

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# **Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Edição 48**

**Ano 18**

**Volume 02**

**Educação**

**Aroldo Magno de Oliveira  
(Ed./Org.)**

**2022**

**2022**

**2022**

**2022**

**Niterói – RJ**

Revista Querubim 2022 – Ano 18 nº48 – vol. 2 – Educação – 76p. (outubro – 2022)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2022 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.  
I - Título: Revista Querubim Digital

#### Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)  
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)  
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

#### Conselho Editorial

Presidente e Editor  
Aroldo Magno de Oliveira

#### Consultores

Alice Akemi Yamasaki  
Bruno Gomes Pereira  
Elanir França Carvalho  
Enéias Farias Tavares  
Francilane Eulália de Souza  
Guilherme Wyllie  
Hugo de Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luciana Marino Nascimento  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Mayara Ferreira de Farias  
Pedro Alberice da Rocha  
Regina Célia Padovan  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Marcio Teixeira de Souza</b> – Contribuições da espiritualidade para gestores escolares	04
02	<b>Maria de Lourdes da Silva Neta e José Jander Teixeira de Oliveira</b> – Avaliação de ensino e aprendizagem nos cursos de bacharelado: conhecendo a formação e as práticas docentes	13
03	<b>Maurício Ribeiro Gonçalves et al</b> – Atividade experimental em sala: uma análise entre metodologia ativa e metodologia expositiva dialogada	21
04	<b>Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa</b> – Pesquisas sobre o direito à educação infantil: levantamento dos Grupos de Trabalho Estado e Política Educacional – GT05 – e Educação da Criança de 0 a 6 anos – GT07 – da Anped	29
05	<b>Otto de Oliveira Horta e Ricael Spirandeli Rocha</b> – Uso das tecnologias digitais nos espaços formativos: uma análise documental no currículo pedagógico	38
06	<b>Rarielle Rodrigues Lima et al</b> – Formação de professores para o uso das tdics: a educação especial/inclusiva no contexto do ensino remoto emergencial em tempo de pandemia de covid-19	48
07	<b>Regina Lima Nogueira et al</b> – Educação inclusiva no Brasil: um estudo sobre a alfabetização em crianças autistas	57
08	<b>Thalia Nunes Ferreira Feistler e Sirlei de Lourdes Lauxen</b> – Ressignificação das práticas docentes no ensino remoto: desafios e perspectivas	66

## CONTRIBUIÇÕES DA ESPIRITUALIDADE PARA GESTORES ESCOLARES

Marcio Teixeira de Souza<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho objetiva, de maneira geral, identificar como a espiritualidade pode contribuir diretamente para a gestão escolar. Compreendeu-se o conceito de espiritualidade por meio da literatura (MURAD, 2007; BALBINOT, 2010, 2015; BARBOSA, 2018) e das vivências pessoais, buscando entender como a espiritualidade contribui diretamente na produtividade de um gestor escolar. Para isso, investigou-se como o trabalho com a espiritualidade pode agir, diretamente, nas ações dentro da gestão escolar. O processo de predileção ao tema pesquisado deu-se por meio das experiências adquiridas e sentidas, no olhar atento e inquietador vivido no ambiente educacional. Por essa razão, analisou-se conceitos de espiritualidade, bem como os pilares da gestão escolar (FERNANDES, 2018) como norteadores para compreender como a espiritualidade contribui na produtividade de um gestor escolar, em uma pesquisa de caráter bibliográfico. Abordou-se também, neste trabalho, a espiritualidade e a gestão escolar, entendendo que o ambiente escolar pode agrupar diferentes perspectivas, levando a refletir a respeito de como a espiritualidade se faz presente na gestão escolar. A presente pesquisa mostrou que diferentes opiniões e visões, bem como a espiritualidade contribuem para um ambiente harmônico, trocas horizontais e de transformação do individual para o coletivo. Por meio da pesquisa, compreendeu-se, igualmente, que gestão escolar e espiritualidade se interligam possibilitam uma gestão de forma mais humana.

**Palavras-chave:** Espiritualidade. Gestão Escolar. Administração de Pessoas.

### Abstract

This work aims, in general, to identify how spirituality can directly contribute to school management. The concept of spirituality was understood through literature (MURAD, 2007; BALBINOT, 2010, 2015; BARBOSA, 2018) and personal experiences, seeking to understand how spirituality directly contributes to the productivity of a school manager. For this, it was investigated how the work with spirituality can act, directly, in the actions within the school management. The process of predilection to the researched theme took place through the acquired and felt experiences, in the attentive and uneasy look lived in the educational environment. For this reason, concepts of spirituality were analyzed, as well as the pillars of school management (FERNANDES, 2018) as guides to understand how spirituality contributes to the productivity of a school manager, in a bibliographic research. Spirituality and school management were also addressed in this work, understanding that the school environment can bring together different perspectives, leading to reflection on how spirituality is present in school management. The present research showed that different opinions and visions, as well as spirituality contribute to a harmonious environment, horizontal exchanges and transformation from the individual to the collective. Through the research, it was also understood that school management and spirituality are interconnected, enabling management in a more humane way.

