Cocar**, n. 38, 2025.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.
- MENEZES, L. C. **Educar para o imponderável: uma ética da aventura**. Cotia: Ateliê Editorial, 2021.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.
- NÓVOA, A. A pedagogia, os professores e as escolas: há tanta coisa a mudar nestes anos 90! In: NÓVOA, A. **A Educação em Portugal - anos 80-90**. Lisboa: Edições ASA, 1992. Pp. 81-85.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo-SP. São Paulo: Sindicato dos Professores, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, e84910, 2019.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PIAGET, J. **Psychologie et pédagogie**. Paris: Denoël/Gonthier, 1969.



**PELA EFETIVIDADE DO DIREITO À ALFABETIZAÇÃO INICIAL:
COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS
A PARTIR DA BNCC**

Dirléia Fanfa Sarmento¹
Charlene Moreira Pedroso²
Débora Tâmilis Follmann³
Suziane Felin Maffini⁴

Introdução

Desde os anos noventa, há um movimento mundial pela efetividade do direito à educação, liderado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Articulado a tal direito está o direito à alfabetização, sendo enfatizado

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Professora e coordenadora adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais. E-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br

2 Especialista em Psicopedagogia: Abordagem clínica e institucional pela Universidade La Salle. Mestranda em Educação pela Universidade La Salle (Canoas/RS). E-mail: chaypedroso10@gmail.com

3 Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional pela Universidade La Salle. Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação; em Educação Especial Inclusiva; em Alfabetização e Letramento e em Educação a Distância: Gestão e Tutoria pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Canoas/RS). Mestranda em Educação pela Universidade La Salle (Canoas/RS). E-mail: deborafollmann@hotmail.com

4 Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle (Canoas/RS). E-mail: maffinisuziane@gmail.com

nos dispositivos pela UNESCO a leitura e a escrita como componentes essenciais no contexto da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990; UNESCO, CONSED e Ação Educativa, 2001; UNESCO, 2016).

A UNESCO (2016, p. 20) salienta que “a alfabetização faz parte do direito à educação e é um bem público. Ela está no cerne da educação básica e é um alicerce indispensável da aprendizagem independente”.

No Brasil, o direito à educação está positivado na Constituição Federal (Brasil, 1998) e em demais dispositivos que regulam a ação educativa no Ensino Fundamental (Brasil, 1996; 2010; 2014; 2017), entre outros. Deste conjunto de dispositivos legais, fazemos um destaque ao Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2024) e ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), atualmente em vigor.

O PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) estabeleceu como uma de suas diretrizes a erradicação do analfabetismo. No contexto das metas estruturantes deste Plano as quais visam “a garantia do direito à educação básica com qualidade” (Brasil, 2014), acentua-se “o acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11). A meta 5 é “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2014). Sarmento, Ferreira e Arossi (2024, p. 3) enfatizam a relevância do PNE, considerando que ele se “constitui uma política de Estado relevante para assegurar a efetividade do direito à educação, considerando que ele estabelece diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas no espaço temporal de dez anos”.

Em 2023, o Decreto nº 11.556, de 2023 institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, sendo um dos princípios deste Compromisso “a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas” (Brasil, 2023, Art. 3º, Inc. III).

Conforme asseveram Sarmiento et Al (2024, p. 149) “o direito à alfabetização inicial e ao letramento está positivado em todos os dispositivos que regulam a ação educativa no Ensino Fundamental de nove anos”. Contudo, segundo as autoras, “Apesar de todos os avanços em termos de dispositivos e Políticas implementadas a partir da promulgação da Constituição Federal, é possível constatar que a alfabetização inicial ainda se constitui um desafio” (Sarmiento et Al., 2024, p. 149).

Feitas tais considerações, as reflexões ora apresentadas expressam resultados preliminares de investigações articuladas à pesquisa guarda-chuva *O direito à Educação de Qualidade: Fundamentos, Políticas Públicas Educacionais e modos de efetivação na Educação Básica*, do Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

Fazemos um recorte no que se refere ao direito à alfabetização, enfatizando as competências necessárias a serem desenvolvidas no processo de alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como documento de análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se, portanto, de uma Pesquisa Documental (Flick, 2009; Cellard, 2014). Segundo Cellard (2014, p. 296), “o pesquisador que trabalha com documentos

deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade”.

Mediante o exposto, na próxima seção, discorreremos sobre as competências a serem desenvolvidas no processo de alfabetização inicial, tendo-se como referência a análise documental da BNCC (Brasil, 2017), no componente Língua Portuguesa, direcionando o olhar para o previsto ao primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental.

Competências a serem desenvolvidas no processo de alfabetização inicial

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída em 2017 enquanto uma política curricular. Ao traduzir um ideário de educação e formação humana o currículo sinaliza, dentre outras dimensões, para as aprendizagens consideradas essenciais a serem desenvolvidas ao longo de um itinerário formativo dos estudantes (Lopes e Macedo, 2010; Arroyo, 2013; Sacristán, 2013). Nesta perspectiva, a BNCC constitui-se em um

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 89).

No que se refere à organização do currículo, a BNCC (Brasil, 2017) estabelece um conjunto de competências gerais ao longo da Educação Básica, bem como

competências⁵ específicas para cada área do conhecimento e respectivos componentes curriculares que a compõe. No Caso da Língua Portuguesa, as competências específicas a serem desenvolvidas no decorrer do Ensino Fundamental são apresentadas no Quadro 1, que segue.

5 Na BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

Quadro 1 - competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

1 Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2 Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3 Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4 Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5 Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6 Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7 Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8 Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9 Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10 Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 87).

As competências apresentadas no Quadro 1 são a referência para a proposição dos objetos de conhecimentos e as habilidades a serem trabalhadas em cada um dos anos do Ensino Fundamental. A alfabetização inicial é, sem dúvida, o ponto de partida para que seja possível o desenvolvimento das competências previstas no decorrer dos demais anos. Lacunas nesse processo certamente trazem decorrências para o desenvolvimento e a aprendizagem nos anos seguintes, em todos os componentes curriculares, pois ler, escrever e interpretar são a base para a compreensão e o aprofundamento de qualquer objeto de conhecimento.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o foco dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa, é aprofundar “as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (Brasil, 2017, p. 89). O documento enfatiza que: “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º Anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (Brasil, 2017, p. 89). Portanto, segundo a BNCC (2017, p. 59):

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 59).

Considerando o exposto, “a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais

de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento” (Soares, 1998, p. 47). Soares (2004, p. 11) assevera que “defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento”. Desta forma, segundo a referida autora “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (Soares, 1998, p. 47).

Soares e Batista (2005, p. 24) explicam que a “alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. Nesse sentido, “o domínio dessa tecnologia” requer “um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita” (Soares e Batista, 2005, p. 24).

No que se refere aos conhecimentos e procedimentos Soares e Batista (2005, p. 24) salientam que “a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico”. Portanto, “sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa”. Com relação as capacidades motoras e cognitivas, Soares e Batista (2005, p. 24) apresentam como exemplos as “habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, [...] de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, [...]), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia [...]”.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental as experiências com a língua oral e escrita são trabalhadas nos eixos propostos na BNCC (Brasil, 2017), sendo tais eixos considerados as práticas de linguagem que estruturam o ensino, a saber:

1. Eixo Oralidade: conhecimento sobre como a língua funciona; desenvolvimento da habilidade de se expressar claramente e de forma adequada ao contexto, bem como a capacidade de escutar atentamente e compreender o que é dito pelos outros.
2. Eixo Análise Linguística/Semiótica: sistematização da alfabetização e, no decorrer dos próximos anos, a identificação de padrões, regras e normas que regem o funcionamento da língua, seja na escrita ou na fala; compreensão de como outras formas de linguagem (por exemplo, imagens, sons, gestos) interferem nos discursos, como o texto é construído e as possíveis interpretações dos leitores.
3. Eixo Leitura/Escuta: decifrar o texto e usar a linguagem, sabendo usar a leitura e a escrita no contexto das situações reais cotidianas (ler livros, histórias em quadrinhos, poesias e poemas, cantigas, parlendas, ouvir e recontar contos, interpretar histórias e fatos narrados, bilhetes e pequenos textos etc.).
4. Eixo Produção de Textos: desenvolvimento e aperfeiçoamento gradativo da escrita por meio

de diversos gêneros textuais (receitas, cartas, histórias em quadrinhos, poesias e poemas, cantigas, receitas etc.).

Com base no descrito na BNCC (Brasil, 2017), destacamos três competências essenciais a serem desenvolvidas no processo de alfabetização inicial: a) desenvolver a consciência fonológica, tendo em vista o conhecimento sobre o sistema alfabético; b) decodificar sílabas, palavras e textos escritos; e c) escrever palavras, frases e pequenos textos.

O desenvolvimento da consciência fonológica pressupõe as seguintes habilidades: conhecer o alfabeto em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas); identificar a ordem das letras bem como a sua nomenclatura; identificar a forma de escrita (grafemas ou letras); compreender a relação entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas) que os representam; perceber os sons das letras, como se separam e se juntam em novas palavras.

Com base em Santos (2004, p. 11), é oportuno salientar que a alfabetização compreende “a aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”. Conforme explica Val (2006, p. 18) “a apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas”. Nessa perspectiva, Soares (2004, p. 11) assevera a relevância da perspectiva psicogenética para a compreensão do processo de construção da representação da língua escrita pelas crianças, considerando-as como sujeitos ativos capazes “de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais”.

Soares e Batista (2005, p. 35) sintetizam as principais ideias que fundamentam os estudos sobre a psicogênese da linguagem escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky:

- 1) A criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para escola; desde que, em seu meio, ela entra em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado.
- 2) Esse aprendizado não consiste numa simples imitação mecânica da escrita utilizada por adultos, mas numa busca de compreender o que é a escrita e como funciona; é por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual.
- 3) Na busca de compreensão da escrita, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato ou na intervenção direta de adultos.
- 4) As hipóteses feitas pela criança se manifestam muitas vezes em suas tentativas de escrita (muitas vezes chamadas de escritas “espontâneas”) e, por isso, não são “erros”, no sentido usual do termo, mas sim a expressão das respostas ou hipóteses que a criança elabora.
- 5) O desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas, por meio das quais a criança amplia seu conhecimento sobre a escrita com base na reelaboração de hipóteses anteriores. (Grifo dos Autores).

Para Val (2006, p. 22), “o domínio da escrita, assim como o da leitura, abrange capacidades que são adquiridas no processo de alfabetização e outras que são constitutivas do processo de letramento”, perpassando “desde as primei-

ras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos”. A referida autora esclarece que:

Conquistado o princípio alfabético, é preciso que o aluno aprenda as regras de correspondência entre grafemas e fonemas na ortografia da Língua Portuguesa. Essas regras de correspondência são variadas, ocorrendo relações mais simples e regulares e outras mais complexas, que dependem da posição do grafema/fonema na palavra (são posicionais), ou dos grafemas/fonemas que vêm antes ou depois (são contextuais). Na escrita do Português, há pouquíssimos casos em que há apenas uma correspondência entre um grafema e um fonema. Mas, mesmo assim, há padrões básicos nos valores atribuídos aos grafemas, há regras que o professor alfabetizador precisa compreender para saber propor atividades adequadas a seus alunos e para interpretar com pertinência as dificuldades que eles apresentam (Val, 2006, p. 21).

A decodificação de sílabas, palavras e textos escritos requer a transformação das letras em sons falados, por meio do estabelecimento de relações entre as letras e seus respectivos sons para que seja possível construir e pronunciar palavras. Essa habilidade é essencial para a leitura, envolvendo a segmentação de palavras em sons, a mistura desses sons para formar sílabas e palavras, e o reconhecimento de padrões e rimas. Quanto mais automatizado for esse processo, maior será a fluidez leitora.

O reconhecimento global de palavras contribui para aumentar a familiaridade com as palavras, o que pode ser feito por meio de situações de aprendizagem que viabilizem a associação imagem-palavra. Para tanto, é importante

que as palavras selecionadas façam parte do universo vocabular das crianças.

Vale destacar que o processo de alfabetização não pode se restringir a mera decodificação. É necessário, além de instrumentalizar as crianças para a decodificação, estar orientado também para a compreensão sobre o que se lê e escreve. Assim, conforme alude Val (2006, p. 20):

A compreensão dos textos pela criança é a meta principal do ensino da leitura. Ler com compreensão inclui, além da compreensão linear, a capacidade de fazer inferências. A compreensão linear depende da capacidade de construir um “fio da meada” que unifica e inter-relaciona os conteúdos lidos, compondo um todo coerente (Grifo da Autora).

A leitura e a escrita precisam ser incentivadas no processo de alfabetização por meio de situações de aprendizagem que possam despertar nas crianças, segundo indicam Gouveia e Orenszejn (2006, p. 35):

[...] o ler por prazer, para se divertir, para buscar alguma informação específica, para partilhar emoções com os outros, para contar para os outros o que leu, para recomendá-la aos outros; escrever para expressar as ideias, para organizar os pensamentos, para aprender mais, para registrar e conservar como memória, para informar, para expressar sentimentos, para se comunicar à distância, para influenciar os outros.

Por fim, nos anos subsequentes, é necessário haver a complementação do processo de alfabetização inicial nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, avançando-se

das relações fonografêmicas para a ortografização. Segundo a BNCC (2017, p. 91):

Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica).

O documento menciona que: “é preciso também ter em mente que este processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental” (Brasil, 2017, p. 93). Feitas tais considerações, passamos as considerações finais.

Considerações finais

Neste capítulo, cujas reflexões são oriundas de pesquisas em andamento que problematizam o direito à alfabetização no contexto do direito à educação, abordamos fundamentos legais e teóricos acerca das competências necessárias de serem desenvolvidas no decorrer do processo de alfabetização inicial. Tais competências são descritas, tendo-se como base o disposto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), documento referência para a organização curricular da Educação Básica, no que se refere a base comum do currículo.

Mesmo que de forma incipiente, fizemos alusão as relações entre alfabetização e letramento, fundamentadas especialmente nos estudos de Soares (1998; 2004) e de Soares e Batista (2005). Igualmente, apresentamos algu-

mas reflexões acerca da leitura e da escrita, embasados em Gouveia e Orensztejn (2006) e Val (2006).

Em estudos futuros, sugerimos a análise das decorrências pedagógicas das reflexões apresentadas, considerando-se as práticas pedagógicas direcionadas à alfabetização inicial. Reafirmamos que a efetividade do direito à educação é dimensão de suma importante no contexto do direito à educação.

Referências

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Brasília, 2023.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília, 2010.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; Et AL. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2014. Pp. 295-316.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOUVEIA, B.; ORENSZTEJN, M. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Pp. 34-37.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. Pp. 13-54.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

UNESCO / CONSED/ AÇÃO EDUCATIVA. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília, 2001.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação: rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e à Educação ao Longo da Vida para todos**. Brasília: Unesco, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Edusp, 2004.

SARMENTO, D. F.; Et AL. O direito à alfabetização e ao letramento: um olhar a partir dos dispositivos regulatórios e das políticas educacionais. **Revista Vivências**, v. 20, n. 40, pp. 141-155, 2024.

SARMENTO, D. F.; FERREIRA, R. H. S.; AROSSI, G. PNE 2014-2024: (Não) cumprimento das metas e a efetividade do direito à educação. **Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo**, v. 35, e10590, 2024.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. Pp. 5-17.

SOARES, M. **Letramento: em tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VAL, M. G. C. O que é ser letrado e alfabetizado? In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Pp. 18-23.



SUPERVISÃO ESCOLAR E GESTÃO DO ACOMPANHAMENTO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE FEEDBACK

Rosane Martins de Almeida¹

Introdução

A valorização dos professores no desenvolvimento da sua profissionalização, é um dos objetivos apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (parecer CNE/CP nº14/2020), cujo texto refere que os docentes precisam desenvolver habilidades e competências específicas de sua prática, preferencialmente a partir do uso de metodologias ativas.

Neste artigo, escolheu-se analisar o impacto do papel da supervisão escolar na gestão do acompanhamento docente, considerando tais pressupostos legais e que, é a supervisão, na maioria das vezes, a instância da escola responsável por promover e garantir a efetividade da formação continuada. Daremos ênfase em que essa ação da supervisão deve ocorrer por meio de ações que promovam a valorização dos professores considerando seus conhecimentos adquiridos na formação inicial e possibilitando o desenvolvimento de competências e a aprendizagem de novos saberes, a partir da reflexão e

1 Rosane Martins de Almeida, Mestranda em Educação, Universidade La Salle Canoas, Bolsista CAPES, Especialista em Pedagogia Organizacional com Ênfase no Desenvolvimento Humano pela ULBRA Canoas, Graduada em Pedagogia pela UFRGS, Coordenadora Pedagógica do Colégio La Salle Canoas, Brasil, <https://orcid.org/0009-0007-5150-2579>. E-mail: rosane.202410942@unilasalle.edu.br.

análise das experiências em sala de aula, promovendo assim maior qualidade na prática e inovação das ações pedagógicas.

Desse modo, entende-se como relevante investigar a temática do papel e do impacto das ações da supervisão no acompanhamento e na formação continuada dos professores, a partir de uma análise documental dos textos legais e de estudos relevantes que abordam o assunto, articulando esses conceitos ao relato de uma prática de intervenção pelo supervisor, baseada no uso de metodologias ativas, desenvolvida de forma lúdica e interativa, no momento do feedback sobre as observações em sala de aula. A opção por essa modalidade de intervenção no feedback, teve por objetivo favorecer a reflexão e aprendizagem de novos saberes pelos docentes, a partir da análise das práticas desenvolvidas na sala de aula e da reflexão sobre o processo de ensino, aplicando metodologias ativas com o uso de material lúdico na ocasião da devolutiva ao professor, o que futuramente poderá gerar impactos no desenvolvimento das aulas e consequentemente na aprendizagem dos estudantes.

Referencial Teórico

Dispositivos legais para a formação continuada dos professores

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum, para a formação continuada de professores, se configura como eixo norteador para todas as políticas e programas educacionais voltados ao efetivo aprimoramento e fortalecimento da profissão docente no país.

Com base no que dispõe o parecer CNE/CP nº14/2020, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada

de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), é significativo destacar a importância que o texto legal reporta ao uso de metodologias ativas de aprendizagem para a formação de professores, na perspectiva de formar sujeitos autônomos em sala de aula, já que adultos aprendem melhor quando são ativos no processo de aprendizagem, em vez de meros receptores de conceito. O uso e o manuseio de dados e demais materiais referentes à prática docente também é relevante para desenvolver competências investigativas do professor, que deve ser considerado para além de um mero transmissor de conteúdos, mas de conhecedor e pesquisador da própria prática. Deve-se ainda destacar que metodologias ativas são importantes no estudo dos fundamentos da educação (filosóficos, sociais, psicológicos e históricos), vinculando esses conteúdos à investigação, compreensão e solução de problemas reais dos estudantes e da comunidade escolar.

Destacamos, dada a relevância para esse artigo, as três dimensões fundamentais na composição das competências profissionais dos professores, tanto no que se refere à formação inicial como continuada: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional. No item 3.4.2 do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, está descrito como uma das competências específicas e habilidades da dimensão do engajamento profissional dos professores, buscar e aplicar feedback construtivo de supervisores e professores para melhorar as suas práticas de ensino, justificando ainda mais a relevância do estudo e reflexão apresentados neste artigo. Segundo consta no documento legal, a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), é uma das medidas mais eficazes para formação de professores, a

ação do supervisor, também pode ser considerada como uma mentoria da prática docente ao desenvolver regularmente as estratégias de acompanhamento ao trabalho dos docentes.

Breve consideração sobre o contexto social e da educação de acordo com a CONAE- 2024-2030

Convém trazer para análise um breve recorte do contexto atual da educação e das metas para a formação de professores, considerando que é neste mesmo contexto que está inserido o supervisor escolar, cuja gestão tem por desafio exercer práticas que contribuam com a qualidade da ação docente e da educação (Conae, 2024-2030). A Conferência Nacional da Educação (Conae 2024) realizada no período de 28 a 30 de janeiro de 2024, em Brasília/ DF, se constituiu em um momento singular e estratégico na história do Brasil e das políticas públicas educacionais. Num contexto social complexo, em que a maioria da população demanda por políticas públicas de eliminação da pobreza, da fome, da insegurança e do analfabetismo, a valorização do profissional da educação é apontada como um dos desafios que permanecem na atualidade na esfera da educação.

[...] é preciso, entretanto, reconhecer que ainda se vive um contexto complexo, politicamente polarizado e com o tecido social esgarçado sensível, em que se impõe a necessidade de normalização e reconstrução democrática, social, econômica e de políticas públicas, em todas as áreas. Na esfera da educação, os grandes desafios permanecem, a exemplo da criação de um SNE, da universalização da educação básica, da oferta e garantia da educação de qualidade social, da valorização dos(as) trabalhadores(as)/profissionais da educação, da garantia de uma educação

inclusiva, respeitadora das diversidades e comprometida com a equidade, com a proteção ambiental, em especial com o urgente enfrentamento das mudanças climáticas (Conae, 2024).

Como vimos, em uma realidade social marcada por múltiplos desafios - como a necessidade de políticas públicas voltadas à erradicação da pobreza, da fome, da insegurança e do analfabetismo -, a valorização do profissional da educação continua sendo um dos principais entraves enfrentados pelo campo educacional na atualidade.

Pressupostos teóricos

Abordaremos alguns pressupostos teóricos que possibilitam refletir e compreender a ação da supervisão escolar no desenvolvimento do acompanhamento docente, tendo em vista a formação do professor.

Segundo Alarcão (2000), a função da supervisão escolar é fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.

Nesse contexto, salienta-se, dos estudos de Alarcão (2000), o conceito de escola aprendente, o que implica assumir a escola como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender e construir conhecimentos sobre si própria. Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua exis-

tência, as características de sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém.

No entendimento de Alarcão (2000) a escola é assim entendida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo. A supervisão é uma prática que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. E nesse contexto, um conceito chave é o de que as instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos. Estão em permanente interação com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou as condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem.

Ainda ampliando as concepções de Alarcão (2000), o objetivo da supervisão é o desenvolvimento da escola e dos que nela atuam, apoiando a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas. Para a autora, o supervisor é um líder, um facilitador de comunidades aprendentes, que deve fomentar e apoiar contextos de formação que impactem no desenvolvimento dos professores e consequentemente na melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto em que todos aprendem, em que todos constroem diferentes saberes.

Para Tardif (2010), não é fácil responder o que são os saberes dos professores. O autor aponta que há mais de três décadas as pesquisas vêm mostrando alguns pontos importantes, que são relevantes para a análise e prática de acompanhamento docente proposta neste artigo:

Os saberes dos professores são enraizados em seu trabalho e na sua experiência de vida; são fundamentados na experiência de vida no trabalho; são caracterizados pelo contexto de interação com os

estudantes; dependem do contexto socioeducativo e institucional no qual sua profissão está inserida. “[...] Sendo assim os saberes dos professores são saberes em debate” (Tardif, 2010, p. 49).

Tardif (2000) entende que, para compreender os saberes profissionais da área de ensino, é preciso ir diretamente ao encontro dos profissionais do ensino, ver como trabalham na sala de aula, como transformam os currículos e programas escolares para torná-los efetivos, daí a relevância da presença do supervisor em sala de aula implementando a prática e a regularidade da observação.

A partir do que dispõe Tardif (2000), vale ressaltar que o trabalho em sala de aula, na presença dos alunos, exige dos professores uma variedade de habilidades ou de competências. A gestão da sala de aula requer do professor mobilizar inúmeros saberes e habilidades, pois sua ação é orientada para alcançar objetivos emocionais ligados à motivação dos estudantes, objetivos sociais ligados à disciplina e gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria de ensino do componente curricular e ainda os objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola.

Metodologia

A partir do que apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores, articuladas aos estudos teóricos apresentados, numa última parte deste artigo será apresentado o relato de uma prática de intervenção da supervisão, ao realizar o feedback como parte do acompanhamento docente, utilizando a metodologia ativa como estratégia de devolutiva de observação,

com base na aplicação de um jogo, criado a partir de um modelo convencional de jogo de cartas.

A prática de feedback apresentada neste texto ocorreu em uma escola de educação básica da rede privada de ensino, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul e teve como base para sua criação as diretrizes de acompanhamento docente da referida instituição, a partir da qual cabe ao gestor pedagógico a responsabilidade pela observação das aulas e realização de feedback aos professores, como parte do processo de formação continuada. Os aspectos observados em sala de aula são previamente informados aos professores e compõem um formulário descritivo de de-
volutiva, incluindo o registro de combinações e estratégias que serão adotadas após o diálogo com o gestor.

Com base na importância do uso de metodologias ativas para a aprendizagem dos professores, foi criado um jogo de cartas, que se aplica de modo interativo e de diferentes formas nos encontros de feedback com os educadores após a observação em sala de aula, objetivando a formação continuada e reflexiva. O jogo de cartas criado está organizado contendo questões no verso das cartas e dividido em quatro grupos de cartas de cores diferentes, cada conjunto de cor está relacionado a um aspecto dos diferentes saberes docentes que são observados na prática de sala de aula e abordados no momento do feedback.

Há um conjunto de cartas vermelhas que contém questões referentes aos conhecimentos técnicos do docente, um conjunto de cartas azuis cujas perguntas exploram prática pedagógica, o planejamento e as estratégias e intervenções adotadas em aula, um conjunto de cartas amarelas que apresenta questões que oportunizam a análise referente ao engajamento profissional e um conjunto de cartas verdes que se

referem às proposições que serão escolhidas pelo professor ao final do jogo, encerrando o momento de feedback e estabelecendo um compromisso para a continuidade de sua ação em sala de aula e para o que será foco em outros momentos de encontro com o supervisor, que ocorrerem com regularidade.

Na constituição do jogo, criou-se esse grupo de cartas de cor verde visando oferecer ao professor a oportunidade para abordar temas de seu interesse e que considere relevantes, oportunizando a escuta ao professor e às suas principais demandas. Trata-se de um jogo interativo, em fase de testagem e cujas regras estão em etapa de construção na medida em que se aplicam nos encontros de feedback, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Jogo de cartas.



Fonte: Elaborado pela Autora (2025).

Considerações finais

Como perspectiva para reflexão, o trabalho apresentado buscou evidenciar a necessidade de que a ação do supervisor escolar, no exercício da gestão pedagógica, promova a formação continuada dos profissionais da educação, desenvolvendo junto a esses, processos criativos de aprendizagem, dialógicos e reflexivos, construídos a partir da implementação de práticas que se utilizem de metodologias ativas, que favoreçam a aprendizagem docente, considerando a escola como uma organização dinâmica e aprendente.

A importância do acompanhamento ao trabalho do professor, se efetiva incluindo observações regulares das aulas, valorizando os saberes já adquiridos pelos educadores e provocando, num contexto dialógico, do qual o exercício de feedback faz parte, que novos saberes sejam construídos.

Utilizar metodologias ativas na abordagem do feedback coloca o professor numa posição de agente dinâmico no processo de reflexão sobre a sua própria prática, evitando deixá-lo como mero receptor de observações, comentários e análise a respeito do desenvolvimento das suas aulas, perspectivando o supervisor como o elemento provocador, facilitador e parceiro na condução desse processo, aquele que, junto ao professor, desenvolve a formação continuada na perspectiva da investigação-ação com vistas ao aperfeiçoamento e à qualidade da educação.

Ao articular os pressupostos legais e teóricos apresentados neste estudo, que embasam e fundamentam a experiência de feedback apresentada, numa correlação positiva e significativa, propomos pensar e defender a ação do supervisor como gestor de mudanças no espaço escolar, capaz de contribuir com a reflexão e a análise da prática

pedagógica, promovendo ações regulares para efetivar o acompanhamento ao docente, criando e utilizando-se de estratégias e metodologias também ativas de feedback, que impactem em novas aprendizagens por parte dos professores, considerando o seu contexto de atuação.

Desta forma, o supervisor, ao desenvolver intencionalmente estratégias e metodologias ativas de intervenção nos momentos de devolutiva de acompanhamento docente, junto aos educadores, torna-se promotor de práticas dialógicas e inovadoras no exercício da gestão pedagógica, colocando-se como sujeito aprendente, cujas intervenções poderão impactar na formação continuada dos profissionais da educação, e, consequentemente, melhor garantir a aprendizagem dos alunos, visando a efetividade do direito à educação.

Referências

ALARCÃO, I. (Org). **Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.** Lisboa: Porto Editora, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº14/2020.** Brasília, 2020.

CONAE. **Conferência Nacional Extraordinária de Educação: Documento Final.** Brasília: MEC, 2024.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, pp. 5-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2010.



QUEER: A BONITEZA DA ESTRANHEZA UMA RESISTÊNCIA À DEFINIÇÃO

Sheila Beatriz Ost¹

Introdução

Ao analisarmos as discussões trazidas pelo feminismo, pelo pós-estruturalismo, pelos estudos culturais, também pelos movimentos étnico-raciais e pelo movimento LGBTQIA+ e em meio a epidemia de HIV/AIDS, foi onde o *queer* surgiu e foi pensando como um propósito teórico em uma conferência realizada por Teresa De Lauretis, na Universidade da Califórnia, Santa Cruz (EUA), no mês de fevereiro de 1990. Nesta Conferência, buscou-se distanciar-se do sentido *queer* que era utilizado pelo grupo político *Queer Nation*. A proposta de De Lauretis (1991) era pensar as sexualidades a partir daquelas consideradas dissidentes e patológicas, não como sendo minorias ou opostas à heterossexualidade que é vista como reprodutiva e institucionalizada e, portanto, naturalizada; mas estudar a sua relação interseccionalmente com outras categorias analíticas, como gênero, raça, geração e nacionalidade.

Para De Lauretis (1991), a teoria *queer* teria duas funções: “evidenciar as produções discursivas dos próprios pesquisadores de gênero e sexualidade, dando voz aos silên-

¹Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Bolsista pela Prefeitura Municipal de Canoas/RS. Atualmente é professora de Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Canoas/RS.

cios que foram construídos.” (Oliveira, 2021, p. 2). Nesse sentido, os estudos *queer* também cruzaram as fronteiras disciplinares no que se refere aos teóricos e metodológicos quando estabelecem diálogos entre ciência, literatura e arte. Já no campo político, cabe buscar um equilíbrio entre igualdade e diferença na esfera pública.

A teoria *queer* apostou em um tom provocador (Halperin, 2003); para a autora, a apresentação de De Lauretis (1991) possuía três aspectos importantes: procurou desestabilizar a homogeneização dos estudos *gays* e lésbicos, ou seja, buscou questionar o consenso de que homossexuais e lésbicas compartilhavam experiências comuns e que por esse motivo, os estudos dessas ‘identidades’ deveriam caminhar junto; desafiou as ciências sociais a se abrirem para a reflexão de ordem teórica mais ampla ao introduzir a problemática das múltiplas diferenças, enquanto uma abordagem distinta aos estudos hegemônicos de modelos *gays*/lésbicos de classe média, masculinos e brancos e por último, formulou uma teoria de problematização constante aos fundamentos heterossexuais das teorias vigentes, chamando a atenção, desse modo, para os desejos e prazeres estranhos e perversos. Diante disso, a teoria *queer* passou a suprir as lacunas científicas e à demanda sociopolítica evidente desde a década de 1960.

Assim sendo, podemos dizer que a teoria *queer* trouxe à luz aspectos importantes, como por exemplo: a problematização das promessas teóricas referentes aos estudos *gays* e lésbicos; reorganizaram o alinhamento entre as questões de sexualidade e de gênero; também abriu novas possibilidades para os estudos sobre a transexualidade, além de separar a crítica de gênero e sexualidade das noções já a muito, cristalizadas sobre as identidades lésbicas e homossexuais; buscou apoiar as expressões não normativas de gê-

nero e sexualidade, incentivando desse modo, a resistência teórica e política referente à normalização; trouxe uma série de críticas teóricas sobre as violências e absorveu a crítica decolonial, redefinindo dessa maneira a construção da história lésbica, *gay*, bissexual e transgênero. Para além de tudo isso, outra vertente dos estudos *queer* está na sua capacidade de problematização e reinvenção constante.

Minha intenção com esse artigo não é o de refazer uma cronologia política, cultural, artística e intelectual sobre os estudos *queer*. Pretendo trilhar outros caminhos. Nas páginas que seguem, busco fazer uma revisão das principais ideias e teorias sobre os estudos *queer* além de mostrar suas potencialidades, sua boniteza e estranheza e, a potência na resistência a uma definição. Busco mostrar, que *queer* está para além das fronteiras e do borramento do gênero e da sexualidade. Este estudo sobre a teoria *queer* faz parte da escrita da Tese intitulada: TRANSdocência: TRANSições e pedagogias TRANSformadoras. Nela, busco compreender como os professores e professoras transexuais da Rede Municipal de Educação de Canoas/RS percebem sua atuação docente frente a constituição de suas identidades de gênero. Debater a teoria e os estudos *queer* no âmbito da educação se faz necessário e urgente. Para contribuir com o que busco evidenciar, trago Louro (2001) para essa discussão, pois ela destaca algumas pistas importantes em seu artigo *Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação*, ao revisitar os estudos de Foucault e Butler: o caráter discursivo da sexualidade; a crítica à normalização, à universalização e às políticas da identidade; a desconstrução, a performatividade de gênero para se referir à fabricação de corpos e sujeitos.

As releituras do que já foi produzido sobre estudos e teoria *queer*, têm dado prioridade as reconstruções das bases

sócio-históricas da teoria ao invés de arriscar novas composições que tornem mais acessíveis os conceitos e as análises *queer*. Portanto, busco pensar criticamente a produção de corpos, gêneros e sexualidades, buscando um novo olhar sobre o Ser *queer*.

Afinal, o que é Queer?

Não há como falar sobre Teoria *Queer*, sem iniciar pelas questões relativas à sexualidade. Nos dois últimos séculos, a sexualidade tornou-se objeto de interesse de pesquisadores de diversas áreas, como por exemplo: religiosos, psiquiatras, educadores, antropólogos, passando a se constituir dessa maneira, uma “questão”. De lá para cá, a sexualidade “vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada, a partir das mais diversas perspectivas” (Louro, 2001, p. 541). A sexualidade ainda hoje, continua sendo alvo de controle e vigilância, continua sendo regulada e fiscalizada pelas mais variadas instâncias, como o Estado, as igrejas, e até mesmo a ciência, reivindicam sobre a sexualidade, suas verdades e sua ética. Vejamos em Louro (2001, p. 52):

Se nos dias de hoje, ela continua alvo da vigilância e do controle, agora ampliaram-se e diversificaram-se suas formas de regulação, multiplicaram-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe as normas, a definir-lhe os padrões de pureza, sanidade ou insanidade, a delimitar-lhe os saberes e as práticas pertinentes, adequados ou infames.

As sexualidades continuam sendo vigiadas e fiscalizadas, por diversos setores e instituições da nossa sociedade. Muitos se acham no direito de falar sobre e ao falarem, regu-

lam e fiscalizam suas práticas; querendo para si, o poder de dizer o que é certo e o que é errado. Deixando nas fronteiras, tudo aquilo que foge à heteronormatividade, como por exemplo, a comunidade LGBTQIA+. A homossexualidade e o sujeito homossexual são construções do século XIX. Anteriormente as relações sexuais e amorosas que aconteciam entre as pessoas do mesmo sexo eram vistas como sodomia, ou seja, uma atividade indesejável e pecaminosa à qual, qualquer pessoa poderia sucumbir. A partir da segunda metade daquele século as coisas passariam a mudar; a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo passava a definir um tipo especial de sujeito que passaria desse modo, a ser marcado, reconhecido, categorizado e nomeado como desvio de norma e seu destino, acabaria sendo a segregação – um lugar incômodo para permanecer. “Ousando se expor a todas as formas de violência e rejeição social, alguns homens e mulheres contestam a sexualidade legitimada e se arriscam a viver fora de seus limites” (Louro, 2001, p. 542). Dessa maneira, a homossexualidade, discursivamente produzida, se transforma em questão social relevante. “Enquanto alguns assinalam o caráter desviante, a anormalidade ou a inferioridade do homossexual, outros proclamam sua normalidade e naturalidade – mas todos parecem estar de acordo de que se trata de um ‘tipo’ humano distintivo” (Louro, 2001, p. 542).

Com isso, buscamos entender teoricamente o que é *queer*, sendo o termo considerado como estranho, raro, esquisito; o sujeito que possui uma sexualidade desviante, que não se enquadra nos padrões estabelecidos pela heteronormatividade.

É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que

desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca, fascina (Louro, 2016, p. 7-8).

Quase sempre *queer* é traduzido como estranho, ridículo, excêntrico, raro ou ainda como extraordinário. Contudo, essa expressão é considerada como uma forma pejorativa através da qual são designados homens e mulheres homossexuais. É vista como um insulto que tem, como diria Judith Butler (2016), a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homofóbicos, ao longo do tempo e, por esse motivo, vem adquirindo força e conferindo um local de discriminação e de abjeção àqueles a quem é dirigido. “Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (Louro, 2016, p. 39). “Na medida em que queer aponta para o estranho, para a contestação, para o que está fora do centro, seria incoerente supor que a teoria se reduzisse a uma “aplicação” ou a uma extensão de ideias fundadoras” (Louro, 2016, p. 44).

“Queer não está preocupado com definição, fixidez ou estabilidade, mas é transitivo, múltiplo e avesso à assimilação” (Salih, 2017, p. 19). Enquanto os estudos relacionados ao gênero, os estudos gays e lésbicos e os estudos feministas podem ter tomado para si, a existência de “o sujeito”, ou seja, o sujeito gay, o sujeito lésbico, a “fêmea”, ou sujeito “feminino”, como um pressuposto, a *teoria queer* “empreende uma investigação e uma desconstrução dessas categorias, afirmando a indeterminação e a instabilidade de todas as identidades sexuadas e generificadas” (Salih, 2017, p. 20).