**Keywords:** Spirituality. School management. People Administration.

---

<sup>1</sup> Pós Graduado em Gestão Escolar – Uniasselve-SC.

## Introdução

Em um mundo corporativo, dinâmico e competitivo, estuda-se e se aplica diversos formatos de gestão: modelos, planejamentos, técnicas e ferramentas, com o objetivo de entregar um melhor produto, satisfazer clientes e atingir os objetivos. Entende-se que muitos processos executados dentro da gestão se diferenciam em alguns aspectos, dependendo do ramo a que estão vinculados: gestão comercial, gestão hospitalar, gestão política, gestão educacional. Porém, em quase sua totalidade, tem o mesmo objetivo: o que move realmente os processos são as pessoas. Sendo assim, as empresas, atualmente, pensam em como melhorar a produtividade, focando em como proporcionar um ambiente de trabalho mais saudável e acolhedor para seus colaboradores.

As organizações que ainda apostam somente em sistemas de recompensas vinculadas à meritocracia e/ou a programas padronizados de retenção de talentos, sem levar em consideração a individualidade e a integralidade dos colaboradores e, principalmente, sem promover um vínculo de valores entre indivíduo e empresa, vêm encontrando dificuldades no alcance de resultados, na retenção de colaboradores e no fator de ter pessoas satisfeitas com o seu trabalho. Uma publicação do *site* Você RH, de Eliza Tozzi (2021) noticiou uma pesquisa realizada com 7.000 pessoas de diversos países, incluindo o Brasil, a qual mostra que o propósito e impacto social são fatores-chave para permanência em um emprego. Segundo Tozzi (2021, n.p.):

[...] o propósito tem se mostrado importante para que as pessoas continuem em seus empregos. Segundo o estudo, 74% dos brasileiros afirmam que é essencial o emprego refletir seus valores pessoais e ter um trabalho que influencie positivamente a sociedade.

Este trabalho, portanto, tem por objetivo abordar a espiritualidade como uma alternativa para ampliar as possibilidades de se ter uma gestão com mais harmonia, prazer, sentido, visão, sistêmica, bem como conexão de valores entre empresa e colaboradores.

Este trabalho, portanto, tem por objetivo abordar a espiritualidade como uma alternativa para ampliar as possibilidades de ter uma gestão com mais harmonia, prazer, sentido, visão sistêmica, conexão de valores entre empresa e colaboradores, etc.

Gestores devem estar em consonância com aquilo que estão gerindo. Entretanto, por vezes, isso precisa ser revisitado e refletido por aquele que está à frente das tomadas de decisões de uma instituição de ensino. O gestor escolar deve estar envolvido com a educação e não somente com processos administrativos necessários para que aquela organização se mantenha viva, assim deve estar atento àquilo que a espiritualidade pode proporcionar a um gestor. Quando falamos de educação, precisamos pensar nela de forma integral, ou seja, entender que ela deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

Buscando a unificação da prática do cotidiano com o que propõe a literatura, afirma-se que a metodologia utilizada para a construção deste documento dialoga com a pesquisa-ação (TRIPP, 2005), tendo em vista que uma de suas características é o relato de ações vivenciadas na prática. Assim, dentro de um texto que irá abordar a espiritualidade em contexto escolar, se torna importante o pesquisador produzir conhecimentos com vistas a uso efetivo nas múltiplas e complexas situações escolares, outro fator que relaciona a metodologia aplicada com a da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).

Esta investigação, ainda, configura-se como uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo exploratório, em que a fundamentação teórica se deu a partir de livros, artigos e *sites* técnicos, visando aprofundar o conhecimento no assunto em questão. Para Marconi e Lakatos (2012), neste viés, pesquisadores podem mobilizar dados subjetivos, tratando de informações pertinentes ao universo investigado.

Este artigo trará a reflexão sobre os conceitos de espiritualidade que, diversas vezes, é confundido com outros termos. Investigará os pilares da gestão escolar, que têm suas particularidades, mostrando quais são as principais atribuições do gestor. Por fim, apresentará como a espiritualidade pode contribuir, diretamente, na gestão escolar.

## **Espiritualidade e gestão escolar**

### **O conceito de Espiritualidade**

Antes de buscar a compreensão de como a espiritualidade contribui para a gestão escolar, será abordado o que realmente significa espiritualidade, confundida, muitas vezes, com outros conceitos como religião, religiosidade e fé. Com um conceito que se modifica, dependendo do contexto em que a palavra estará inserida, é preciso, individualmente, refletir sobre como ela age na vida das pessoas. Mostra-se, nas palavras de Balbinot (2015, p. 103), que: “Espiritualidade não é um conceito pacífico, de modo a todos entenderem o mesmo sobre ele. Antes abriga uma polissemia diversa, que revela a própria diversidade de ver e viver o transcendente ou o humano profundo nas diversas culturas”.