Após essa análise inicial sobre a sexualidade e sobre a *teoria queer*, busco apresentar a importância da criação (adoção) de uma identidade ‘sexual’, pois reconhecer-se nessa identidade é questão pessoal e política. A afirmação de uma identidade suponha uma demarcação de fronteiras e implica uma disputa quanto as formas de representá-la. Assumir uma identidade, é um ato político e necessário. Para aprofundar essa discussão acerca da identidade, busco em Stuart Hall (2011) um aprofundamento teórico, pois se faz relevante entender as críticas as quais o conceito de identidade tem sido submetido ao longo do tempo², assim como é igualmente relevante, compreender por que o autor prefere utilizar identificação ao invés do conceito de identidade. Para compreendermos esse processo é importante situar o conceito de identidade e entender que ele vem sofrendo uma desconstrução em várias áreas disciplinares, que criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada (Hall, 2011). O que vai nos interessar aqui é saber como essa desconstrução se dá no discurso feminista e no discurso da crítica cultural:

No discurso da crítica discursiva feminista e da crítica cultural influenciadas pela psicanálise têm-se destacado os processos inconscientes de formação de subjetividade, colocando-se em questão, assim, as concepções racionalistas de sujeito. As perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado, por sua vez, a existência de um “eu” inevitavelmente performativo (Hall, 2011, p. 103).

A necessidade de se falar sobre identidade está na existência de algo que diferencia a crítica desconstruti-

2 Pode-se verificar claramente a explosão discursiva do conceito de identidade em Hall (2011).

va onde muitos desses conceitos ditos essencialistas estão submetidos, que discorda daquelas formas críticas que objetivam afastar conceitos inadequados, substituindo por conceitos “mais verdadeiros” ou que aspiram à produção de um conhecimento positivo, a perspectiva desconstrutiva coloca certos conceitos-chave “sob rasura”³ (Hall, 2011, p. 104). Neste sentido, “a identidade é um conceito que opera ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência, ou seja, é uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (Hall, 2011, p. 104).

Dando seguimento, outra necessidade que o conceito de identidade nos exige é enxergar onde e em relação a qual conjunto de problemas emerge a indissociabilidade este conceito. Neste caso, a indissociabilidade encontra-se em sua centralidade para a questão da agência⁴ e da política.

Por “política” entendo tanto a importância – no contexto dos movimentos políticos em suas formas modernas – do signifiante “identidade” e de sua relação primordial com uma política da localização, quanto as evidentes dificuldades e instabili-

3 O sinal de “rasura” (X) indica que eles não servem mais – não são mais “bons para pensar” – em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados (Hall, 2011, p. 104).

4 “Agência” é, aqui, a tradução do termo “agency”, amplamente utilizado na literatura de teoria social anglo-saxônica para designar o elemento ativo da ação individual. C.f. SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

dades que tem afetado todas as formas contemporâneas da chamada “política de identidade” (Hall, 2011, p. 105).

Para compreender a questão da agência, Stuart Hall busca seu entendimento em Foucault (1970). Vejamos:

Ao falar em “agência” não quero expressar nenhum desejo de retornar a uma noção não mediada e transparente de sujeito como o autor centrado da prática social, nem tampouco pretendo adotar uma abordagem que “coloque o ponto de vista do sujeito na origem de toda historicidade – que, em suma, leve a uma consciência transcendental” (Foucault, 1970: XIV *apud* Hall, 2011, p. 105).

Sendo assim, Hall entende “que o que nos falta neste caso, não é ‘uma teoria do sujeito cognoscente’, mas uma teoria da prática discursiva” (Hall, 2011, p. 105). Nesse sentido, o que essa descentralidade exige não é um abandono, mas uma nova conceitualização do “sujeito”.

Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da *identificação*, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e as políticas de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer (Hall, 2011, p. 105).

Hall nos mostra que o conceito de identificação não é tão bem desenvolvido pelas teorias social e cultural ao ser comparado ao conceito de identidade. Por isso, nos resta compreendê-lo através do repertório discursivo e psicanalítico sem limitar suas bases em nenhum deles, pois trata-se de um cam-

po semântico complexo para ser absorvido aqui, mas é necessário indicar sua relevância para a tarefa que nos propomos. Para o senso comum, “a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (Hall, 2011, p. 106).

“A abordagem discursiva entende a identificação como uma construção, como um processo nunca completo – como algo sempre em processo” (Hall, 2011, p. 106). Nesse sentido, a identificação é condicional, ou seja, alojada na contingência, ou melhor, ela não irá mudar a diferença. Para melhor compreendermos a identificação, busco auxílio:

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da “*différance*”. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da “*différance*”, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (Hall, 2011, p. 106).

Para termos uma compreensão adequada de identificação, é necessário visitarmos o termo identidade, conforme Hall vem nos mostrando em *Quem precisa de identidade?* Para Hall, a concepção de identidade

[...] não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança,

por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. [...] Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (Hall, 2011, p. 108).

Podemos entender que as identidades invocam um passado histórico, como o qual, continua mantendo uma relação. “As identidades têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (Hall, 2011, p. 109).

Elas surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história” por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao mesmo, no interior de um campo fantasmático (Hall, 2011, p. 109).

Nesse sentido, as identidades são produzidas dentro do discurso e não fora dele. Por esse motivo, precisamos entendê-las como produzidas em locais históricos e no interior

de práticas discursivas específicas. Além disso, as identidades nascem através de jogos de poder e passam a ser consideradas um produto que marca a diferença e da exclusão do que uma unidade que é naturalmente constituída, ou seja, de uma identidade em seu significado tradicional – ou seja, algo que tudo inclui, uma identidade sem costuras e que não possui uma diferenciação interna. “Diferentemente e de forma contrária àquela pela qual as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (Hall, 2011, p. 110). A identidade só pode ser construída através do reconhecimento de que é apenas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta que ela ganha significado.

Isto é, as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora, “sabendo” (aqui, a linguagem da filosofia da consciência acaba por nos trair), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos (Hall, 2011, p. 110).

O esforço agora é para pensarmos o *queer* como discursivamente constituído, por meio de um ideal normativo regulatório e que não pode ser brevemente esquematizado acima, mas, perceber que esse enredado argumento demonstra que a teorização da identidade é um tema de considerável importância política e que só poderá avançar quando tanto a necessidade quanto a “impossibilidade” da identidade, bem como a suturação do psíquico e do discursivo em sua constituição, forem e inequivocamente reconhecidos (Hall, 2011).

Pensar o *queer* através das lentes da identidade e da identificação é perceber que o entendimento de *queer* e os sujeitos que assim que identificam, estão sob rasura, estão em constante processo de construção. Que a identidade *queer* se dá através do reconhecimento de que é por meio da relação com o outro, da relação daquilo que não é e com aquilo que falta, que ela ganha significado. Para que isso seja possível, propomos um novo olhar sobre o *queer*, pois “*queer* é um momento, um movimento, um motivo contínuo – recorrente, vertiginoso, *troublant* [perturbador]”⁵ (Salih, 2017, p. 19).

Um novo olhar sobre o Queer

Como podemos verificar, a palavra *queer* passou a ser utilizada em estudos sobre gênero e sexualidades, por volta da década de 1990. Contudo, o sentido de *queer* ainda deixa dúvidas e gera confusões. Isso ocorre porque o termo é frequentemente traduzido e, será que esse é o melhor caminho para entendê-lo? Ao tentar traduzir *queer*⁶ caímos em uma

5 Sedgwick, uma teórica *queer* cujo influente livro *Epistemologia do armário* foi publicado em 1990, no mesmo ano de *Gender Trouble*, caracteriza o *queer* como indistinguível, indefinível, instável.

6 Antes de traduzir (ou de ‘não traduzir’) o *queer*, parece-me pertinente retomar um pouco do contexto do termo. Em inglês, *queer* possui uma carga semântica muito ‘pesada’, ‘espessa’ e ‘opaca’. Na linguagem ordinária, *queer* (o adjetivo) carrega os sentidos de ‘bizarro’, ‘estranho’, ‘anormal’, *freak*, ‘não natural’, ‘não convencional’. Especula-se que o vocábulo tenha surgido no Baixo Alemão, *quer* (significando ‘oblíquo’, ‘perverso’), e teria migrado para o inglês por volta do século XVI. Como adjetivo, *queer* não era uma palavra cujo sentido estaria associado às sexualidades dissidentes. É apenas com a utilização na forma nominal, *the queer*, que o termo para a ser utilizado como substantivo para designar, pejorativamente, os homossexuais – em um primeiro momento, homens homos-

armadilha ontológica, tentando definir e colocar em ‘caixinhas’ o que foge de uma normalidade ou familiaridade. O que perdemos e o que ganhamos com uma transposição/tradução cultural? Não é a minha intenção adotar qualquer posição mais extremadas, o que me interessa na verdade é refletir sobre uma questão que considero norteadora e que é a seguinte: traduzir o *queer* poderia implicar, ao menos potencialmente, uma ‘perda’, ou um ‘ganho’, ou ‘ambos’ ao mesmo tempo? Com esses questionamentos, devemos nos manter vigilantes com o que potencialmente podemos ganhar e/ou com o que podemos perder ao tentar traduzi-lo.

Acredito que o *queer* é muito mais do que um conceito, mas um “estado de humanidade”. Explico: *queer* se tornou um ato político, um protesto, uma busca de reconhecimento das diferenças. Se tornou uma potência para todos aqueles que fogem as regras estabelecidas por uma cultura heteronormativa. *Queer* representa todos os borramentos, todas as fronteiras, todas as margens e ainda sim, tudo o que é diferente não consegue representá-lo.

Outras ontologias possíveis, brincantes, subversivas, são expressões dissidente deste modelo e que,

sexuais e, ao longo dos séculos XIX e XX, todo e qualquer sujeito de sexualidade ‘indesejável’ (Cf. Anselmo Peres Alós, 2011; 2013; Guacira Lopes Louro, 2004; Annamarie Jagose, 1996). Em especial ao longo do Século XX, a expressão *hey you, queer!* torna-se um insulto particularmente ultrajante. Mobilizado pelos discursos de ódio de caráter homofóbico direcionados a gays, lésbicas, travestis e transexuais, o termo teria o peso que os termos ‘puta’, ‘bicha’, ‘viado’ e ‘sapatão’ teriam quando mobilizados de maneira a ‘ofender’. É uma expressão que simultaneamente ‘insulta’ e ‘devassa’ uma identidade sexual supostamente indesejável, ao mesmo tempo em que ‘rebaixa’ o interlocutor a uma posição de ‘abjeto’, de ‘menos-que-humano’, ou mesmo de ‘não humano’ (Nota de rodapé extraída do artigo escrito por Alós, 2020, p. 2-3).

por isso, recebem o lugar de abjeção. A ideia de abjeção está ligada àquilo que não pode ser considerado humano, pois é impensável nas categorias-padrão de produção de sujeitos (Lopes, 2020, p. 312)

Vejamos o que Butler (2016, p. 161) nos fala a respeito da humanidade:

Portanto, não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos “humano”, o inumano, o humanamente impensável. Esses locais excluídos vêm a limitar o “humano” com seu exterior constitutivo, e a assombrar aquelas fronteiras com a persistente possibilidade de sua perturbação e rearticulação.

Esses questionamentos de humanidade alimentam um campo de discurso e de poder que acabam delimitando e sustentando aquilo que pode de forma legítima, ser descrito como “humano”. Vemos isso muito naqueles seres que são considerados abjetos por se entenderem como *queer*, que não parecem apropriadamente como seres generificados, nesse sentido, é a sua própria humanidade que é questionada. *Queer* vai além de tudo isso.

Ser *queer*, a meu ver, é um ato de ‘rebelia’, de busca por reconhecimento, de ato político, de luta. *Queer* não deve representar somente a comunidade LGBTQIA+, mas toda pessoa que escapa às regras dessa sociedade na qual vivemos; de todos aqueles e aquelas que não aceitam os padrões impostos socialmente, que fogem das armadilhas da heteronormatividade; de todos e todas que se importam com a vida humana. Desmontar o termo *queer* e retirá-lo da categoria de ofensas e da ordem pejorativa, é criar um novo sentido,

onde *queer* passa a ter novas possibilidades de representação. “Esse gesto, ao mesmo tempo em que ‘desarma’ o discurso homofóbico e heteronormativo, reabilita o uso do termo em um contexto não ofensivo” (Alós, 2020, p. 3).

Queer [no sentido que o adjetivo invoca na expressão ‘teoria *queer*’] é o produto de pressões e negociações culturais e sociais (tanto dentro quanto fora das universidades) que enriquecem o debate em torno das questões sobre identidade gay e lésbica. Talvez o mais significativo na perspectiva *queer* seja a problematização, de índole pós-estruturalista, da compreensão da ‘identidade’ promovida pela liberação gay e pelo feminismo lésbico, que passa a ser entendida em termos de relações e operações de poder. [...] A deslegitimação de noções de identidade liberais, étnicas e não raro, separatistas, produziu as condições de emergência do termo ‘*queer*’ no contexto teórico e político: a não especificidade do *queer* resguarda-o das críticas feitas à tendências exclusionistas expressas pela identidade ‘gay’ e ‘lésbica’ (Jagose, 1996, p. 76).

Como já vimos, não é possível traduzir *queer* sem grandes perdas, sem deixar algo pelo caminho. Lançar um novo olhar sobre o entendimento do que é, e sobre o que é ser *queer* pode nos abrir um novo campo epistêmico para investigação científica. Buscar compreender o termo para além dos bancos acadêmicos, buscar nas ruas e nas comunidades minoritárias o seu entendimento, nos abre a possibilidade de uma redefinição de um conceito amplo e complexo. De um conceito que está fortemente alicerçado em sua tradução, em ser objeto, em ser estranho. *Queer* é uma potência epistemológica pouco investigada, pouco pensada

e muito traduzida. Para Alós (2020, p. 7) no cenário brasileiro *queer*:

[...] é frequentemente o recurso a siglas aglutinantes, que esboçam uma política de coalização que se pretende aparentada ao *queer*, tais como GLS ('gays', 'lésbicas' e 'simpatizantes'), LGBT ('lésbicas', 'gays', 'bissexuais' e 'travestis'), ou ainda LGBTTTTI ('lésbicas', 'gays', 'bissexuais', 'travestis', 'transsexuais', 'transgêneros' e 'intersexuais'). Essas siglas não traduzem a complexidade das abordagens *queer*, pois pressupõem e insistem nas políticas identitárias expressas por cada uma das letras nas siglas. Incluir um 'Q' nas siglas (de forma a marcar a presença do *queer* nessa "sopa de letrinhas") tampouco é uma alternativa, pois o ponto de partida do *queer* é o questionamento da identidade estável.

Nessa perspectiva, Alós (2020) complementa afirmando que o *queer* não pode resumido ou simplificado a uma política identitária, por mais ampla que ela pretenda parecer.

Considerações finais

Queer não é e não pretende ser uma categoria ou uma identidade. É um local vivo de articulação teórica, um lugar de um espaço epistêmico importante de produção de conhecimentos que são e estão politicamente situados, o *queer* é um lugar de crítica, o lugar de uma nova maneira de olhar, de um *lôcus* epistemológico importante, no qual pode-se pensar questões referentes ao corpo, ao sexo, ao gênero e a sexualidade. Quando uma pessoa diz "eu sou *queer*" ela está dizendo tanto sobre a sua sexualidade quanto dizer "eu sou marxista" ou "eu sou estruturalista".

Dessa forma, o *queer* não é uma identidade sexual, não descreve, tampouco prospecta, uma identidade fixada em algum desejo desviante ou não heteronormativo. O *queer* é um gesto analítico, é uma postura epistêmica, é um espaço de articulação e de produção de conhecimento ou, ainda, uma possibilidade de ‘enquadramento’; ele não é um mero *locus* de enunciação, ou um ‘lugar de fala’, para remontar à categoria tão popularizada recentemente na academia e nos movimentos sociais brasileiros em função do trabalho de Djamila Ribeiro (2016).

Referências

ALÓS, A. P. Traduzir o queer: uma opção viável? **Estudos Feministas**, v. 28, n. 2, e60099, 2020.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Pp. 152-172.

DE LAURESTIS, T. “Queer theory: lesbian and gay sexualities: an introduction”. **Differences, Providence**, v. 3, n. 2, pp. 3-28, 1991.

HALL, **Bronwyn H. Innovation and productivity**. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Working Paper, n. 17178, 2011. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w17178>

HALPERIN, D. “The normalization of queer theory”. **Journal of Homosexuality**, 45, n. 2/3/4, pp. 339-343, 2003.

JAGOSE, A. **Queer Theory: an introduction**. New York: New York University Press, 1996.

LOPES, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. “Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação”. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, pp. 541-553, 2001.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

OLIVEIRA, K. H. Intensos encontros: Michel Foucault, Judith Butler, Paul B. Preciado e a teoria queer. **Estudos Feministas**, v. 29, n. 1, e67637, 2021.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2016.

SALIH, S. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SEDGWICK, E. K. **Epistemology of the Closet**. Berkeley: University of California Press, 1990.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. Pp. 73-102.

O PERCURSO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A INTERFACE ENTRE O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E A TECNOLOGIA ASSISTIVA

Mariana Pinkoski de Souza ¹

Adilson Cristiano Habowski ²

Paulo Fossatti ³

Introdução

O Brasil evidenciou uma trajetória historicamente tardia, quanto à educação voltada para as pessoas com deficiência, sendo institucionalizada de maneira mais efetiva com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Esta, em seu Artigo 208, assegura o atendimento educacional especializado como direito dos educandos com deficiência, preferencialmente no âmbito da rede regular de ensino. Destaca-se, posteriormente, a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a qual, se constituiu num marco normativo ao regulamentar a inclusão de estudantes com deficiência. No mesmo sentido, o Estatuto

1 Doutora em Educação (2023). Empreendedora Espaço Fisioterapia Mariana Pinkoski; Docente do curso de Fisioterapia da Universidade Uniasselvi- Porto Alegre. E-mail: marianapinkoski@gmail.com

2 Doutor em Educação (2023). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

3 Pesquisador Produtividade CNPq e Conselheiro Nacional de Educação. Pós-Doutor em Ciências da Educação (2012). consultor Ad Hoc do CNPq, professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), consolidou diretrizes que visam ao aprimoramento dos sistemas educacionais, assegurando condições para o acesso, permanência, participação e aprendizagem de forma equitativa.

À luz dos direitos legalmente instituídos para os educandos no ensino básico e superior, torna-se imperativa a articulação entre políticas públicas, formação docente continuada e a implementação de recursos de acessibilidade que fomentem práticas pedagógicas inclusivas. Entre tais recursos, destacam-se as tecnologias assistivas (TA) e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ambos importantes para a superação das barreiras que impedem a plena participação dos estudantes com deficiência. Contudo, compreendemos que as tecnologias assistivas precisam estar integradas às práticas pedagógicas de forma contextualizada, evitando sua instrumentalização desvinculada das necessidades concretas dos educandos, conforme assinala Barbosa (2023). Nesse sentido, a adoção de recursos tecnológicos precisa considerar a promoção da diversidade e da autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem.