Quando consultamos o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2009, p. 372) temos que o significado de espiritualidade “é aquilo que tem característica ou qualidade do que é espiritual”. Com sua origem no latim *spiritus*, ou seja, aquilo que vem do espírito, refere-se à parte imaterial do ser humano. Assim, pode-se dizer que espiritualidade é aquilo que anima, preenche, oferece suporte, que motiva a fazer algo. De acordo com Balbinot (2010), a Bíblia traz duas grandes noções de espírito, um com E maiúsculo e outro com e minúsculo. Quando se usa “Espírito” com a inicial em letra maiúscula, referimo-nos ao Espírito de Deus; quando usado “espírito” com a letra e inicial de forma minúscula, remete ao que move as pessoas. Com isso, pode-se analisar a consideração de Balbinot (2010, p. 50): “Espiritualidade é o espírito que move as pessoas. Não é algo que herdamos no nascimento, nem algo que incorporamos com uma investidura, mas um determinado modo de ser que construímos”.

Compreendendo que a espiritualidade está ligada com *aquilo que move as pessoas*, também se pode afirmar que ela está diretamente ligada com o sentido para onde se tem o desejo de chegar e o sentido oferecido para aquilo que fazemos. De acordo com Marques (2018, p. 14), foi realizada uma pesquisa nos Estados Unidos, questionando aos entrevistados: de que se eles pudessem fazer uma única pergunta a Deus, qual seria? O resultado apontou que 46% das pessoas entrevistadas perguntariam para Deus “qual o sentido da vida?”. O estudo mostrou, portanto, que há uma *necessidade das pessoas pela busca de um sentido* e este, por sua vez, fica mais nítido quando se exerce a espiritualidade.

A busca por algo e a motivação são intrínsecas ao homem e tem relação com a maneira de encarar a vida. A espiritualidade contribui na construção de como compreendemos a vida. Segundo Frankl (2006), nessa conjuntura, a espiritualidade é o caminho para se construir também um sentido à vida. Viver com sentido é a busca constante de respostas em tudo aquilo que torna o ser humano engajado naquilo que faz, sente e vive.

Uma das grandes contribuições de Frankl para a Psicologia e para a Antropologia se encontra na descoberta da vontade de sentido, considerada por ele motivação primária no ser humano e não apenas racionalização secundária de impulsos instintivos. (CARRARA, 2006, p. 93).

Assim, percebe-se que trabalhar a espiritualidade, dentro das atividades pessoais e profissionais, faz com que ocorra a reflexão para que se possa agir e oferecer sentido ao trabalho, trazendo clareza e impactando diretamente em nossa produtividade. Balbinot (2015) reforça essa visão dizendo que a espiritualidade é a necessidade humana de encontrar um sentido coerente da vida e da história.

Algumas pessoas tendem a ter posturas diferentes, dependendo de onde estão, ou seja, existe o “eu” dentro da família, que é diferente daquele que sou no trabalho e quem sabe diferente daquele que sai para se divertir com os amigos. Quando isso acontece, deixamos de ser autênticos. Segundo Marinho *et al.* (2022), as inúmeras situações vividas e experimentadas podem ser transformadas em saberes, que poderão caracterizar o nosso modo de ser. Logo, cada indivíduo é um ser único com uma identidade coletiva. Assim, também carregamos, dentro de todos os espaços em que vivemos, nossa espiritualidade.

A espiritualidade tem a pretensão de proporcionar o senso de identidade e propósito significativo à vida. Juntamente a educação, através da espiritualidade permite criar um cenário enriquecedor que acrescenta qualidade aos discursos e práticas educacionais na escola (TREVISAN; BORIN, 2018 *apud* MARINHO, 2022, p. 604).

Portanto, por que não trabalhar ela dentro de meu ambiente profissional?

Diferente de algumas concepções que trazem a espiritualidade somente como uma prática religiosa, por meio de algum culto ou de alguma devoção, percebe-se que ela é, principalmente, o cultivo do nosso ser interior, ser espiritual, que passa por crenças e valores, dos quais fazem sentido viver e estar em harmonia consigo e com os outros. É uma força de cuidar e viver, alimentando a fé na construção de espaços harmônicos e equilibrados consigo e com todo o sistema à sua volta.

Vinculado às concepções abordadas anteriormente, precisamos ter a premissa de que cultivar a espiritualidade está ligado diretamente com alguns conceitos como: valores, respeito, crenças, ética, missões, sonhos e objetivos.