O Desenho Universal para a Aprendizagem, por sua vez, configura-se como um modelo pedagógico que amplia as possibilidades de ensino ao propor estratégias flexíveis, responsivas às singularidades dos estudantes. Sua aplicação pressupõe a superação de abordagens homogeneizadoras e visa à construção de ambientes educacionais acessíveis a todos, independentemente de suas condições individuais.

Partindo desta contextualização, este capítulo tem por objetivo analisar a potencialidade das tecnologias assistivas e do Desenho Universal para a Aprendizagem na desconstru-

ção de barreiras estruturais e atitudinais no contexto educacional. Busca-se, ainda, mostrar como tais recursos podem contribuir para o enfrentamento do capacitismo e da segregação escolar, promovendo uma educação inclusiva.

Contudo, conforme aponta Desidério (2024), a efetivação dos direitos educacionais e das políticas voltadas à inclusão enfrenta inúmeros entraves, dentre os quais se destacam: a ausência de materiais pedagógicos adaptados, a carência de profissionais devidamente qualificados, a fragmentação na implementação de políticas educacionais e, sobretudo, a visão reducionista que limita a inclusão à adoção pontual e isolada de recursos, desconsiderando a complexidade do processo educativo inclusivo.

A metodologia adotada neste capítulo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, cuja finalidade consiste em compreender as diferentes vertentes da aprendizagem em uma trajetória inclusiva, articulando os pressupostos da Tecnologia Assistiva (TA) e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Segundo Minayo (2006), a pesquisa qualitativa abrange um universo de significados que possibilita a exploração aprofundada dos sujeitos envolvidos e do contexto investigado, permitindo uma apreensão mais próxima da realidade. Ao se distanciar da quantificação, esse tipo de pesquisa favorece uma análise subjetiva e particularizada, aproximando-se das nuances do fenômeno estudado. Complementando essa perspectiva, Gil (2008) pontua que a pesquisa descritiva e bibliográfica - como a que se propõe neste trabalho - fundamenta-se em fontes secundárias, como artigos científicos, documentos institucionais e obras publicadas por autores reconhecidos, assegurando a fidedignidade das informações. Para a condução da investigação, seguiram-se as etapas propostas por Minayo (2006), as quais

compreendem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados, com vistas à interpretação dos objetivos traçados e dos resultados produzidos.

Tecnologias assistivas e desenho universal para aprendizagem

Apesar dos avanços tecnológicos, persiste uma hegemonia do culto à técnica no campo da educação inclusiva, que frequentemente se sobrepõe à complexa arte de convivência e de construção de relações humanas significativas. Tal primazia técnica, por vezes, negligencia ou mesmo inviabiliza o protagonismo dos sujeitos, reduzindo-os a posições de passividade, adaptação acrítica ou desamparo, ao passo que compromete sua capacidade de exercer uma leitura sensível e crítica das múltiplas camadas da realidade social e cultural que habitam.

A Tecnologia Assistiva (TA), muitas vezes distribuída de forma padronizada nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), tem se tornado um conjunto de práticas automatizadas e fragmentadas - resquícios de um tecnologicismo desvinculado das singularidades dos sujeitos e das exigências éticas da inclusão. Atualmente, essas ferramentas assumem novas formas, frequentemente moldadas por lógicas de mercado e por um *ethos* neoliberal que administra a educação como setor produtivo, esvaziando-a de seu potencial emancipatório.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) impõe um desafio substancialmente mais complexo: romper com a alienação sensório-corpórea e reconstituir a potência instintiva dos sentidos humanos, como fundamento da preservação da humanidade e da constituição de uma aprendizagem verdadeiramente inclu-

siva. Isso requer não apenas o uso crítico das tecnologias assistivas, mas sobretudo o engajamento em práticas educativas colaborativas, éticas e comprometidas com a construção de uma escola democrática, plural e equitativa - orientada pela valorização da diferença como princípio fundante da justiça educacional.

Assim, a construção e evolução de uma sociedade e educação mais justa demanda um comprometimento constante com a implementação de políticas públicas eficazes. Iniciativas e recursos são fundamentais para que haja consolidação no caminho da inclusão e da equidade de pessoas com deficiência (PCD).

A legislação brasileira apresenta um arcabouço normativo robusto que delinea as múltiplas dimensões da acessibilidade (Brasil, 2015), compreendida como condição indispensável para a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social, inclusive no âmbito educacional. Essas dimensões são interdependentes e abrangem diferentes esferas da vida cotidiana, sendo indispensáveis à efetivação da educação inclusiva. Dentre as principais formas de acessibilidade previstas, destacam-se:

- **Acessibilidade arquitetônica:** refere-se à eliminação de barreiras físicas nos edifícios, espaços urbanos, equipamentos públicos e nos meios de transporte, tanto individuais quanto coletivos;
- **Acessibilidade atitudinal:** diz respeito à superação de barreiras comportamentais originadas por preconceitos, discriminações, capacitismo, estigmas e estereótipos.
- **Acessibilidade comunicacional:** caracteriza-se pela ausência de obstáculos na comunicação

interpessoal, escrita e digital, garantindo que todas as formas de interação sejam compreensíveis e acessíveis.

- **Acessibilidade instrumental:** consiste na eliminação de barreiras relacionadas ao uso de instrumentos, utensílios e ferramentas aplicadas ao trabalho, estudo, lazer, recreação e atividades da vida cotidiana.
- **Acessibilidade programática:** busca remover impedimentos presentes em legislações, portarias, decretos, regulamentos e normas que dificultam o acesso à informação, ao conhecimento e à efetivação de políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência.
- **Acessibilidade metodológica:** refere-se à adaptação e flexibilização dos métodos de ensino, de modo a garantir a participação equitativa de todos os estudantes.
- **Acessibilidade nos transportes:** trata do acesso facilitado, seguro e autônomo aos meios de transporte público, essencial para a mobilidade das pessoas com deficiência.
- **Acessibilidade digital:** envolve a remoção de barreiras tecnológicas que dificultam o acesso à comunicação virtual, abrangendo desde o uso de dispositivos e softwares até a apresentação de conteúdos digitais acessíveis a todas as pessoas.

Dentre as acessibilidades iremos tratar de duas propostas que podem alavancar a educação inclusiva, as TA e o DUA. A tecnologia assistiva (TA) é uma alternativa que pode facilitar o cotidiano educacional, pois desempenha

um papel crucial na promoção da inclusão escolar e social, como uma área de conhecimento multidisciplinar, que utiliza metodologias e estratégias para promover e melhorar a independência e a qualidade de vida de PDC e/ou mobilidade reduzida (Brasil, 2015). A TA teve seu início no contexto educacional brasileiro na década de noventa, e pode compor as salas multifuncionais e todo o ambiente escolar, para facilitar o aprendizado, podendo ter um alto custo, como softwares ou baixo custo como produtos pré-fabricados e adaptações confeccionadas com materiais diversos, como as órteses para utilizar melhor os objetos escolares, realizados por docentes, fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais. É possível citar alguns exemplos de TA, como a comunicação aumentativa e alternativa (CAA), recursos de acessibilidade ao computador, como órteses para digitação, projetos arquitetônicos para acessibilidade, órteses e próteses, adequação postural e de mobilidade, auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil, auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais, entre outros (Campos et Al., 2025).

A Assembleia Geral da ONU aprovou o texto da Convenção Internacional em 2006 sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e tornou-se um instrumento internacional e nacional dos direitos humanos com a finalidade de proteger os direitos das PCD, assegurando igualdade perante a lei. Portanto, a tecnologia assistiva é fundamental diante dos direitos humanos para garantir a efetivação da lei e promover a diversidade (Brasil, 2009). É possível também citar que o uso da TA no contexto educacional está assegurado na Lei brasileira de Inclusão Lei Nº 13.146, de

6 de julho de 2015, que no seu Art. 74 afirma a garantia da PCD no acesso a serviços de TA que maximizem sua autonomia (Brasil, 2015).

O trabalho de forma isolada do docente em sala de aula não garante a inclusão dos alunos, por isso existe a necessidade de uma cultura escolar voltada para as acessibilidades, facilitando meios para que todos os alunos, até mesmo os que necessitam de um apoio pequeno, consigam tem uma aprendizagem qualificada e inclusiva. As possibilidades e propostas criadas pela escola e universidade devem ser adequadas às especificidades de cada aluno, com a parceria do docente do AEE e da Sala de Recursos.

Além da TA, o DUA também possui uma proposta de aprendizagem que agrega a pluralidade, quando bem utilizada. Teve a sua origem a partir do Desenho Universal (DU), um conceito desenvolvido por arquitetos na década de setenta, com o objetivo de tornar a vida das pessoas mais simples, por meio do design de ambientes (Sebastián-Heredero, 2020). Em 1984, um grupo de professores pesquisadores, do Center for Applied Special Technology (CAST), com a motivação de ter uma resolução para turmas com diferentes alunos, mas com uma aprendizagem significativa, realizaram a criação do DUA. O DUA é um conjunto de estratégias pedagógicas que envolvem o desenvolvimento curricular, com a possibilidade de reduzir obstáculos no ensino (Sebastián-Heredero, 2020).

A concepção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foi influenciada por princípios projetuais oriundos da arquitetura, particularmente aqueles consagrados no Design Universal, cuja premissa fundamental consiste na criação de ambientes acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais

ou cognitivas (Nelson, 2014). Para ilustrar tal princípio, Zerbato e Mendes (2018, p. 150) recorrem ao exemplo paradigmático da rampa, cuja função transcende a simples substituição da escada, ao proporcionar acesso equitativo e inclusivo a diferentes perfis de usuários:

Uma rampa pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam uma deficiência física e dificuldade de locomoção quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê. Dessa ideia, baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração de tal conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se num ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem hoje as barreiras pedagógicas.

Este método busca criar ambientes flexíveis e adaptáveis, considerando as diferenças, a pluralidade e a diversidade dos estudantes, com múltiplas formas de engajamento e principalmente cooperação. A neurociência, é uma grande aliada do DUA compreendendo diferentes maneiras de ensinar, com recursos variados, através do estudo das conexões neurais e da neuroplasticidade, garantindo resultados satisfatórios em sala de aula e trazendo motivação para o aprendizado inclusivo.

O DUA busca o pensar e o agir através da cooperação, para muito além de uma mera adaptação ou personalização de uma atividade estudantil, permitindo fornecer estratégias capazes de mobilizar e instigar o conhecimento de todos envolvidos. Por exemplo, quando o docente propõe uma aula

com material tátil, e com o braille é possível atingir o aluno com deficiência visual, mas, também este mesmo material pode ser explorado por todos os estudantes da turma, conseguindo beneficiar o entendimento de todos de uma forma diferente do convencional (Sebastian-Herederó, 2020).

Três grandes sistemas corticais do cérebro envolvidos na aprendizagem, são embasados pelo DUA, que são as redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas (Zerbato e Mendes, 2018). Auxilia na percepção do indivíduo, porque este desenho é um meio do docente descobrir as características comunicativas e culturais de cada aluno, rompendo barreiras entre o visual, o gestual e o sonoro, isso porque a educação inclusiva é um trabalho intenso de interpretação de forma contínua e com união da instituição e da família, como um ato de democracia, é um ato político. Os alunos se beneficiam com a estratégias do DUA já que ele é um grande aliado das redes afetivas de aprendizagem, por meio da autoestima, autoconfiança e autorrespeito no qual são estimulados em sala de aula, através do engajamento por meio de desafios pedagógicos, tecnologias interativas, jogos, práticas que envolvam os sentimentos de autonomia e autorrealização (Conte e Habowski, 2022).

Considerando as marcas iniciais que evidenciam distintas dinâmicas na recepção, construção histórico-cultural e nos usos das tecnologias, propomos — à luz da perspectiva de Yuk Hui (2021) - uma reconfiguração crítica da compreensão sobre as Tecnologias Assistivas (TA). Essa reinterpretação busca transcender modelos adaptativos convencionais e restritivos, fomentando a articulação de práticas pedagógicas ancoradas em concepções alternativas de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), sustentadas por uma visão mais pluralista e ecossistêmica das

tecnologias, o que denominamos aqui de tecnodiversidade aplicada à educação inclusiva.

Neste contexto, a formação educacional pode ser compreendida como um processo de incorporação - ou resistência - à cultura da exclusão, marcada por automatismos que invisibilizam as diferenças e reiteram práticas de desumanização. A adoção dos princípios e diretrizes do DUA, compreendido como um exercício ético do cuidado, potencializa o enfrentamento e a desconstrução do capacitismo estrutural (Bock, Gesser e Nuernberg, 2019), possibilitando a constituição de espaços educacionais mais justos, equitativos e inclusivos.

Resultados e discussões

Os estudos encontrados que correspondem ao objetivo do nosso capítulo, compreendem artigos, livros, dissertações, teses e legislações, que buscam a TA e o DUA como estratégias de união para a aprendizagem inclusiva e de qualidade. O estudo de Alves e Hummel (2024) contou com setenta docentes de AEE da cidade Arapongas no Paraná e como resultado, 51% docentes não conhecem os princípios do DUA e não utilizam recursos de TA em sala de aula. Foi constatado que é essencial reconhecer a formação continuada dos professores de AEE e da sala de aula regular como uma responsabilidade individual, mas principalmente institucional e governamental, pois o investimento em programas de desenvolvimento profissional contínuo, assegura uma educação com mais acessibilidades e dignidade, enriquece a experiência educacional de todos os estudantes.

Junior et Al (2024) demonstrou que a DUA e a TA promovem a inclusão dos acadêmicos com deficiência no

ensino superior, através dos estudos analisados, mas, foi constatado que a formação docente deve investir nas disciplinas tecnológicas e na preparação de recursos didáticos para estudantes com deficiência visual.

Santos (2025), em sua análise teórica indica que a combinação entre TA, DUA e inteligência artificial, pode tornar o ensino mais inclusivo, diversificando estratégias pedagógicas e ampliando o acesso ao conhecimento da matemática. A integração dessas abordagens e métodos resulta em um avanço no aprendizado dos alunos, com ambientes mais dinâmicos e flexíveis. De acordo com Melo, Serra e Veras (2024), a TA e o DUA possuem semelhanças quanto aos seus objetivos, pois ambos almejam a inclusão educacional, por serem abordagens complementares, quando utilizadas em união, apresentam uma ótima eficácia no processo de inclusão escolar.

Para Oliveira, Gonçalves e Bracciali (2021), os docentes com a formação atualizada podem ter a oportunidade de elencar quais estratégias utilizar para cada aluno, pois os conceitos podem ser utilizados juntos, assim como podem ser utilizados isoladamente e serem totalmente eficientes, pois cada aluno irá apresentar uma demanda diferente, que será investigada, avaliada e sanada de acordo com suas características, motivações e facilidades.

O estudo de Dias (2017) esclarece que a inclusão escolar e a educação inclusiva são conceitos diferentes, pois, a primeira é uma proposição política, de inserção de estudantes que diariamente têm sido excluídos do ambiente escolar, já a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser trilhado. A legislação afirma que o docente deve atuar em colaboração com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas não há qualquer orientação

em relação ao que se espera desse profissional no ambiente educacional, por isso as políticas voltadas para a inclusão escolar necessitam garantir além da oferta de recursos e serviços, mas sim a orientação dos princípios do DUA para alavancar a educação inclusiva deixando o modelo antigo para trás (Martins, Abreu e Rozek, 2020). Conte e Habowski (2022, p. 17) em seu estudo declaram que:

A TA distribuída em pacotes nas SRM virou um amontoado de automatismos e escombros tecnológicos, e hoje ganha novas roupagens impostas pelo capitalismo e por uma sociedade administrada, fragmentada. O DUA exige uma tarefa muito mais difícil: desfazer a alienação do sensorio corporal, restaurar a força instintiva dos sentidos corporais humanos em prol da autopreservação da humanidade, de uma aprendizagem para todos, perpassando pelas novas tecnologias de apoio ao desenvolvimento de pessoas com deficiência, do trabalho conjunto e comprometido com a construção de um processo educacional mais igualitário e democrático.

É possível considerar que a realidade das redes de ensino brasileiras precisa utilizar de forma assertiva os recursos que possuem e isto se dá com formação continuada, investimentos e acessibilidade atitudinal para superar as barreiras do capacitismo estruturado. Bock, Gesser e Nuerberg (2019) afirmam que as estratégias pedagógicas diferentes podem humanizar todos os indivíduos envolvidos, possibilitando que a heterogeneidade esteja presente em sala de aula, diminuindo discriminações e barreiras a todos alunos considerados diferentes.

Os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) promovem uma abordagem educacional

fundamentada na acessibilidade, na sustentabilidade e no respeito à diversidade, ao mesmo tempo em que fomentam a (re)construção de estilos e ritmos de aprendizagem plurais. Essa concepção pressupõe a colaboração interdisciplinar entre docentes especializados, visando à (re)elaboração de projetos pedagógicos, artefatos tecnológicos, materiais e ambientes de aprendizagem flexíveis e responsivos às múltiplas necessidades dos estudantes.

Sob tal perspectiva, privilegiam-se metodologias interativas que ultrapassam meros ajustes nos processos didáticos, propondo, em seu lugar, uma ressignificação dos saberes tradicionais e a promoção da autonomia discente por meio de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Ao apresentar os conteúdos em formatos diversos, o DUA potencializa a compreensão e a assimilação por parte de estudantes que, à luz de métodos convencionais, encontravam barreiras intransponíveis ao aprendizado, promovendo, assim, a valorização da alteridade como princípio pedagógico.

A efetivação de práticas inclusivas requer, portanto, o enraizamento em processos educativos orientados pela experiência, comprometidos com ações que transcendam concepções capacitistas e que adotem, de forma ética e estética, uma pedagogia do cuidado relacional. Tal perspectiva legitima o esforço coletivo e o potencial transformador do trabalho provocativo com base no DUA, o qual se concretiza na práxis inclusiva e na (re)construção de saberes acessíveis e significativos para todos.

Essa mobilização epistêmico-pedagógica é capaz de tornar as experiências educacionais mais atrativas, dialógicas e contextualizadas às demandas humanas contemporâneas, ao mesmo tempo em que valoriza a diversidade, os

saberes ampliados e as redes afetivas de reconhecimento. Trata-se de uma pedagogia das diferenças que aponta caminhos possíveis para a superação de exclusões históricas e preconceitos estruturalmente enraizados.

Diante das profundas transformações provocadas pelas tecnologias digitais nas dinâmicas sociais, educacionais e laborais, impõe-se, com acuidade, a necessidade de uma abordagem inclusiva em sua concepção, desenvolvimento e implementação. Tal abordagem deve ser orientada pela promoção de ecossistemas comunicacionais descentralizados e pela valorização da participação ativa de sujeitos historicamente marginalizados, sobretudo pessoas com deficiência, em ambientes voltados à formação e ao trabalho mediados por artefatos tecnológicos inseridos nas práticas sociais.

Nesse contexto, práticas de educação inclusiva assumem um papel estratégico e contracolonial, à medida que enfrentam preconceitos estruturais e epistêmicos arraigados nos sistemas educacionais, muitas vezes reforçados pelas próprias tecnologias digitais quando estas não são pensadas a partir de um paradigma da equidade. Essas práticas incorporam, de maneira intencional e ética, o planejamento e a implementação de soluções tecnológicas voltadas à acessibilidade, favorecendo não apenas a inclusão física, mas também a participação epistemológica dos sujeitos com deficiência nos processos educativos.