## A Gestão Escolar

A gestão profissional, em qualquer setor do mundo corporativo, exige de seus gestores o controle de habilidades e conhecimentos próprios da área em questão, por meio de uma relação entre a prática e teoria. Esse domínio não é adquirido facilmente, é necessário um processo, que, por vezes, é lento, para que o gestor possa ampliar suas competências e assim trazer cada vez resultados mais satisfatórios. Antes de abordar a gestão escolar propriamente, é importante visualizar alguns princípios e atribuições essenciais dentro da missão de um gestor. De acordo com Drucker (2002), alguns deles são: em qualquer instituição, a primeira tarefa da gestão é *capacitar e mobilizar as pessoas para atuarem em conjunto*, de forma a ampliar suas forças e minimizar suas debilidades. Não existem colaboradores com todos os requisitos ideais para as funções, especialmente aquelas mais estratégicas e menos operacionais. A arte da gestão consiste, exatamente, em formar um time coeso, que trabalhe em sintonia. Seus integrantes, portanto, devem lembrar continuamente os princípios que regem a instituição e criar mecanismos para que os transmitam diariamente nas relações internas e na forma de atuar junto ao seu público-alvo. Compete aos gestores, também, *fixar metas*, após uma acurada análise do cenário e diálogo com os colaboradores e zelar para que elas sejam cumpridas.

Para isso, são necessários múltiplos indicadores de desempenho. Todos serão mensuráveis, embora algumas metas possam conter valores intangíveis.

Os gestores são os primeiros responsáveis para que as organizações não estejam focadas somente em si mesmas, mas, principalmente, no cliente, o que é denominado “foco no cliente”. Portanto, como sugere Silva (2016), as atividades coletivas não dependem apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas sim é preciso haver objetivos comuns e de ações coordenadas dos agentes do processo, interpretar suas demandas e apresentando soluções, bem como zelar por um eficiente sistema de comunicação e de serviços internos. Os colaboradores precisam estar empoderados de suas funções e das informações necessárias para atender às demandas e aos clientes. Igualmente, é fundamental coordenar e estimular o processo de desenvolvimento de novas habilidades, o que atualmente se transformou em uma fonte de riqueza para as organizações.

Diante da reflexão sobre alguns princípios e atribuições do gestor, pode-se buscar o entendimento sobre a complexidade da gestão escolar. Complexa porque, diferentemente de outros setores, envolve muitas vozes: gestores, professores, colaboradores, alunos e famílias, além de agentes e instituições públicas e privadas reguladoras. Para que exista uma educação de qualidade, é de extrema importância que haja uma compreensão e um atendimento de qualidade para todas essas vozes, e isso só é possível quando se tem uma gestão organizada e eficaz.

Em síntese, a gestão escolar tem o papel fundamental de organizar, administrar, dirigir, controlar, liderar as tarefas, os recursos financeiros e materiais e as pessoas envolvidas na instituição de ensino, com o objetivo de atender às exigências da vida social, que é formar cidadãos comprometidos com a construção de mundo mais humano, justo e solidário.

De acordo com Silva (2016, p. 21):

A gestão escolar aborda questões concretas da rotina educacional e busca garantir que as instituições de ensino tenham as condições necessárias para cumprir seu papel principal: ensinar com qualidade e formar cidadãos com as competências e habilidades indispensáveis para sua vida pessoal e profissional.

A fim de buscar pela excelência na organização e para ter foco na atuação, a gestão escolar é composta de diferentes setores, ou também pode-se considerar que ela é dividida em pilares, que buscam autonomia e excelência administrativa, financeira e pedagógica. Estes são interdependentes, ou seja, possuem uma ação de dependência entre um e outro, seu bom funcionamento é essencial para a instituição. Assim também é a divisão dos gestores e colaboradores, cada um atuando em seu setor, porém todos interligados (FERNANDES, 2018).

Existe alguns autores que abordam esses pilares fundamentais. De acordo com o Educador 360° (FERNANDES, 2018), a gestão escolar é dividida em seis pilares, conforme abaixo:

- **Gestão Pedagógica:** Considerada o pilar fundamental da gestão escolar, pois ela está totalmente ligada à atividade fim das organizações de ensino. É responsável por organizar todo o sistema acadêmico e está, normalmente, concentrada na figura de um coordenador pedagógico. É ela que define quais são os parâmetros de ensino-aprendizagem que a escola irá adotar. Para que isso aconteça, é preciso analisar também as etapas que estão antes e depois do momento do aprendizado em si. As metodologias, por sua vez, irão adentrar o campo da viabilização, por meio de materiais e treinamento de professores que permitirão atingir objetivos;



- **Gestão Administrativa:** Ela tem o objetivo de assegurar e estabelecer o cuidado e a manutenção da estrutura da escola, garantindo, assim, o seu funcionamento; o que inclui recursos físicos, materiais e financeiros. Nesse processo, está o cuidado e a manutenção patrimonial, as rotinas da secretaria e a organização de todo o ambiente escolar. O grande desafio está, em além de manter esse ambiente em perfeitas condições, envolver os estudantes e colaboradores de um modo geral nessa conscientização;
- **Gestão Financeira:** É ela que viabiliza os recursos necessários para que a gestão administrativa possa seguir com as demandas estruturais da escola. Para que isso aconteça, é necessário controlar eficientemente as finanças da instituição, isto é, acompanhar as contas a pagar e a receber, ter uma eficaz visão dos gastos fixos e variáveis, enfrentar os desafios das inadimplências e estar atento à captação de novos estudantes;
- **Gestão de Pessoas:** Para que uma engrenagem possa funcionar perfeitamente, é necessário que todas as peças possam estar em harmonia. Assim é a gestão de pessoas: ela objetiva que todos possam estar em perfeita sintonia. Nela, estão inclusas toda a comunidade escolar, ou seja, professores, coordenadores, colaboradores, fornecedores, alunos e pais. Todos dentro da comunidade devem estar cientes de seu papel; para isso, o gestor dessa área deve possuir uma grande liderança, para que o processo siga com excelência e para que as pessoas se sintam estimuladas;
- **Gestão de Comunicação:** Está ligada à troca de transmissão, recepção e compreensão das informações. Todos estarem sabendo de forma clara e no tempo certo das informações que os competem é essencial para o bom ambiente da comunidade escolar. É por meio de uma boa comunicação, também, que muitos problemas são evitados ou minimizados. Dentro da gestão de comunicação, o mais importante é garantir que as informações sejam recebidas e compreendidas pela outra ponta. Da mesma forma, deve-se saber ouvir e considerar as opiniões e possíveis respostas que surjam;
- **Gestão de Tempo e Eficiência dos Processos:** Aqui, há uma busca por diminuir erros e aumentar a eficiência em cada etapa dos processos realizados dentro da escola. É comum que os gestores passem muito tempo em tarefas que poderiam ser automatizadas, dando mais tempo para que eles planejem as ações da escola em médio e longo prazos, aumentando o sucesso da instituição. Desse modo, estabelecer uma lista de prioridades, funções bem delimitadas entre os colaboradores e ainda desenhar processos e maneiras de automatizá-los no dia a dia são ações que fazem parte de uma gestão de tempo eficiente.

Os pilares acima apresentam uma forma de divisão dentro de uma organização. Sabedores de que a espiritualidade é aquilo que anima, preenche, oferece suporte, que motiva a fazer algo, podemos perceber que se torna irrelevante a área de atuação do gestor, pois ela está inserida em todas as divisões. Identificaremos isso na próxima seção, que trará as contribuições da espiritualidade para a gestão escolar.

### **Contribuições da espiritualidade para a gestão escolar**

Conforme abordado anteriormente, a espiritualidade está ligada diretamente com o que nos move, com o sentido, movimento e direção que se oferece para as coisas. Uma boa analogia é pensar na gasolina, elemento essencial para o carro; sem ela, ele não se move. Também podemos relacionar com o GPS, que, por meio das coordenadas corretas, nos leva ao lugar certo; porém, sem ele ou sem um rumo certo, qualquer lugar pode ser o destino. Para dar movimento e direção à vida, em se tratando, principalmente, da vida profissional, são necessários alguns alinhamentos, que também são a resposta para a pergunta: como a espiritualidade contribui diretamente para um gestor?

O primeiro aspecto a se destacar é uma atribuição inerente a todo gestor, que são as tomadas de decisões. Cada vez mais é exigido que decisões sejam tomadas de forma rápida e assertiva, considerando ainda uma escuta coletiva dos grupos envolvidos. Uma decisão realizada em grupo potencializa a possibilidade de acerto. Contudo, mesmo que veloz, a decisão deve ser realizada com calma e discernimento. Tomadas de decisões estão totalmente interligadas com os valores que constituímos durante nossa vida até o presente momento. Muitas situações que permeiam um dia escolar são inesperadas: algum atendimento de estudante que precisa de algo não previsto, alguma circunstância envolvendo a segurança ou acessos à escola, ou até mesmo um atendimento a algum familiar que deseja uma informação ou esclarecimento de algo que ocorreu. As consequências dessas escolhas podem afetar diretamente ou indiretamente os setores da escola, gerando riscos ou oportunidades. Além dessas, muitas outras situações acontecem no turno de uma escola, que exigem do gestor tomadas de decisões o tempo todo. Utilizar de algumas estratégias para estar preparado para tomar essas decisões pode ser a chave do sucesso para um gestor escolar. A espiritualidade contribuiu para o discernimento, manter o equilíbrio emocional e, assim, a calma e ao acesso aos nossos valores e fatores que irão estimular decisões acertadas, como nos mostra Murad (2007, p. 131):

Viver a espiritualidade na gestão exige fazer silêncio e retirar-se nos momentos mais exigentes. A oração de discernimento ganha, aqui, especial valor. Nela colocam-se às claras os valores e fatores que irão influenciar uma decisão, tanto os elementos favoráveis quanto os contrários. Às vezes, não é possível escolher entre duas coisas boas, mas entre o que é menos ruim. Nesse momento o ser humano percebe sua fraqueza e limitação. Reconhece e assume o risco da decisão a tomar.