A perspectiva inclusiva, nesse sentido, não se restringe à adaptação de conteúdos ou espaços, mas implica a reconfiguração das estruturas simbólicas e materiais do aprender, de modo a reconhecer e valorizar a diferença como elemento constitutivo da experiência educacional. Ao proporcionar condições equitativas de interação e aprendizagem, essas práticas contribuem para a consoli-

dação de um *ethos* educativo que reconhece os estudantes com deficiência como sujeitos de direitos e de saberes, diferenciados, mas igualmente pertencentes ao espaço comum da escola e da sociedade.

Nesse cenário, a Tecnologia Assistiva (TA) destaca-se como instrumento fundamental para a promoção da autonomia e da independência funcional de pessoas com deficiência. Mais do que recursos técnicos, os dispositivos e serviços de TA devem ser compreendidos como mediadores culturais que ampliam o repertório de ação dos sujeitos, contribuindo para o fortalecimento da autoconfiança, da motivação intrínseca e do senso de agência (Bersch, 2017). Assim, a eficácia da TA depende não apenas da adequação técnica do artefato, mas da articulação entre contexto, necessidades individuais e participação ativa dos usuários no processo de escolha, adaptação e uso.

Iniciativas centradas na acessibilidade – especialmente aquelas voltadas às deficiências sensoriais (visuais e auditivas) e motoras – configuram-se, assim, como processos de democratização tecnológica que potencializam as possibilidades de participação social plena. Ao permitir que pessoas com deficiência realizem atividades como ler, escrever, comunicar-se, criar e interagir com o mundo de forma autônoma e significativa, a TA transcende a função instrumental e afirma-se como estratégia emancipatória no horizonte de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

Considerações finais

Considerando os estudos encontrados e a reflexão acerca da temática pretendida, é indiscutível compreender que a inclusão educacional ainda é um percurso a ser per-

corrido, mas que cada passo à frente é uma vitória a ser comemorada, por isso estratégias, legislações e propostas devem ser evidenciadas e discutidas para que a educação seja qualificada em seu âmbito físico e humano.

Os estudos evidenciaram a necessidade de formação docente continuada para que os docentes possam utilizar em seu cotidiano métodos que ampliem a educação engessada e cartesiana. As políticas educacionais que asseguram o direito à educação inclusiva podem e devem ser ampliadas para que não haja somente a inserção dos alunos com deficiências, mas que através de programas institucionais e formações, todos possam se beneficiar, para que não existam ambientes que não considerem a segregação, a desumanização e o preconceito.

As TA são recursos que podem mudar o dia a dia do aluno e do docente em sala de aula, quando bem manejadas se tornam grandes aliadas na facilitação da aprendizagem, através de recursos simples como órteses para segurar o lápis e a caneta, como as tecnologias que demandam um maior investimento, como os softwares de leitura. O DUA é uma estratégia que envolve os alunos com deficiência e os alunos sem deficiência, pois é possível utilizar diferentes modos de dar o mesmo conteúdo, de maneira que todos possam compreender de forma coletiva e colaborativa. A neurociências comprovou a eficácia em trabalhar diferentes contextos emocionais em sala de aula para que a motivação, a autonomia, a autorrealização sejam peças fundamentais no processo de aprendizagem em sala de aula, respeitando a singularidade de cada estudante.

Os princípios do DUA e da TA são propulsores de reflexões para atividades acessíveis e sustentáveis, para o respeito da coletividade e da individualidade, para a transfor-

mação de modos de vida, com diferentes ritmos, estilos e formatos de aprender. A resignificação do formato antigo de dar aula, transcende a homogeneidade e unicidade do saber, dando espaço à pluralidade e quebrando barreiras, superando o capacitismo e possibilitando a abertura para as capacidades que cada aluno possui.

O gesto de enxergar a capacidade e possibilitar o crescimento é o combustível para que a exclusão em sala de aula não seja rotina, é a possibilidade do aluno ascender com mais facilidade, onde o “empurrão” possa promover equidade. As emoções aliadas com as estratégias aqui apresentadas, demonstraram que o olhar e a atitude afetiva, aliada com a formação continuada podem revolucionar e acelerar o caminho para a aprendizagem inclusiva que é tanto almejada.

Referências

- ALVES, T. J.; HUMMEL, E. I. Tecnologia assistiva e desenho universal para aprendizagem: o que sabem os professores do atendimento educacional especializado? In: **Anais do CIET: Horizonte**, São Carlos-SP, v. 7, n. 1, 2024.
- BARBOSA, R. **Inclusão escolar e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.
- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017.
- BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. O desenho universal para aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de educação a distância. **Revista Educação Especial**, v. 32, pp. 1-24, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**. Brasília, 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência / Comitê de Ajudas Técnicas CORDE, 2009.
- CAMPOS, T. C. O. S.; Et AL. Atividades escolares e o uso da tecnologia assistiva: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 38, n. 1, pp. 1-23, 2025.
- CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Olhares sobre Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: encruzilhadas, intersecções, insurgências. **Revista Educação Especial**, v. 35, pp. 1-26, 2022.

DESIDÉRIO, J. **Educação e equidade: um olhar sobre a inclusão**. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2024.

DIAS, J. A. **Políticas públicas de inclusão educacional: percepção dos/das estudantes com deficiência em relação ao acesso/permanência em um campus avançado da Universidade Federal de Uberlândia**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Ituiutaba: Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

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

HUI, Y. **Conceito de tecnologia deve ser pensado à luz da diversidade, diz filósofo chinês Entrevista**. Folha de São Paulo, 30 jan. 2021.

JUNIOR, D. C. F.; DA SILVA, S. C. R.; MAMCASZ-VIGHESKI, L. V. Desenho Universal da Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: uma revisão de literatura sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 17, n. 2, pp. 1-20, 2024.

MARTINS, G. D. F.; ABREU, G. V. S.; ROZEK, M. Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva: revisão sistemática da literatura nacional. **Educação em Revista**, v. 36, pp. 1-20, 2020.

MELO, L. C.; SERRA, A. R. C.; VERAS, W. A. As inter-relações entre desenho universal para aprendizagem e da tecnologia assistiva na perspectiva da educação inclusiva. **Quaestio**, v. 26, e02403-e024037, 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

NELSON, L. L. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Baltimore/London/Sidney: Paul H. Brookes Publishing Co., 2014.

OLIVEIRA, A. R. P.; GONÇALVES, A. G.; BRACCIALI, L. M. P. Desenho universal para aprendizagem e tecnologia assistiva: complementares ou excludentes? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 4, pp. 3034–3048, 2021.

SANTOS, E. S. **Tecnologia assistiva e inteligência artificial incorporadas ao desenho universal para aprendizagem: planejamento de um ambiente dinâmico e interativo**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Cajazeiras: Instituto Federal da Paraíba, 2025.

SEBASTIAN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, pp. 733-768, 2020.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, pp. 147-155, 2018.



COMPETÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE QUALIDADE: OLHARES DOCENTES

Ivaneide Barbosa da Silva Violante¹

Introdução

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

A Educação Básica proporciona uma base sólida para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade. Portanto, espera-se que nesta etapa, os alunos possam também desenvolver um conjunto de competências que vi-

¹ Mestre em Educação pela Universidade La Salle.
E-mail: ivaneide.violante5@gmail.com

sam promover, não somente o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em cada segmento”. Esta ideia reforça o entendimento de que não basta ao professor dominar o conteúdo, é preciso levar em conta as implicações gnosiológicas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas, do ato de ensinar[...] (Libâneo, 2009, p. 11). O autor ainda esclarece que “[...] aprender a pensar teoricamente é dominar os processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e às competências cognitivas, significa dominar os procedimentos metodológicos das ciências, para aprender a pensar cientificamente (Libâneo, 2009, p. 10). Entretanto, não podemos pensar na relação entre professor e alunos apenas voltada para a formação intelectual, pois envolve também uma relação de cuidado, empatia e de cuidado o outro, pois quando isso acontece, os alunos se sentem reconhecidos e valorizados. Freire (1998, p. 25) “[...]ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção”.

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

Desenvolvimento

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

ciado em defesa dos direitos de todos(as) estudantes, para estarem juntos, compartilhando e aprendendo, sem discriminação. Entretanto, há uma grande distância entre reconhecer e proclamar um direito e sua garantia na prática, pois por mais que se tenham legislações proclamando direitos em sociedades marcadas culturalmente por desigualdades e preconceitos, nem sempre se reconhecem direitos. Assim, para romper com “[...] o sistema que se enclausura em uma só verdade, torna-se necessário construir estratégias diferentes de atuação nos mais diversos espaços sociais, sobretudo nas salas de aula, que precisam ser administradas como espaço de construir saberes e viver com e nas diferenças” (Machado et Al., 2016, p. 42)

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

Quando pensamos em uma escola na perspectiva inclusiva, há que se pensar em um conjunto de fatores que precisam ser repensados e discutidos, de modo a

se promover uma educação de fato inclusiva. De acordo com Zeppone e Muzetti (2013, p. 116-117), “[...] a escola brasileira historicamente se caracterizou, por longo período, pela visão da educação em que a escolarização da população era privilégio de um grupo e tanto as políticas quanto às práticas educacionais reprodutoras da ordem social acabavam por legitimar uma exclusão”. Diante disso, compreendemos que é preciso estabelecer um diálogo entre os diferentes saberes, colocando em prática e interação os saberes docentes dos profissionais que atuam na Educação Básica com outros docentes, principalmente aqueles que atuam nos cursos de formação de professores. O distanciamento entre a escola básica e a universidade ainda é uma realidade que preocupa o meio educacional. No dia a dia, é comum encontrarmos projetos de formação docente que desconsideram os saberes e os fazeres dos profissionais das escolas da Educação Básica (Cruz, Davi e Dominik, 2010).

Segundo Perrenoud (2000), o professor precisa fazer uso de diversas metodologias, buscando criar situações para garantir o aprendizado dos estudantes. Não adianta preparar uma aula que, de acordo com o professor, foi classificada como “excelente”, com várias situações de aprendizagem, se os estudantes não alcançarem os objetivos propostos. Daí surge a necessidade de o professor conhecer seus alunos, assim como suas dificuldades de aprendizado, suas questões sociais para saber como superar essas dificuldades. Para tanto, o professor precisa estar constantemente observando, avaliando, questionando-se e, como a própria competência diz, o professor precisa administrar essa progressão. Assim, o professor precisa receber o *feedback* do aluno, acompanhá-lo durante sua evolução no dia a dia, ou seja, fazer uma avaliação contínua. Posto isso, Freitas e

Pacífico (2015, p. 3) “[...] professor precisa estar disposto a estudar, visto que lhe é cobrado um conhecimento amplo em que tem que desenvolver um trabalho coletivo, interdisciplinar e transdisciplinar”.

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

Desafios da escola inclusiva

Na contemporaneidade as pessoas estão vivendo em um mundo de grandes transformações. Transformações estas que vão acontecendo em todos os segmentos da sociedade. A todo o momento nos deparamos com novas tecnologias, novos conceitos de sociedade, de escola, de pais, de filhos, de alunos, de professores, de educação, dentre outros. As constantes mudanças na área educacional exigem do atual sistema um repensar da formação de cada pessoa. Carvalho (2006, p. 60) afirma que o desafio do milênio é conscientizar a sociedade de que as limitações impostas

pelas diversas manifestações de deficiências não devem ser confundidas com impedimentos. Isso significa dizer que a escola inclusiva precisa buscar uma educação de qualidade, para todos e todas. Ainda, no que concerne à finalidade da educação, Menegat e Ramos (2022, p. 108) corroboram:

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

Refletindo sobre a fala dos autores, compreendemos que o ideal social e o educacional deve ser a construção de uma escola democrática, na qual todos os indivíduos tenham seus direitos e necessidades respeitados. Isso somente se dará a partir do momento em que todo aluno(a) tiver acesso, permanência e a escola receber todos os(as) alunos(as) sem distinção, e que compreenda seu papel social. Somente por meio da educação básica de qualidade é que todos os alunos terão condições de igualdade de acesso ao ensino superior, tão marcados por preconceitos, principalmente para com os alunos com deficiência. Assim, será possível construir um país democrático, mais justo e menos desigual.

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

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos seus estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (Unesco, 1994, p. 11).

Para Mantoan (2006), a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula. Compreendemos com isso que ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas proveem um ambiente favorável à aqui-

sição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso dessas escolas requer um esforço, não somente por parte dos educadores e dos profissionais da escola, mas também por parte dos familiares em geral, entre outros.

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

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

Essas barreiras favorecem o isolamento dos estudantes, não lhes oportunizando o direito constitucional de igualdade como cidadão, de pertencer e participar de ati-

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

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

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação

continuada para o atendimento educacional especializado; XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino. (Brasil, 2015, Art. 28)

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

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

Diante do exposto por Freitas (2006), é premente delinear estratégias para um ensino de qualidade que minimizem as desigualdades sociais, contribuindo, de fato, com uma educação emancipatória, transformadora, em que a

escola, os professores, os gestores, possam ter autonomia diante de novos desafios para tornar a escola para todos. Contudo, o para “todos”, que inclui a escola e os profissionais da educação, não podem ser entendidos como aqueles que apenas recebem a pessoa com suas necessidades específicas. Para que isso aconteça, a escola precisa traçar em seu currículo ações específicas para contribuir com o aprendizado dos(as) alunos(as).

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

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

Dessa forma, a proposta de uma escola inclusiva pressupõe uma relação de afetividade, conhecimento sobre o aluno, formação continuada dos profissionais da educação,

ou seja, articulação do conhecimento sistematizado para compreender as diversidades em sala de aula, estabelecendo diálogo entre os demais colegas, para juntos planejar e ressignificar as ações pedagógicas, em um regime de cooperação. “[...] ressignificação dos tempos e espaços da escola, no intuito de reorganizar o trabalho educativo” (Brasil, 2019).

Análise e discussão dos dados

O presente capítulo está dedicado à análise e discussão dos dados levantados pelo instrumento de coleta que compõem o *corpus* analítico: o questionário. Portanto, todo contexto apresentado neste capítulo tem o seu foco direcionado ao objetivo que é apresentar olhares docentes acerca das competências necessárias a uma educação inclusiva de qualidade, a partir dos resultados de uma dissertação de mestrado, que ouviu docentes de uma escola da região amazônica. Os participantes da pesquisa têm a clara concepção do que assevera a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988, Art. 205), considerando “[...] a educação como um direito de todos”. Trata-se do princípio constitucional que fundamenta a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a implantação de políticas públicas que conduzam à superação dos valores educacionais subjacentes à estrutura excludente da escola tradicional, constituindo ações direcionadas às condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas de ensino regular.

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo a todos e todos e os grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Como podemos

compreender, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), nos remete uma reflexão sobre o que dizem os participantes com relação à inclusão: P2: “É um processo que alcança todos os alunos”; P5: “Contemplação para incluir a todos”; P10: “A inclusão acolhe os alunos com necessidades especiais nas escolas regulares”. Dessa forma, percebemos que os participantes da pesquisa têm um entendimento alinhado aos dispositivos legais sobre a educação inclusiva.

Acreditamos que é um divisor de águas quando trabalhamos com a lógica de incluir a “todos”. Entretanto, não podemos esquecer que a proposta brasileira de educação especial, na perspectiva inclusiva, garante a educação a todos os alunos, indistintamente, em escolas comuns de ensino regular e a complementação do ensino especial Baptista (2008). O Referencial Curricular Amazonense (2019, Art. 6º, inciso III) contribui dispondo que é necessário oferecer: “[...] igualdade e equidade, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar”. Neste sentido, P8 corrobora: Eu vejo como um processo social, onde todos os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. Então se torna uma modalidade de ensino para todos que reconhece e valoriza as diferenças de cada um.

Para que isso aconteça não podemos mensurar um projeto político que se afaste dos valores e princípios organizacionais sociais. Compreendemos que quando há o afastamento das ações prioritárias, deixamos de expressar o sentido originário e se transforma num referente sem conteúdo específico e passível de interpretações, confusões e manipu-

lações. Além disso, é de extrema urgência uma educação que ofereça o desenvolvimento de capacidades que permitam evidenciar as virtudes, fragilidades e potencialidades da democracia para favorecer uma convivência inclusiva fundada em valores que recuperem uma perspectiva integral. Dessa forma, precisamos compreender a importância dos conhecimentos científicos para conseguir melhorar as condições de vida na sociedade e reconhecer a cultura como resultado das práticas sociais através da nossa própria história (Bianchetti, 2008). P11 complementa: Para mim, educação especial é um ramo da educação dedicado a atender as necessidades específicas de estudantes com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Ela envolve a adaptação do currículo, métodos de ensino e recursos para garantir que esses alunos possam aprender e se desenvolver de acordo com suas capacidades. A educação especial busca promover a inclusão, a equidade e o respeito às diferenças, proporcionando oportunidades para que todos os alunos possam alcançar seu pleno potencial. P7: Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessários ao desempenho das funções que as pessoas exercem, visando o alcance dos objetivos da instituição. P8: É uma proposta de aplicação dos conhecimentos e valores a ser passado aos alunos para que estes possam utilizar em diversas situações do cotidiano. P9: Atitudes necessárias para o desempenho e objetivo de funções. P10: Uma forma de agir e reagir adequadamente.

Nesse sentido, é preciso a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e po-

tencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Conforme afirmam Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), não é somente a força ou a intensidade da motivação dos alunos que importa. A escola e os professores em suas salas de aula deveriam criar um ambiente de aprendizagem que valorize a motivação, a criatividade e a positividade de suas tarefas diárias. Os professores podem fazer isso ajudando os alunos a adquirirem imediatamente aprendizagens ou direcionando os objetivos para tarefas e metas intrínsecas imediatas ou apoiando a percepção do local de controle dos alunos ou sua motivação autônoma. Isso significa, como afirma o participante P3: “Ter conhecimento da dificuldade que os alunos apresentam e dividir com os colegas da escola”.

Para Nóvoa (2022), o saber e a competência para o exercício profissional do docente são temas que estão em constante discussão na literatura educacional. Mesmo com os avanços tecnológicos que vêm ocorrendo dentro e fora do ambiente escolar, propiciando aos alunos acesso a uma grande quantidade de informação, o professor ainda tem papel fundamental no processo de formação e educação do ser humano. Nesse sentido, precisa estar capacitado para mediar a troca de saberes e criar condições para que os alunos sejam estimulados a pensar e a sistematizar os saberes ensinados. Gasque e Costa (2003, p. 55) compreendem que “[...] A ideia de competência parece, então, transbordar os limites dos saberes, ou seja, o professor deve possuir tanto conhecimentos quanto competências profissionais que não se reduzem somente ao domínio dos conteúdos ensinados”.