Considerando que as decisões são influenciadas por nossos valores pessoais, ressalta-se, então, a importância de que eles estejam alinhados com os valores da instituição, e essa análise é possível por meio da vivência da espiritualidade. Entender como você funciona, ou seja, exercitar cada vez mais o autoconhecimento e, assim, se comunicar com o meio que está inserido, está totalmente ligado ao conceito de espiritualidade; a qual mostra-se viva nas relações, transmite à pessoa equilíbrio emocional, bem como satisfação por ser visto como um ser valoroso do ponto de vista espiritual e humano. Assim, se estabelece uma relação legítima entre empresa e indivíduo. Esse alinhamento traz satisfação e felicidade, como nos mostra Barbosa (2018, p. 3):

Os valores pessoais precisam estar alinhados com os da organização para que o indivíduo se mantenha equilibrado e feliz. Se este alinhamento não existir, os colaboradores se desligam desta “rede sem vida”, aumentando o crescente de número de pessoas insatisfeitas, buscando novas oportunidades em outras empresas. Dessa forma, deve-se trazer à luz a necessidade de contentamento do indivíduo no ambiente corporativo que não mais se sustenta apenas com questões materiais, como altos salários, excelentes bonificações, plano de carreira, entre outros.

Um ser feliz, satisfeito e alinhado com os seus valores pessoais alinhados com o da empresa em que atua é capaz de se mais produtivo. Um gestor que exercita esses fatores, por sua vez, é capaz de, além de entregar um ótimo trabalho, ver sentido no que faz, valorizando sua existência, sabendo que faz parte de algo maior, algo que pode colaborar para um mundo melhor. Ele também é capaz de deixar marcas por onde passa, que podem interferir de forma positiva na vida daqueles ao seu redor. Muitas marcas são tão significativas que podemos chamá-las de “legado”. Sim, todos são capazes de deixar algum legado. De acordo com Marques (2018, p. 19), “a palavra legado representa tanto benefícios materiais quanto imateriais”. Toda essa construção, de sentidos e significados é perceptível nas palavras de Barbosa (2018, p. 5):

Podemos considerar que espiritualidade nas organizações pode ser traduzida também como o afloramento do humano que valoriza e dá sentido a sua existência enquanto colaborador. Este indivíduo cria para si uma consciência que remete a sua permanência na organização como parte do significado da sua existência, trazendo a significância do cumprimento de uma missão e o orgulho de fazer parte de um contexto alinhado com os seus propósitos e valores. Onde o trabalho passa a não ser mais percebido como trabalho, ganha um novo significado, sendo este extremamente benéfico para as organizações.

Dessa forma, o movimento congruente entre gestão escolar e espiritualidade contribui para um ambiente harmônico, trocas horizontais e de transformação do individual para o coletivo. Fazemos coro, aqui, às palavras de Murad (2007, p. 135), “resultados sim, e com qualidade de vida”, ou seja, é possível produzir um bom trabalho e, conjuntamente, ter um bem-estar físico, mental e social.

### Considerações finais

A pesquisa em questão abordou uma visão abrangente sobre o tema, possibilitando perceber que a espiritualidade tem significados diferentes, dependendo do contexto em que está inserida. Porém, por meio de uma revisão bibliográfica, foi possível identificar como ela contribui para a gestão escolar. Essa reflexão mostra uma análise crítica a partir de como a espiritualidade pode influenciar nas ações dentro da gestão escolar em diferentes perspectivas.

Logo após, foi importante entendermos, através de uma síntese, o que compreende as atribuições de um gestor escolar e onde esse colaborador pode estar inserido dentro da comunidade escolar. Gestão essa com diferentes funções, que tem o papel de organizar, administrar, dirigir, controlar, liderar as tarefas, os recursos financeiros e materiais, assim como as pessoas envolvidas na instituição.

Assim, depois de clarificar o significado de espiritualidade e de elucidar as funções da gestão escolar, verificou-se o quanto ela influencia em aspectos importantes para o gestor, como: tomada de decisões, controle emocional, alinhamento de valores, felicidade no que se faz, contribuição para um ambiente harmônico.

### Referências

- BALBINOT, Rodinei. **Educação e espiritualidade**: fundamentos da escola em pastoral. Xanxerê: News Print, 2010.
- BALBINOT, Rodinei. **Gerir a escola católica com espiritualidade**. São Paulo: FTD, 2015.
- BARBOSA, Patrícia Lopes. **Espiritualidade nas organizações**: relação entre os valores pessoais e valores da empresa. Trabalho de Conclusão de Curso (MBA em Gestão de Pessoas e Liderança Coaching) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.
- CARRARA, Paulo Sérgio. Espiritualidade e saúde na logoterapia de Victor Frankl. **Interações**, v. 11, n. 20, p. 66-84, 2016.
- DRUCKER, Peter. **O melhor de Peter Drucker**: o homem, a administração, a sociedade. São Paulo: Nobel, 2002.
- FERNANDES, Luciane. **Educador 360**: Como os 6 pilares da gestão escolar ajudam a atingir os propósitos da escola. 2018. Disponível em: <https://educador360.com/gestao/gestao-escolar-pilares/>. Acesso em: 3 fev. 2021.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2009.
- FRANKL, Victor. **Em busca de sentido**. Petrópolis: Vozes; Sinodal, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2012.

MARINHO, Thayana Maria Olimpio et al. Espiritualidade, escola e cultura de paz: um caminho de desafios, encontros e sentidos. **Revista Fragmentos de Cultura**: Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, v. 31, n. 3, p. 597-607, 2022.

MARQUES, José Roberto. **Qual o seu legado?**: deixando sua marca no mundo. Goiania: IBC, 2018.

MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade**: uma porta entreaberta. São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, Marlete Monteiro da. **Os desafios da organização administrativa na gestão escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnólogo em Gestão Pública) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOZZI, Elisa. Só salário não basta: estudo revela o que os funcionários querem das empresas. **Você RH**, 2021. Disponível em: <https://vocerh.abril.com.br/futurodotrabalho/so-salario-nao-basta-estudo-revela-o-que-funcionarios-querem-das-empresas/>. Acesso em: 14 de maio de 2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

## **AVALIAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE BACHARELADO: CONHECENDO A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DOCENTES**

**Maria de Lourdes da Silva Neta<sup>2</sup>**  
**José Jander Teixeira de Oliveira<sup>3</sup>**

### **Resumo**

Para entender a avaliação no âmbito educacional é necessário conhecer tipos e funções de para evitar a redução aos instrumentos e a quantificação dos conhecimentos. Sendo assim, objetivamos compreender a constituição da formação e as práticas avaliativas dos professores que trabalham em cursos de bacharelado. A investigação de cunho qualitativo, recorreu às técnicas de coleta bibliográfica, documental e de campo. Em relação à formação para avaliar os docentes revelaram que aprenderam na prática, sendo que alguns participaram de formações que trataram sobre avaliação. As práticas avaliativas foram desenvolvidas a partir da aplicação dos instrumentos, de *feedback* possibilitando análises dos contextos.

**Palavras-chave:** Avaliação; Ensino-aprendizagem; Bacharelado.

### **Abstract**

To understand the evaluation in the educational scope it is necessary to know types and functions of to avoid the reduction to the instruments and the quantification of knowledge. Thus, we aim to understand the constitution of the training and the evaluative practices of teachers working in bachelor's courses. The qualitative investigation used the techniques of bibliographic, documentary and field collection. Regarding the training to evaluate the teachers revealed that they learned in practice, and some participated in training that they dealt with evaluation. The evaluation practices were developed from the application of the instruments, feedback enabling analysis of the contexts.

**keywords:** To assess; Teaching-learning; Bachelor

### **Introdução**

Ao refletirmos sobre o ato avaliativo surgem inquietações, uma vez que avaliação é atividade humana pertencente a nossa existência, perpassando as ações mais simples às decisões mais complexas em nosso cotidiano. Na educação a avaliação é apresentada em diversas modalidades, ora é realizada com a finalidade de coletar informações e desenvolver políticas educacionais, em outras circunstâncias pode auxiliar aos gestores e docentes no processo formativo e na gestão do ensino e aos discentes revelar os avanços e os desafios de aprendizagens.

Com o pressuposto de que a avaliação do ensino e aprendizagem constitui um processo contínuo e imbricado com as relações teóricas e práticas nos contextos formativos, percebemos que o “processo avaliativo” é relevante nos aspectos educacionais que o cercam. Por entendermos o processo avaliativo como indispensável ao trabalho docente no ensino superior, sendo esse em cursos de licenciatura, bacharelado ou tecnólogo. A avaliação precisa ser planejada, articulada ao currículo, dialogando com os objetivos de aprendizagem de cada temática ou com o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais.

---

<sup>2</sup> Doutora em Educação (PPGE - UECE) Integrante do grupo EDUCAS. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

<sup>3</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Nesta acepção objetivamos compreender a constituição da formação e práticas em avaliação do ensino e aprendizagem dos professores dos cursos de bacharelado de uma instituição pública cearense. A escolha dos cursos de bacharelado como *loci* da investigação, parte do pressuposto que os conhecimentos para avaliar são constituídos por professores bacharéis, que por sua vez, emanam da ausência de formação específica para a docência e, conseqüentemente, para avaliação. A pergunta central da investigação foi: Como foram constituídas a formação e as práticas avaliativas referentes ao ensino e aprendizagem dos professores dos cursos de bacharelado? Diante da indagação, esclarecemos a necessidade de refletirmos como os docentes dos referidos cursos se constituíram professores, de que maneira a partir da avaliação conseguiam constatar como os discentes estão aprendendo e desenvolvendo um repertório de conhecimentos, enquanto sujeito transformador da ciência, da sociedade e da realidade.