De acordo com Silva (2022), nas práticas pedagógicas inclusivas insere-se também o princípio da colaboração do planejamento e da avaliação, em atenção à diversidade e às diferenças dos alunos. Neste sentido, o participante P11

relata a necessidade de “Adaptação Pedagógica: Saber ajustar métodos de ensino e materiais didáticos para atender às diferentes necessidades dos alunos é crucial para garantir que todos tenham acesso igualitário ao aprendizado”. Assim, compreendemos que professor precisa descrever os elementos integrantes do plano de aula coletivo e individual, considerando os aspectos organizacionais: objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos, temporalidade, avaliação de diferentes áreas do conhecimento, considerando a presença de alunos com deficiência em sala de aula; discutir sobre os elementos constitutivos do planejamento educacional individualizado, considerando as necessidades específicas e explicar importância da avaliação da aprendizagem, buscando a inclusão de todos e todas.

Considerações finais

A pesquisa mostrou que os professores compreendem a importância de aprender a construir o conhecimento, formando conceitos sólidos para agir e reagir diante de situações reais que os alunos apresentam no dia a dia de sala de aula. Para a formação dos conceitos sólidos é necessário que os professores desenvolvam autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, empatia, determinação, sempre pensando manter o diálogo e principalmente a coletividade. “O enfoque da formação do novo professor deve ser na autonomia e na participação, nas formas colaborativas de aprendizagem” (Gadotti, 2011, p. 69). Dessa maneira, os docentes passam a cultivar determinados saberes, conseguem mobilizar recursos cognitivos para a resolução de situações problemas ou situações inusitadas. Nesse sentido, é importante o professor desenvolver habilidades e competências capazes de

auxiliá-lo na busca de como trabalhar com a heterogeneidade, que é comum em qualquer sala de aula, e consequentemente com o tempo de aprendizagem e dificuldades a partir da necessidade que cada aluno apresenta no seu dia a dia.

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

CARMO, B. C. M.; Et AL. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, pp. 1-23, 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

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

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo: inclusão social e a “escola reclamada”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. Pp. 112-124.

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

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

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

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

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

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

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Orgs.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Pp. 214-228.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, pp. 387-405, 2006.

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

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2022

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

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

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R.; Et AL. (Orgs.). **Educação Especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. Pp. 228-240.

SILVA, M. A. **Práticas pedagógicas inclusivas: caminhos para a educação de todos**. São Paulo: Cortez, 2022

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

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

COMO OS PAIS NARRAM OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR DE SEUS FILHOS COM DEFICIÊNCIA?

Janaína Fiorenzano Araújo¹

Introdução

A pesquisa investigou a trajetória escolar e os processos de aprendizagem de alunos com deficiência a partir do olhar dos pais desses sujeitos – especialmente porque são os genitores que, junto com a escola, os professores e a rede familiar de suporte, acabam por atuar mais diretamente na promoção de um ambiente de aceitação, de estímulo, de autonomia, de suporte socioemocional e de efetivação da inclusão social e econômica dos sujeitos. A partir disso, Carvalho (2000, p. 2) explica que o sucesso escolar das Pessoas com Deficiência está sujeito ao “apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos”. Além disso, Maturana e Cia (2015, p. 350) explicam: “Para tal, é necessário compreender o papel e o envolvimento da família no desenvolvimento humano e assim sua influência nas relações sociais e redes de apoio da criança com deficiência, como a escola”.

Levando isso em conta, constata-se que família e escola formam um elo para que esses jovens sejam estimulados a ter uma aprendizagem baseada na inclusão. Esses dois

¹ Pesquisadora voluntária de Iniciação na Universidade La Salle, sob a orientação da prof^{te} Dra. Hildegard Susana Jung. Acadêmica do Curso de Psicologia. E-mail: janaina.200850037@unilasalle.edu.br

grupos formam a base para que o desenvolvimento escolar desses sujeitos seja efetivo. Rocha, Macedo e Souza (2021-2022, p. 2), ao escrever somente este tema, explicitam que:

A deficiência pode ser sentida pelos familiares como uma quebra de expectativa em relação aos filhos, com sentimentos de desilusão e rejeição, mas, dependendo das experiências sociais e relacionais vividas pela criança e familiares, novas possibilidades podem ser construídas em suas vidas e a família é fundamental para afastar o pessimismo e preconceito que cerca seu filho, tão presente nas sociedades competitivas.

Assim, acredita-se que, muitas vezes, a deficiência de um filho gere, no início do processo dessa relação mãe-filho, pai-filho, um incômodo, adquirindo sentimentos negativos, como a própria desilusão e a rejeição em relação à criança com algum tipo de deficiência. No entanto, tudo isso pode tornar-se diverso se as experiências que a família tiver com as questões sobre as várias deficiências, produzirem saberes e conhecimentos e se transformarem em vivências de aprendizagem. E essas passem a tornar-se um ponto de ancoragem para, a partir disso, ser um auxílio para que todo o medo seja afastado, para que todo o incômodo seja superado, para que toda a desilusão e rejeição seja transformada em sentimentos positivos naquela família.

Deste modo, passariam a perceber que essas limitações, tornar-se-iam um estímulo para auxiliar outros genitores que tenham filhos com tais características a se sentirem desafiados a conhecer, aprender e estender às demais famílias que se sintam nessas condições, saberes e conhecimentos, sendo assim, solidários e colaborativos. A partir de tudo isso, resolvi conversar com quatro genitores, sendo eles no-

meados, neste estudo, pelos nomes fictícios Fábria, Cláudio, Luiz, Cláudio e Ana e, também, Maria, de alunos com deficiências distintas, identificados por Flor, Camélia, Cravo e Girassol, para compreender como ocorreu a aprendizagem desses jovens no ensino fundamental. A pesquisa aconteceu em uma escola pública de ensino médio, nomeada, Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Fátima.

A base teórica está alicerçada em documentos que explicam sobre a inclusão e aprendizagem, utilizando de autores, tais como Pozzo (1997), Vygotsky (1991) e Wüerfel (1991), além das legislações pertinentes para fazer a análise, entre outras obras, teses e artigos. Nesse contexto, urge descobrir uma forma de encaixar a educação inclusiva como um ensino que tenha qualidade para que as Pessoas com Deficiências tenham um atendimento adequado às suas necessidades.

Revisão de literatura

Ao fazer um levantamento sobre legislações e artigos, encontrou-se vários estudos sobre o tema deficiência, pessoa com deficiência. Entre elas, as seguintes legislações: Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Com o passar do tempo, inúmeras leis surgiram para que esse indivíduo fizesse parte dos meios sociais, como escola e universidade e, deste modo, propiciou-se uma participação social mais ativa desses sujeitos. Na Constituição Federal de 1988, por exemplo, o direito à educação da pessoa com deficiência é assegurado no Artigo 27:

A educação constitui direito da Pessoa com Deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda

a vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 1988, Art. 27º, *caput*).

Como pôde ser verificado, segundo a Constituição Brasileira, a Pessoa com Deficiência deve ter o seu direito à educação garantido nos níveis fundamental, médio e superior, visando uma educação inclusiva em todas as áreas disciplinares para que esses sujeitos também possam melhorar a sua qualidade de vida e, deste modo, fazê-los participantes do meio social em que vivem e, assim, colocar em prática as principais habilidades de cada um deles.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como o ECA abordam a importância dos atendimentos especializados: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, Art. 4). Neste trecho, verifica-se que todos os níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior), devem oferecer às pessoas com alguma deficiência um atendimento especializado gratuito, independente do transtorno, pois a partir deste auxílio nas redes de ensino, o discente recebe estratégias que o auxilia a melhorar a sua aprendizagem, sendo um complemento dos estudos diários oferecidos em sala de aula.

A entrada desses jovens nas universidades, traz novos avanços. Em 2015, há uma nova legislação denominada Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, Art. 30) que viabiliza que estes estudantes devem ter direito aos processos seletivos de ingresso nas Universidades, públicas ou privadas,

deve haver um atendimento prioritário nos espaços dessas instituições e nos serviços. Além disso, o discente deve ter acesso a fichas de inscrição para informar, quando for realizar os exames, quais são as suas principais necessidades em relação a recursos tecnológicos assistivos e de acessibilidade a fim de que consiga realizá-lo.

Outrossim, esses indivíduos devem ter o tempo estendido para realização de provas e atividades acadêmicas a partir de uma solicitação antecipada e conforme a deficiência. A partir desses artifícios é possível que um aluno com alguma deficiência tenha a possibilidade, atualmente, de participar de um curso universitário, gerando um aprendizado mais eficaz e igualdade nas possibilidades variadas que a universidade oferece e sucesso acadêmico.

Sem esses mecanismos, antes desta legislação, o jovem estudante poderia frequentar uma graduação, mas provavelmente as condições seriam mais precárias, os professores, talvez, não saberiam como auxiliá-los nos momentos de tarefas, provas e outras situações que poderiam surgir. Assim, percebe-se a importância de haver recursos didáticos e exclusivos para esse público, pois, desta forma, se sentirão acolhidos e adaptados ao meio social em que participam.

Aspectos metodológicos

Sobre metodologia, Prodanov e Freitas (2013, p. 14), explicam que: “a Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação”. Deste modo, a metodologia para meio universitário é de suma importância, pois a partir dela,

um autor, por meio dela, consegue averiguar sobre o assunto que ele deseja escrever, além de trazer detalhes sobre o assunto para a pesquisa e, a partir disso, analisar as principais estratégias para conseguir coletar e processar informações, a fim de resolver o problema proposto de uma investigação acadêmica.

Para esta entrevista, foram selecionados os pais dos quatro alunos com deficiência. Cada genitor, foi escutado individualmente, quando somente pai ou mãe, e, no caso de um casal, os dois participaram. As conversas foram realizadas em datas e dias diversos. As principais perguntas foram as seguintes: Com quantos anos, entrou na escola? Tinha facilidade para pintura, desenho, recorte? Com quantos anos escreveu a primeira palavra? Reconhece notas de dinheiro? Tinha facilidade com português e matemática? Precisava de auxílio para as atividades?

O estudo foi realizado na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima. Os pais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados. Os sujeitos são pais de alunos de escolas públicas. Nesta pesquisa eles foram denominados de Luiz, Flávia, Cláudia, Ana, Maria. São indivíduos de baixa renda, com escolaridade entre nível fundamental e médio incompleto. Todos residem na cidade de Cachoeirinha, no estado do Rio Grande do Sul. As deficiências dos jovens são: intelectual, autistas de nível dois e três. A pesquisa utilizada foi qualitativa, por meio de análise de conteúdo em relação às entrevistas realizadas.

Análises

A escola, historicamente, se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio

de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (Brasil, 2008, p. 6).

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. De acordo com (Vygotsky, 1991, p. 60), as crianças com necessidades educativas especiais, “quando não incentivadas ao ensino e aprendizagem, talvez não atinjam as formas elaboradas de pensamento abstrato e é esse o esforço que a escola deveria desenvolver para aperfeiçoar nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento”.

Nas práticas correntes das escolas especiais para crianças retardadas, podemos observar um distanciamento benéfico desse conceito de concreto, distanciamento esse que devolve ao método do “observar - e fazer” o seu verdadeiro papel. O concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato - como um meio, e não como um fim em si mesmo (Vygotsky, 1991). Assim,

para essa análise, partiu-se das entrevistas com os pais dos alunos com deficiência. Após isso, buscou-se compreender como ocorre a aprendizagem desses sujeitos dentro de uma escola regular de ensino fundamental. Neste momento da pesquisa, são apresentadas as narrativas referentes às recordações que nas quatro interlocuções aqui relatadas, é possível verificar alguns pontos comuns e distintos.

O processo de inclusão escolar

Buscou-se conhecer por meio das trajetórias, no ensino fundamental, o processo de inclusão escolar, dos alunos com deficiência, diante do âmbito da aprendizagem por meio de entrevistas com os pais. Para que isso fosse possível foram realizadas conversas informais com os genitores dos quatro alunos escolhidos e questionou-se a respeito da aprendizagem dos jovens com deficiência e entre outros questionamentos pertinentes para a pesquisa. Segundo Bardy et Al (2007), o ensino se transforma em aprendizagem efetiva quando, além de possibilitar a aplicação ampla dos conceitos estudados, promove o compartilhamento de experiências entre todos os participantes. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de incentivador, despertando nos estudantes o interesse por novas descobertas e atuando como mediador das discussões e construções coletivas de conhecimento. Assim, é fundamental que envolva os alunos em atividades que permitam revisar caminhos e reavaliar conclusões, favorecendo a aprendizagem por meio do diálogo, da reflexão e da troca de ideias com os colegas e com o próprio docente.

Assim, a aprendizagem deve proporcionar uma troca de experiências com professores, alunos e os pais para que ela seja efetiva. Neste caso, o docente é a pessoa que

auxiliará o aluno na competência do aprender, buscando maneira, principalmente com os discentes com deficiência, de que eles possam adquirir conhecimentos cada ao seu tempo e com suas competências que tenham capacidade. Deste modo, envolvê-los em atividades mais dinâmicas e identificando o melhor processo para cada deficiência, os auxiliará a ter uma educação básica consistente e que agregará no dia a dia de cada um deles.

A partir desta reflexão, seguem os relatos dos genitores. Para iniciar, cada pai ficou livre para relatar sobre o aprendizado do seu filho no ensino fundamental. Para Fábiana, mãe da aluna Flor, o desafio da filha Flor em classe para obter aprendizado como o das demais colegas: “No prezinho, ela já escreveu. E ela aprendeu rápido. Só que depois ela desaprendeu de novo. Daí, na realidade, quando ela aprendeu mesmo a escrever e a ler foi na igreja, fazendo curso”.

Aqui, percebe-se que a jovem aprendeu a escrever fora do meio escolar e esse fato se torna interessante, pois verifica-se que a aprendizagem pode ocorrer fora do campo de uma instituição escolar. Para Pozzo (1997, p. 10 – tradução minha):

Sugerem mesmo que essa compreensão súbita ocorrerá mais facilmente após um período de “incubação” em que o problema é deixado de lado para realizar outras atividades. Embora se possa encontrar algum caso em apoio desta ideia, possivelmente baseado numa menor influência da frieza funcional, à qual nos referiremos mais adiante, não parece que a incubação é uma explicação é uma explicação suficiente do insight dos processos cognitivos que estão envolvidos no mesmo.

Percebe-se, como explicitou Pozzo (1997), que quando a jovem resolveu realizar outras atividades, realmente ela

começou a aprender a escrever. Quando ela estava em um ambiente formal em que ela tinha que todos os dias cumprir com a sua obrigação de aprendizagem, ela não conseguia. No entanto, quando ela passou a fazer o que ela sentia prazer, ela escreveu. O autor nos passa a seguinte mensagem de que, muitas vezes, uma Pessoa com Deficiência, necessita ser incentivada naquilo em que ela tem desejo, pois se ela for instruída no mesmo nível que os demais, provavelmente, será difícil de ela interagir e compreender o conteúdo. E quando isso acontece, fica mais fácil do sujeito aprender.

O segundo relato, de Cláudio e Ana – pais da aluna Camélia, foi o seguinte:

No início, ela não conseguia nem pegar o lápis na mão, como eu te dizia, né, com seis, sete anos, aí depois ela foi indo, foi fazendo um “circulozinho”, depois foi indo fazendo uma bolinha... e assim foi indo... e, depois, começou a fazer mesmo um desenho, tudo bem devagarinho, sabe? Depois foi evoluindo.

Percebe-se, nesta fala que, para quem não conseguia nem pegar um lápis na mão e, após algum tempo já consegue ter uma evolução já pode-se afirmar que tem seus méritos. Conforme Pozzo (1997, p. 10, tradução minha), “admitindo que tudo que se aprende seja um efeito da organização precedente [...]”. Verifica-se, na fala do autor, que tudo parte de um efeito organizativo, pois a menina só conseguiu aprender a escrever, a pegar o lápis à medida que ela foi sendo incentivada e se organizando, provavelmente por seus pais e professores para que isso acontecesse.

A evolução de uma pessoa poderá vir a acontecer se tudo estiver organizada e todo este aprendizado que sucedeu na vida da jovem, com certeza, teve uma organização prece-

dente e um esforço para que ela conseguisse, primeiro lugar, conseguir segurar um lápis e, após isso, começar a escrever. Com isso, percebe-se que no relato dos pais Camélia, provavelmente foram relacionadas às questões de deficiência da aluna quando ela iniciou na escola e isso fez com que ela conseguisse atingir o objetivo que fosse iniciar seus primeiros passos de aprendizagem. O que a garota consegue fazer, então, em seus primeiros anos do ensino fundamental, como diz a mãe são os desenhos, após segurar o lápis e, isso, para uma Pessoa com Deficiência já é um grande êxito. No entanto, o nível que se desejava que a menina chegasse, era bem maior do que ela conseguiu, porém à medida que ela vai interagindo com os demais companheiros, com certeza, ela pode passar a se esforçar e atingir um maior grau em seu aprendizado.

O terceiro relato é de Luiz, pai de Cravo que também teve suas dificuldades, conforme, explica o genitor:

No Ensino Fundamental ele só riscava, pintava uns riscos, ele fazia uns riscos, uns palitinhos, umas coisinhas, e dizia: “aqui é o pai”, “aqui é a mãe”, coisas que ele imaginava na cabeça dele e outra coisa assim, ele tem feito muitas coisas para assim que ele inventa da cabeça dele.

Quando se lê esse relato, entende-se, por meio de Würfel (2015, p. 26), que “ao analisar apenas aspectos quantitativos da aprendizagem de crianças com deficiência, promoveu-se a ideia de que o ensino para estas deveria ser mais lento e com redução de conteúdo [...]”. Logo, quando Cravo estava somente, fazendo seus traços que as pessoas não entendiam, mostrava que esse era o início de sua aprendizagem para o ensino fundamental. Para a autora, alunos com algum tipo de deficiência por serem mais lentos que os

demaís, devem ter seus conteúdos de forma mais facilitada do que os demais, nem que seu início seja pelo desenho.

No entanto, não se deve deixar com que o discente permaneça em seus traços designativos, mas deve-se incentivá-los a buscar o aprendizado das letras, pois, conforme os documentos internacionais que delimitam as políticas públicas em Educação Especial a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados da aprendizagem, ao contrário de reunir sua atenção exclusivamente no aumento de matrículas e à frequência dos alunos (Unesco, 1990). Por isso, o jovem não deve somente permanecer com riscos no papel, formando algum objeto, mas ele deve chegar como os demais a conseguir alfabetizar-se ao menos ao final da educação básica. Este é um elemento importante para que possa, de algum modo, referir-se que a educação inclusiva funciona na escola.

Esse processo normalmente acontece com todos os alunos com deficiência, a mãe de Girassol, afirma que passou por uma questão semelhante, como relata Maria:

É que no Ensino Fundamental ele teve avaliação bem diferenciada, ele tem muita facilidade de absorver e de planejar na cabeça, mas ele tem dificuldade de transmitir, passar pro caderno... ele interage, assim, no oral, mas tratou de passar ali para o caderno, ele tem dificuldade. Desde a creche, ele é assim, tudo começou desde a crechinha que ele tava, ele ensinou e aprendeu muita coisa, cores, números, ele aprende muita coisa na escolinha e ele sempre foi assim como eu tô te falando.

Percebe-se aqui que o jovem Girassol teve uma aprendizagem diferenciada dos demais, no entanto, também como conta o pai de Cravo, ele não consegue, ainda, no ensino fun-

damental transcrever o que ele aprende para o papel. Da forma como foi supracitado, verifica-se que a aprendizagem para as Pessoas com Deficiência, talvez, necessite ter um estímulo melhorado, pois o que se percebe até aqui é que a maioria dos quatro jovens não teve pouco avanço ou quase nenhum avanço desde que iniciou o seu ensino fundamental até terminá-lo.

Sabe-se que eles têm mais dificuldades que os discentes sem deficiência, mas o incentivo e a busca para que haja uma melhora na qualidade do ensino e uma escola e professores competentes, é necessário.

Considerações finais

Nesta pesquisa buscou-se compreender como cada sujeito obteve seu aprendizado no ensino fundamental, quais as particularidades e quais foram as suas mudanças, após ingressarem na escola, conforme os relatos dos pais. Deste modo, buscou-se construir um artigo que mostrasse como ocorre o processo de aprendizado das Pessoas com Deficiência no Ensino Fundamental, evidenciando que são capazes de avançar nos seus propósitos e/ou objetivos.

Trabalhou-se com as histórias contadas pelos pais Fábria, Cláudio, Luiz e Cláudio e Ana e, também, Maria. Ficou evidenciado que eles têm fatos semelhantes que os conectam, tais como o processo de aprendizagem dos seus filhos, as principais dificuldades, além de que todos têm experiências de vida relacionadas à escola que se aproximam. Foi possível identificá-los como indivíduos que estão na escola para mostrar que eles não são somente mais um número nas estatísticas de Pessoas com Deficiência, mas que eles podem superar e avançar nos seus estudos, concorrendo em relação a intelectualidade, se forem auxiliados, com os demais.

Referências

BARDY, L. R; Et AL. **Questões e exemplos de Implementação e uso de objetos de aprendizagem. Os objetos de aprendizagem para pessoas com deficiência.** 2007. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46228>.

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

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

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, pp. 143-155, 2000.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, pp. 349-358, 2015.

POZZO, J. I. **Teorías cognitivas del aprendizaje.** Espanha: Edições Morata, 1997.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

ROCHA, E. F.; MACEDO, F. M. M.; SOUZA, C. B. X. João e Maria vão à escola: narrativas dos pais e educadores sobre a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 32, n. 1-3, e204944, 2021-2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990.

VYGOTSKY. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WURFEL, D. **Filipino politics: development and decay.** Ithaca: Cornell University Press, 1991.

WÜRFEL, R. **Contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotski para a educação especial: análise do GT 15 da ANPED.** [Dissertação de Mestrado]. Santa Maria: UFSM, 2015.



DESVELANDO IDENTIDADES E CONECTANDO CULTURAS: UMA JORNADA NO ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA AO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Ana Carolina Nogueira do Vale¹
Denise Regina Quaresma da Silva²

Introdução

A literatura afro-brasileira é caracterizada por uma rica diversidade de vozes que exploram uma ampla gama de temas emergentes das narrativas criadas por autores afrodescendentes no Brasil, evidenciando a múltipla herança cultural, histórica e social desse grupo étnico. Essas obras exploram desde questões identitárias, de gêneros, racismo, resistência, reflexões sobre a história, cultura, até os desafios enfrentados pela comunidade afrodescendente brasileira atualmente.

O ensino de literatura afro-brasileira é um componente crucial para promover a heterogeneidade cultural, desconstruir estereótipos e proporcionar uma compreensão mais abrangente da história e experiências afrodescendentes. No entanto, enfrenta desafios significativos que podem impactar seu rendimento. Diante deste contexto, o presente trabalho na forma de relato de experiência busca fazer uma reflexão sobre: Como abordagens e práticas pedagógicas no ensino de literatura afro-brasileira influenciam a compreensão dos alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio

1 Mestre em Educação pela Universidade La Salle. E-mail: anaramos.lettras@gmail.com.

2 Pós-Doutora em Estudos de Gênero pela UCES, Graduação em Psicologia, Mestra e Doutora em Educação.

sobre a diversidade cultural, identidade racial, contribuição histórica e cultural dos afrodescendentes. Serão também relatados os desafios e oportunidades percebidos por esta pesquisadora durante o processo.

Ao abordar o ensino de literatura afro-brasileira, os objetivos desta pesquisa foram delineados de forma a explorar aspectos específicos do processo educativo, entender seus possíveis desafios e propor soluções, explorando não apenas as barreiras existentes no ensino de nossa literatura, mas também identificando estratégias e oportunidades para aprimorar o currículo e as práticas pedagógicas, promovendo assim uma educação mais inclusiva e reflexiva sobre a diversidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira.

Dentro dessa perspectiva, buscou-se investigar como o ensino de literatura afro-brasileira influencia as atitudes, valores e conhecimentos dos alunos do último ano do Ensino Médio sobre a cultura afro-brasileira e sua contribuição para a sociedade, analisar a percepção dos alunos em relação à sua própria identidade cultural após a exposição à literatura afro-brasileira e identificar os desafios enfrentados pelos educadores ao abordar esta literatura em sala de aula.

Como fundamentação teórica, será feita uma breve análise sobre o ensino de literatura afro-brasileira, considerando sua relevância no contexto educacional atual, especialmente no que tange seu papel na formação do pensamento crítico, na construção de identidades culturais, na promoção da diversidade, na valorização da cultura afro-brasileira e na reflexão sobre questões de identidade racial. Em seguida, farei um breve relato sobre a experiência de ensinar literatura afro-brasileira aos alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio, destacando os momentos mais significativos do processo e os desafios enfrentados. Por fim,

atribuirei algumas considerações finais, alinhadas ao que foi encontrado em minha pesquisa bibliográfica e ao que foi vivenciado por mim e por meus alunos em sala de aula.

Referencial teórico

Sartre (2004, p. 20) dizia:

[...] ao falar, eu desvendo a situação por meu próprio projeto de mudá-la; desvendo-a a mim mesmo e aos outros, para mudá-la; atinjo-a em pleno coração, traspasso-a e fixo-a sob todos os olhares; passo a dispor dela; a cada palavra que digo, engajo-me um pouco mais no mundo e, ao mesmo tempo, passo a emergir dele um pouco mais, já que o ultrapasso na direção do porvir. Assim, o prosador é um homem que escolheu determinado modo de ação secundária, que se poderia chamar de ação por desvendamento. É legítimo, pois, propor-lhe esta segunda questão: que aspecto do mundo você quer desvendar, que mudanças quer trazer ao mundo por esse desvendamento? O escritor “engajado” sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar.

A literatura exerce uma influência significativa sobre o ser humano em diversos aspectos, abrangendo tanto o desenvolvimento individual quanto o coletivo. A leitura de obras literárias estimula a mente, aumentando o vocabulário, a compreensão textual e a capacidade de análise crítica. Por sua vez, a exposição a diferentes estilos literários amplia a capacidade de pensamento abstrato e a compreensão de complexidades emocionais e intelectuais, abrindo uma janela para a vida de personagens e culturas diversas,

promovendo a empatia ao permitir que os leitores se identifiquem com experiências e perspectivas diferentes das suas. Isso contribui para uma compreensão mais profunda da complexidade humana, desempenhando um papel crucial na formação da identidade individual e coletiva.

Há uma nova paisagem científica na educação brasileira. Temas antes considerados secundários, periféricos e/ou subalternos começam a ganhar centralidade a partir da década de 1980. O elemento desencadeante desta nova perspectiva é a constatação de que, nos últimos vinte anos, observamos a crescente utilização da categoria diversidade e diferença e de temas a ela relacionados no debate internacional e brasileiro (Sarmiento, Menegat e Wolkmer, 2018, p. 11).

Introduzir a literatura afro-brasileira para alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio pode ser uma experiência enriquecedora, porém enfrenta desafios que não devem ser subestimados pelos educadores. O primeiro deles está relacionado à falta de representatividade nos currículos, uma vez que muitos currículos educacionais não incluem de maneira adequada as produções afro-brasileiras, ora reduzindo a quantidade de autores e temas a serem explorados, ora trabalhando de maneira estigmatizada as temáticas abordadas.

O segundo está intimamente relacionado à falta de formação adequada dos docentes sobre literatura afro-brasileira e sua importância. Sem formação adequada, professores podem enfrentar desafios na mediação de discussões sobre temas sensíveis presentes na literatura afro-brasileira e dificuldade em conectar estes temas à realidade e experiências de seus alunos. Esta falta de representatividade pode perpetuar estereótipos e contribuir para a invisibilidade das complexidades culturais e

literárias afro-brasileiras. A formação oportuna ajuda a desenvolver habilidades para facilitar diálogos construtivos em sala de aula tornando-os mais relevantes e significativos.

As narrativas em si não significam a mudança, mas sua problematização pode servir a um projeto de educação multirracial embasado numa perspectiva crítica, que não se conforme com o multiculturalismo fácil e retórico e com a perspectiva assimilacionista do “cadinho das raças”. As fábulas e histórias afro-brasileiras podem ajudar a ir além das Literatura oral afro-brasileira e alteridade narrativas limitadoras da cultura europeia, como modelo de civilização e progresso, e a problematizar a promessa emancipatória de pluralidade, como base para novas formas de solidariedade e cultura pública que presentes em muitas propostas multiculturais. A análise das histórias também pode focar a possibilidade de os alunos elaborarem a noção de “branquidade” e o correlato estabelecimento de uma cidadania cultural que afirme a diferença, que não categorize o Outro como objeto de avaliação (Ferreira, 2014, p. 32-33).

O preconceito racial persistente na sociedade também pode afetar a abordagem do tema em sala de aula, em virtude de resistência ou desconforto ao discutir questões relacionadas à identidade e à discriminação racial. Educadores podem se sentir desconfortáveis ao lidar com o tema do preconceito racial, muitas vezes devido à falta de preparo ou à própria internalização de estereótipos. O medo de abordar questões sensíveis pode levar a uma abordagem superficial ou à recusa para trabalhar o assunto.

Os alunos, além do mais, podem reagir de maneiras diversas diante de discussões sobre identidade e discriminação racial. Alguns podem sentir desconforto ao confrontar

preconceitos enraizados, manifestando-se por meio do silêncio e da observação, enquanto outros podem resistir a aceitar ou compreender as complexidades dessas questões, promovendo debates provocativos, desafiando e hostilizando a figura do professor e de seus colegas. Assim, criam barreiras ainda mais difíceis de serem transpostas.

A escola faz muitas vezes com que o diferente passe a ser tratado artificialmente como igual, num tipo de postura que dá suporte, ainda hoje, às falas de educadores que reconhecem a existência de discriminações, mas acreditam que o silêncio é melhor, mais protetor, para evitar que os preconceitos apareçam. Porém, o efeito acaba sendo o contrário, pois o silêncio cria a impressão de que as diferenças não existem, mascarando e reforçando as desigualdades em nome de uma suposta normalidade (Ferreira, 2014, p. 11).

As instituições educacionais também podem representar um obstáculo, dado que, por vezes, refletem os preconceitos presentes na sociedade em que estão inseridas, o que pode se traduzir em resistência por parte de gestores escolares, professores e até mesmo de sistemas de ensino mais amplos para abordar abertamente as temáticas da literatura afro-brasileira e suas implicações raciais.

A escola não pode eximir-se da responsabilidade de propor educação que forme a pessoa em diferentes dimensões constitutivas, tendo presente que a pessoa aprende e continua se desenvolvendo ao longo da sua existência. Parece mais provável que alguém que vivenciou uma educação que prima pelo respeito, pelas relações interpessoais com base na igualdade entre as pessoas, pelo cuidado ao longo de sua formação venha a se tornar alguém que

também cuidará, seja de si ou do outro (Sarmiento, Menegat e Wolkmer, 2018, p. 214).

Superar esses desafios requer uma abordagem fundamentada, que envolva não apenas a inclusão da literatura afro-brasileira nos currículos, mas também a implementação de programas de formação para educadores, promoção de diálogo aberto sobre questões raciais e criação de um ambiente escolar que celebre a diversidade em todas as suas formas. O enfrentamento do preconceito racial na sociedade deve começar nos espaços educacionais, e a literatura afro-brasileira desempenha um papel fundamental nesse processo, contribuindo para uma educação mais inclusiva, crítica e reflexiva.

Relato de experiência

No último trimestre de 2023, embarquei em uma jornada desafiadora ao introduzir a literatura afro-brasileira em minhas aulas de língua portuguesa, para as cinco turmas de Terceiro Ano do Ensino Médio, do Colégio Militar de Manaus. O objetivo era ir além das aulas tradicionais de literatura, mas ao mesmo tempo, respeitando os limites do conteúdo programático exigido, proporcionando aos alunos uma experiência que os conectassem de maneira mais significativa com a riqueza cultural e literária do Brasil. A proposta visava de mesmo modo sensibilizar os alunos para as questões sociais e históricas envolvidas nas obras, com a intenção que pudessem refletir sobre o racismo, a discriminação e as desigualdades cometidas ao longo de nossa história e, também, das ainda presentes na realidade atual.

Os alunos estavam inseridos em um ambiente diversificado, refletindo a multiplicidade étnica e cultural brasileira.

Essa diversidade era evidenciada tanto pelas origens étnicas e culturais dos próprios estudantes, quanto pelas diversas perspectivas que eles traziam para as discussões em sala de aula. O fato de estarem em um ambiente tão plural contribuiu significativamente para o dinamismo das atividades, pois os alunos puderam compartilhar experiências e vivências relacionadas às temáticas discutidas, o que enriqueceu as reflexões e ampliou as compreensões sobre a literatura afro-brasileira.

No entanto, a pluralidade presente na sala de aula exigiu uma escuta atenta e uma flexibilidade nas estratégias de ensino, para que fosse possível acolher as diferentes opiniões e experiências, ao mesmo tempo em que se mantinha o foco no objetivo de promover uma reflexão crítica e aprofundada sobre os temas trabalhados. A diversidade, quando identificada e valorizada, pode enriquecer o processo de aprendizagem, permitindo que diferentes pontos de vista e vivências contribuam para uma abordagem mais ampla e crítica dos conteúdos. Já a escuta diligente e a maleabilidade no planejamento foram adotadas para garantir que todos os estudantes fossem acolhidos e estimulados a participar ativamente, sem perder de vista o objetivo central de promover uma reflexão crítica e aprofundada.

Para iniciar esta jornada, selecionei obras de autoras afro-brasileiras que abordavam temas como ancestralidade, discriminação racial, resistência e celebração da cultura negra. Foram elas: trechos do romance memorialista *“Becos da Memória”*, de Conceição Evaristo. A obra mergulha na realidade daqueles que lidam com o desamparo, o preconceito, a fome e a miséria, e cujas vidas, marcadas pela exclusão social, estão constantemente à margem da sociedade.

A segunda obra foi *“Uma mulher pergunta”* da cordelista Jarid Arraes. O poema foi escolhido partindo do

pressuposto que permite uma análise sobre os desafios que as mulheres negras enfrentam em sua busca por empoderamento e o impacto de suas histórias na construção de um discurso mais inclusivo e representativo.

Por fim, trabalhamos com “*Vamos falar de relações raciais?: Crônicas para debater o antirracismo*”, de Cidinha da Silva. A obra é uma coletânea de crônicas que estabelecem uma conexão entre a realidade do racismo estrutural e a elucidação da necessidade urgente de reflexão e de ação. A autora, com sua visão aguçada e profunda compreensão da realidade social, oferece ao leitor uma visão clara de como o racismo não é apenas um conjunto de atitudes individuais, mas sim uma estrutura profundamente enraizada nas instituições, nas relações de poder e na cultura brasileira.

A escolha dessas literatas, cujas obras são ricas em representações de identidade racial e pertencimento, revela uma intenção pedagógica clara: proporcionar aos alunos uma compreensão mais abrangente e autêntica da realidade social e cultural do Brasil. As questões de identidade racial, pertencimento e as complexas dinâmicas sociais e culturais que elas abordam são fundamentais para que os estudantes possam se conectar com as múltiplas realidades do país e, assim, desenvolver uma visão crítica e empática da sociedade.

Antes de mergulharmos nas leituras, dedicamos tempo à contextualização histórica, dado que ela ajuda a identificar as causas e efeitos de eventos e isso é primordial para entendermos por que certos acontecimentos ocorreram de determinada forma, quais foram suas consequências e como eles sugestionaram o presente. Para isso, expliquei desde a chegada dos africanos ao Brasil, perpassando pelas consequências da escravidão e a luta pela abolição, culminando na formação de uma cultura Afro-Brasileira e necessidade de compreender as

relações raciais em nosso país, evidenciando a importância de compreender a influência africana na formação da sociedade brasileira e destacando a literatura afro-brasileira como uma expressão viva dessa herança, entendendo suas singularidades.

A atividade seguinte foi a leitura compartilhada, que serviu como ponto de partida para o estudo das obras selecionadas. Inicialmente, os alunos tiveram acesso aos trechos do romance “*Becos da Memória*”, de Conceição Evaristo. Durante a leitura, os alunos foram incentivados a acompanhar o texto, refletir sobre as situações apresentadas e registrar suas primeiras impressões. A leitura compartilhada foi realizada de forma interativa, com os alunos lendo em voz alta alternadamente, permitindo que todos participassem ativamente. Após cada trecho lido, promovemos uma discussão em grupo sobre os temas abordados no texto, como a marginalização, a pobreza e a exclusão social dos personagens, que enfrentam um cotidiano marcado pela discriminação racial e pela desigualdade.

Para dar continuidade ao nosso processo, realizamos uma análise mais aprofundada dos personagens de *Becos da Memória*. Dividi os alunos em grupos e atribui a cada grupo um personagem central da obra para estudar. A análise se concentrou em como cada personagem lida com a discriminação racial, o sofrimento causado pela pobreza e as estratégias de resistência que eles adotam diante da adversidade. Além disso, discutimos o contexto histórico e social que influencia as decisões e trajetórias desses personagens, estabelecendo conexões entre a ficção e a realidade histórica do Brasil. Os alunos foram incentivados a identificar as relações entre os personagens e a estrutura social que os oprime, refletindo sobre o impacto das heranças históricas da escravidão e da marginalização da população negra.

A atividade de criação de cordel e dramatização foi inspirada na obra *Uma Mulher Pergunta*, de Jarid Arraes. O cordel é uma forma de literatura popular que combina poesia e narrativa, e, por ser uma expressão cultural rica, foi escolhido como forma de estimular a criatividade dos alunos. Após a leitura do poema, discutimos os temas abordados por Jarid Arraes, como o empoderamento feminino negro, a resistência e a busca por reconhecimento. A tarefa dos alunos foi criar um cordel que refletisse sobre algum dos temas presentes na obra ou que abordasse suas próprias reflexões sobre identidade, ancestralidade ou resistência. Após a criação dos cordéis, os alunos dramatizaram suas produções para a turma, o que gerou um fértil momento de troca e apreciação das ideias de cada um.

Produzimos também um Mapa de ancestralidade e identidade, com objetivo ajudar os alunos a refletirem sobre suas próprias histórias familiares e como essas histórias se conectam com as questões de identidade e cultura afro-brasileira. Cada aluno foi convidado a criar um mapa representando suas origens e sua identidade pessoal, promovendo uma reflexão sobre como suas raízes e experiências familiares influenciam sua visão de mundo. A partir desse exercício, os alunos puderam estabelecer conexões entre suas próprias histórias e as narrativas que estavam sendo discutidas nas obras, especialmente em relação ao tema da ancestralidade e ao impacto da história na formação da identidade. Essa atividade também ajudou a promover um sentido de pertencimento e orgulho das origens de cada um, ao mesmo tempo que reforçava a importância da preservação e valorização das memórias familiares.

Por fim, fizemos uma leitura coletiva de alguns trechos das crônicas presentes em *Vamos Falar de Relações*

Raciais?, destacando as situações descritas pela autora, que evidenciam a naturalização do racismo e suas manifestações cotidianas, para iniciarmos uma roda de conversa sobre racismo estrutural e finalizarmos o conteúdo. Este momento foi fundamental para a reflexão crítica sobre as questões de discriminação racial que permeiam a sociedade brasileira. Na roda de conversa, os alunos compartilharam suas experiências pessoais relacionadas ao racismo, discutiram exemplos de situações em que o racismo se manifesta de forma sutil ou explícita no cotidiano e refletiram sobre como essas práticas estão enraizadas nas instituições e na cultura social. Durante a roda, os alunos também foram estimulados a pensar em formas de combate ao racismo estrutural, promovendo ações de conscientização, empoderamento e solidariedade.

As aulas, nove no total, foram estruturadas para incentivar a participação ativa dos alunos. Para isto, foi primordial criar um ambiente onde eles se sentissem confortáveis para expressar suas ideias sem medo de críticas. Busquei valorizar a diversidade de perspectivas e experiências, incentivando-os a emitir suas opiniões sobre o conteúdo discutido, sobretudo, apontando como as obras refletem e desafiam estereótipos.

Ao longo das aulas, observei uma transformação considerável nos alunos. Suas reflexões sobre a literatura afro-brasileira evoluíram para análises críticas sobre as complexidades da identidade. As produções escritas refletiram um engajamento profundo com as obras, revelando uma nova compreensão das questões raciais e uma apreciação mais ampla da diversidade cultural brasileira. A apreciação mais ampla da diversidade cultural brasileira pode indicar que as atividades ajudaram os alunos a desenvolver empatia e uma

conexão emocional mais profunda com as experiências culturais diversas apresentadas nas obras estudadas.

Enfrentamos desafios, incluindo resistência inicial e a necessidade de desconstruir estereótipos enraizados. Esse fenômeno é comum em contextos educacionais, especialmente quando se trata de temas que podem confrontar visões de mundo previamente estabelecidas ou que expõem realidades desconfortáveis sobre a sociedade. Muitos alunos chegam à sala de aula com visões sobre raça, identidade e racismo que refletem estereótipos amplamente difundidos por suas famílias, influenciados por representações midiáticas e preconceitos culturais enraizados. Durante uma das atividades, por exemplo, alguns alunos inicialmente se mostraram relutantes em aceitar que o racismo vai além de atitudes individuais, e que é um fenômeno sistêmico que permeia as instituições e as relações de poder. Esse tipo de resistência é natural, dado que desafiar essas crenças muitas vezes significa confrontar uma visão confortável sobre a sociedade, que pode parecer distante da experiência pessoal de muitos estudantes.

É notável como o diálogo aberto e a empatia desempenharam papéis importantes na superação dos obstáculos enfrentados. A celebração das vozes afro-brasileiras também se destaca como um elemento fundamental nesse processo, contribuindo para uma perspectiva mais equilibrada e positiva das narrativas em questão. Essa abordagem não apenas promove a compreensão mútua, mas também fortalece a valorização e o reconhecimento das diversas experiências presentes nas vozes afro-brasileiras. Essa celebração cria um ambiente propício para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

A experiência transcendeu as fronteiras da sala de aula. Os alunos começaram a explorar voluntariamente

outras obras da literatura afro-brasileira e começaram expressar gratidão pela oportunidade de se conectarem mais profundamente com suas raízes culturais. Esses resultados positivos sugerem que a abordagem educacional adotada não apenas atendeu aos objetivos acadêmicos, mas também teve um impacto significativo no desenvolvimento pessoal e cultural dos alunos.

Ao encerrar as atividades, ficou evidente que a literatura afro-brasileira não era apenas um componente adicional no currículo, mas uma ferramenta poderosa para promover a compreensão, empatia e respeito mútuo. A jornada continua, com a certeza de que essa experiência deixou uma marca na consciência dos alunos, fortalecendo a autoestima e o orgulho cultural, promovendo uma sensação de pertencimento e valorização de suas identidades e, por fim, mas muito importante, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e culturalmente enriquecidos.

Considerações finais

Em síntese, o relato desta experiência no ensino de literatura afro-brasileira revela uma jornada de descobertas, transformações e conexões significativas entre alunos e o rico patrimônio cultural do Brasil. Ao introduzir autores afrodescendentes e suas obras, o objetivo foi não apenas ampliar o repertório literário, mas também provocar reflexões sobre identidade, diversidade e herança histórica.

Ao longo do processo, testemunhamos a superação de desafios, desde a resistência inicial até a desconstrução de estereótipos enraizados. A estratégia de criar um ambiente aberto ao diálogo e cultivar a empatia revelou-se essencial para promover uma compreensão mais profun-

da das narrativas afro-brasileiras. A celebração das vozes afro-brasileiras não apenas equilibrou perspectivas, mas também fortaleceu a valorização das experiências presentes nessas obras, criando uma atmosfera propícia à construção de uma sociedade mais inclusiva.

O relato dessa experiência reforça a importância de abordagens inclusivas, diálogo aberto e práticas pedagógicas que permitam aos alunos explorar e expressar suas identidades de maneiras diversas. Ao encerrar este relato, fica claro que o ensino de literatura afro-brasileira não é apenas uma contribuição ao enriquecimento cultural, mas uma peça-chave na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade verdadeiramente plural e justa. A jornada continua, impulsionada pela convicção de que cada sala de aula pode se tornar um espaço de celebração e compreensão, construindo pontes para um futuro mais inclusivo e respeitoso com as diversas vozes que compõem a tapeçaria cultural do Brasil.

Referências

FERREIRA, A. J. (Org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J.; WOLKMER, A. C. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: dos dispositivos legais às práticas educativas**. Porto Alegre: CirKula, 2018.

SARTRE, J.-P. **O que é Literatura?** São Paulo: Ática, 2004.

O PAPEL DOS VÍNCULOS FAMILIARES NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA

Brenda Alves Schirmer Bento¹

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme descrito no DSM-5-TR, é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento. Ele se manifesta por dificuldades na comunicação e na interação social, além da presença de comportamentos repetitivos e interesses mais restritos (APA, 2022).

Nesse sentido, a aceitação do diagnóstico e a reestruturação dos vínculos familiares assumem um papel fundamental, pois implicam em um processo de adaptação emocional e prática diante das novas demandas que o TEA apresenta. Essa reestruturação envolve a reorganização de rotinas, a redefinição de papéis dentro da família e a construção de novas formas de cuidado e apoio, de modo que todos participem ativamente do desenvolvimento da criança. Quando a família se envolve de maneira consciente e colaborativa, em conjunto com a escola, cria-se um ambiente mais favorável para o fortalecimento da autonomia, do desenvolvimento socioemocional e da inclusão em diferentes contextos. A escola, ao reconhecer as particularidades do TEA, deixa de ser

¹ Psicóloga pela Universidade La Salle.
E-mail: brenda.202020678@unilasalle.edu.br

apenas um espaço de aprendizagem formal, passando também a atuar como um ambiente de desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

O presente estudo tem como objetivo discutir a importância da aceitação do diagnóstico e do fortalecimento dos vínculos familiares para o processo de adaptação escolar de crianças com TEA. Busca-se, a partir da análise de relatos de experiência, compreender como o envolvimento dos cuidadores e as estratégias escolares podem impactar de forma diferenciada a trajetória de cada criança, mesmo quando estas apresentam o mesmo nível de suporte estabelecido pelo DSM-5-TR.

A metodologia utilizada consiste em um relato de experiência, fundamentado na observação e no acompanhamento de crianças diagnosticadas com TEA em processo de adaptação escolar. Essa abordagem possibilita uma análise qualitativa das interações entre família, escola e criança, permitindo identificar fatores que favorecem ou dificultam o processo de inclusão e desenvolvimento.

O presente trabalho foi estruturado visando apresentar inicialmente a importância da aceitação do diagnóstico e dos vínculos familiares no desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), fundamentado em referenciais teóricos que evidenciam o papel do vínculo e do suporte emocional. Em seguida, trouxe-se um relato de experiência que demonstrou, a partir de casos práticos, como a participação ou a resistência familiar influenciam diretamente o processo de adaptação escolar e o desenvolvimento socioemocional da criança. Essa organização permitiu integrar teoria e prática, ressaltando a relevância da parceria entre família e escola para promover inclusão e favorecer a construção da autonomia infantil.

Discussão e análise

Inicialmente, aponta-se que o papel dos vínculos familiares no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser compreendido como algo essencial para favorecer um crescimento global e saudável. O TEA é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2022). Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo compreender, a partir de um relato de experiência, como os vínculos familiares podem afetar o desenvolvimento e a adaptação escolar da criança. Conforme John Bowlby (1984), a qualidade do vínculo estabelecido entre a criança e seus cuidadores é determinante para sua percepção de mundo, regulação emocional e capacidade de estabelecer relações sociais.

Quando se trata de crianças com TEA, a aceitação do diagnóstico e o engajamento da família assumem papel ainda mais significativo, pois garantem segurança emocional, favorecem a autonomia e contribuem para a socialização (Monti Di Osti e Sei, 2016). Entretanto, esse processo pode ser marcado pelo chamado “luto simbólico”, que surge quando os cuidadores precisam ressignificar a expectativa do filho idealizado, o que pode gerar resistência, superproteção ou distanciamento emocional (Ravazoli et Al., 2024). Nesse sentido, o suporte psicológico aos familiares é fundamental para que possam acolher suas emoções, fortalecer o vínculo e construir estratégias que auxiliem na inclusão escolar, permitindo que a criança desenvolva suas potencialidades em um ambiente mais responsivo e acolhedor (Maia et Al., 2016).

Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista é classificado pelo DSM-5- TR como um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta de forma precoce, geralmente nos primeiros anos de vida, e acompanha o indivíduo ao longo de sua trajetória. Suas principais características envolvem déficits persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Tais manifestações podem variar significativamente quanto à intensidade e à gravidade, de modo que cada criança apresenta um perfil único dentro do espectro (APA, 2022).

O DSM-5-TR também destaca a classificação do transtorno em três níveis de suporte, que indicam intensidade da ajuda necessária para a vida diária: nível 1, quando a criança necessita de apoio, mas consegue certo grau de independência; nível 2, caracterizado pela necessidade de apoio substancial devido a dificuldades mais significativas; e nível 3, que envolve apoio muito substancial em função de déficits severos de comunicação e de comportamento (APA, 2022). No contexto deste relato de experiência, ambas as crianças foram classificadas no nível de suporte 2 e encontravam-se em processo de adaptação escolar, etapa essencial para a identificação e compreensão das demandas específicas que emergem diante de múltiplos estímulos no contexto educacional.

É fundamental destacar que, antes de qualquer rótulo clínico, é necessário reconhecer que se trata de uma criança em processo de desenvolvimento, na qual estão sendo constituídas suas dimensões subjetivas e sociais. Nesse sentido, a participação dos cuidadores assume papel central,

uma vez que o apoio e a qualidade das interações estabelecidas são determinantes para que esse desenvolvimento ocorra de maneira segura e saudável (Bosa, 2006).

Aceitação do Diagnóstico e a Importância dos Vínculos Familiares

Conforme afirma John Bowlby (1984), o vínculo familiar exerce um papel fundamental no desenvolvimento infantil. É por meio da qualidade desse vínculo que a criança estabelece com seu cuidador que se molda a forma como ela irá interpretar, enfrentar e responder às situações ao seu redor. Esse processo influencia diretamente sua percepção de mundo, a maneira como lida com os desafios e como constrói suas relações ao longo da sua vida. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa dinâmica torna-se ainda mais evidente e necessária. Essas crianças demandam uma participação ativa, consistente e responsiva de seus cuidadores, não apenas para favorecer seu desenvolvimento atual, mas também para sustentar a construção de habilidades emocionais, sociais e cognitivas que irão repercutir na vida adulta (Sprovieri e Assumpção, 2001).

A aceitação do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a participação ativa dos familiares nas intervenções são pilares fundamentais para o desenvolvimento da criança, especialmente no que se refere à sua autonomia, comunicação e bem-estar emocional (Monti Di Osti e Sei, 2016). No entanto, nem sempre esse processo de aceitação ocorre de forma imediata ou natural. Muitas vezes, a resistência apresentada por cuidadores está relacionada ao que se denomina “quebra da expectativa do filho idealizado”, que segundo Ravazoli et Al (2024), podemos

chamar de luto simbólico que surge quando as expectativas projetadas antes do nascimento não se concretizam.

Esse luto simbólico pode envolver sentimentos de tristeza, frustração, medo do futuro, e até mesmo culpa. Quando não é reconhecido e adequadamente elaborado, pode interferir na qualidade do vínculo estabelecido com a criança, levando a interações marcadas por superproteção excessiva, distanciamento emocional e cobranças desproporcionais. No entanto nesse contexto, a orientação psicológica e suporte adequado para esses cuidadores torna-se fundamental, como Bosa (2006) ressalta é nesse momento que eles podem acolher e compreender suas emoções, ressignificar expectativas e desenvolver estratégias para lidar com as demandas específicas do TEA sem projetar frustrações sobre a criança. Esse processo favorece a construção de um vínculo mais seguro. Assim, o suporte psicológico aos familiares não apenas contribui para o fortalecimento emocional dos cuidadores, mas também influencia positivamente a trajetória de desenvolvimento da criança, promovendo um ambiente afetivo que potencializa o desenvolvimento das suas capacidades e reduz dificuldades de sua autonomia (Maia et Al., 2016).

Participação Familiar, relato de experiência

Como vimos, o vínculo estabelecido entre a criança e seus cuidadores exerce influência significativa no desenvolvimento infantil, especialmente em contextos de adaptação escolar. No presente relato, observou-se que as crianças acompanhadas, identificadas como J e M, apresentaram diferentes formas de envolvimento familiar. A instituição escolar propôs inicialmente que ambas as crianças perma-

necessem em sala por dois períodos e não participassem do recreio, já que o barulho e os estímulos desse momento poderiam ser muito intensos devido à hipersensibilidade sensorial que é uma característica comum em crianças com TEA. Essa estratégia tinha como objetivo tornar a adaptação ao ambiente escolar de uma forma mais gradual e saudável.

No caso de M, a família aderiu às orientações da escola, demonstrando participação ativa no processo, inclusive com a inserção de acompanhamento psicológico fora do ambiente escolar. Essa postura dos cuidadores contribuiu para a regulação emocional da criança em situações de desorganização, prevenindo crises e potencializando sua interação social com seus colegas. Como resultado, verificou-se progresso significativo em curto período, possibilitando a permanência nos quatro períodos, incluindo o recreio.

Por outro lado, a família de J não aceitou as recomendações propostas, optando na permanência integral da criança, ou seja, sem passar pela adaptação. Tal postura resultou em maior exposição a estímulos, sobretudo aos barulhos característicos do recreio, ocasionando episódios recorrentes de desorganização comportamental, os quais se manifestavam por meio de agressividade com os colegas e monitores. Os primeiros avanços na socialização ocorreram apenas quando J estabeleceu um vínculo seguro comigo, situação que pode ser compreendida a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky (1991), que representa o espaço entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que é capaz de fazer com a ajuda de um adulto.

O caso de M demonstra a relevância de um ambiente familiar estruturado e saudável para o desenvolvimento infantil, especialmente no contexto da adaptação escolar. O

vínculo seguro estabelecido com sua família, aliado ao suporte emocional e à estimulação consistente, favoreceu a regulação emocional, a autonomia e o aprimoramento das habilidades sociais, refletindo em avanços significativos no processo de aprendizagem. Em contrapartida, J apresentou maiores dificuldades, uma vez que seus pais ainda se encontravam em processo de luto e de aceitação do diagnóstico de TEA, o que dificultou o estabelecimento de um vínculo seguro e impactou negativamente sua adaptação e desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar, fazendo com que seus resultados fossem alcançados de maneira mais lenta.

Essas experiências demonstram que a adaptação escolar é um recurso fundamental para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois possibilita compreender suas limitações, identificar gatilhos e construir estratégias de apoio (Pinto et Al., 2016). Ainda que duas crianças apresentem o mesmo nível de suporte, cada uma carrega consigo particularidades que precisam ser respeitadas. Nesse sentido, quando há aceitação do diagnóstico e envolvimento da família, o processo de adaptação se torna mais eficaz, favorecendo o desenvolvimento global da criança.

Considerações finais

Compreende-se que a aceitação do diagnóstico, associada ao fortalecimento dos vínculos familiares e ao processo de adaptação escolar, configura-se como um alicerce fundamental para o desenvolvimento global da criança com TEA. A participação ativa da família, em parceria com a escola, possibilita identificar necessidades específicas, reconhecer potencialidades e oferecer suporte direcionado, favorecendo a autonomia, a socialização e o bem-estar emocional.

Nesse contexto, a construção de um ambiente seguro, responsivo e acolhedor contribui para que a criança explore suas capacidades de forma mais significativa, reduzindo dificuldades e promovendo avanços consistentes. Assim, a integração entre família e instituição escolar não apenas facilita a inclusão, mas também garante condições mais favoráveis para que cada criança desenvolva plenamente suas habilidades dentro de suas particularidades, favorecendo também para seu desenvolvimento futuro.

Referências

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, supl. 1, pp. s47–s53, 2006.

BOWLBY, J. **Apego: a natureza do vínculo**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

MAIA, F. A.; Et AL. Importância do acolhimento de pais que tiveram diagnóstico do transtorno do espectro do autismo de um filho. **Cadernos de Saúde Coletiva**, v. 24, n. 2, pp. 228-234, 2016.

MONTI DI OSTI, N.; SEI, M. B. A importância da família na clínica infantil: um ensaio teórico-clínico. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 1, pp. 145-157, 2016.

PINTO, R. N. M.; Et AL. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 37, n. 3, e61572, 2016.

RAVAZOLI, M. C. R.; Et AL. O luto pelo filho idealizado: a experiência de pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Akpórolis**, v. 32, n. 1, pp. 63-77, 2024.

SPROVIERI, M. H. S.; ASSUMPÇÃO J. R., F. B. Dinâmica familiar de crianças autistas. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 59, n. 2A, pp. 230-237, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Aviso importante: Ao comprar um livro você não somente está a adquirir um produto qualquer. Você também remunera e reconhece o trabalho do autor e de todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na produção editorial e na comercialização das obras, tais como editores, diagramadores, ilustradores, gráficos, distribuidores e livreiros, entre outros. Se quiser saber um pouco mais sobre isso, acesse:

<https://www.youtube.com/watch?v=XQkpZA6qFhc>