Para sistematizarmos o escrito organizamos três seções: a primeira destinamos a conceituação da avaliação, em seguida revelamos a trilha metodológica da pesquisa e por último os resultados da investigação trazendo à baila a formação e as práticas avaliativas dos professores.

### **Avaliação: o que é?**

Avaliação do ensino e aprendizagem auxilia docentes e estudantes no processo formativo, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional, perpassando o ensino e aprendizagem, consistindo-se em demonstrar à sociedade a qualidade do trabalho educativo realizado no Ensino Superior ou na Educação Básica (SILVA NETA, 2018).

Sendo assim, é importante relacionar à avaliação, ao planejamento das disciplinas de forma a atender as especificações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e dos documentos institucionais que norteiam a formação. Portanto, observa-se que tanto os educadores quanto os aprendentes devem estar imersos no ato avaliativo. As dimensões avaliativas necessitam perpassar o processo de ensino sob responsabilidade docente e de aprendizagem do discente, deixando de restringir-se a aplicação de instrumentos, a verificação de conteúdo sem fornecer *feedback* aos sujeitos e distante de contribuir para o redimensionamento das ações de ensino e transformando, gerando aprendizagem dos estudantes (CARMO et. al, 2019).

Pelo fato de a avaliação ser imbricada ao trabalho do professor fazemos inferência à docência referenciando Melo e Campos (2019) enfocando que para entender o processo é preciso levar em consideração uma multiplicidade de fatores, dentre os quais: históricos, políticos, educacionais, sociais, culturais e/ou econômicos, que interferem na maneira como os professores compreendem a si próprios e a sua profissão e realizam as atividades da docência.

A docência no ensino superior constitui-se em um tempo e espaço contextualizado e situado, principalmente, pela identidade fundada pelo professor ao longo da sua carreira, onde estabelecem relações com seus conhecimentos, saberes e práticas que podem direcionar o processo avaliativo. A avaliação destina-se a docentes e aprendentes pelo fato de permitir a coleta de informações propiciando a compreensão dos aspectos referentes às aprendizagens dos estudantes, revelando avanços e desafios, bem como proporcionando ao professor possibilidade de análise do trabalho formativo e do seu redimensionamento.

Desta feita, o escopo avaliativo precisa ir além da aquisição de informações e dos achados de notas, pelo fato de valorizar a capacidade de acionar e buscar conhecimentos que cumpram as finalidades formativas. Portanto, os instrumentos de avaliação cumprirão com seu propósito, se puderem diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos, ou seja, o docente

necessita utilizar mais de um tipo de instrumento para coletar informações e mapear as aprendizagens e reconhecendo as dificuldades. Evidenciamos que no processo avaliativo é fundamental o fornecimento de *feedbacks* aos estudantes, bem como, ao docente, servindo para o redimensionamento do planejamento, das práticas de ensino, das estratégias metodológicas.

### **Trilha metodológica**

Ao apresentarmos os caminhos metodológicos percorridos na investigação, intentamos apresentar as pistas investigativas, pois acreditamos que podemos auxiliar outros pesquisadores, partindo da abordagem qualitativa, mencionando as técnicas bibliográfica, documental e de campo e o instrumento de coleta adotado, questionário aplicado no *Google Forms* e análise dos dados ancorada em categorias centrais, assim como os aspectos éticos.

A investigação pautou-se na abordagem qualitativa, como princípio da pesquisa, de modo que buscamos valorizar o conhecimento e experiências em avaliação dos docentes que atuam em cursos de bacharelado em uma instituição pública cearense. A partir desse contexto específico a abordagem possibilitou responder questões particulares, dentro do campo do conhecimento, ocupando, nas Ciências Sociais ou Educacionais, um nível de realidade que deixa de ser quantificado. Trabalhando com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. O conjunto de fenômenos humanos é compreendido como parte da realidade social, o ser humano se distingue pelo agir, por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações a partir da realidade vivida, refletida e partilhada com os outros (MINAYO, 2015).

Para a coleta dos dados recorreremos às técnicas bibliográfica, documental e de campo utilizando o questionário como instrumento para conhecermos a formação e práticas avaliativas de ensino e aprendizagem dos professores que atuavam nos bacharelados. A pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela análise do arcabouço literário de um determinado assunto, demandando tempo para as leituras e sínteses críticas, com escopo em avanços epistemológicos de um determinado campo científico. A pesquisa documental possibilitou ampliação do entendimento de objetos cuja compreensão requer contextualização histórica e sociocultural. A pesquisa que adotou o campo virtual, recorreu ao questionário elaborado e aplicado no *Google Forms* destinado aos professores dos Cursos de Bacharelado, O processo de elaboração do questionário objetivou aumentar sua eficácia e validade. O questionário foi constituído por 15 perguntas, sendo 07 (sete) de múltipla escolha e 08 (oito) dissertativas. As perguntas agrupadas em duas categorias centrais: formação e práticas. Oportunizaram conhecer a formação, os conceitos avaliativos e os aprendizados para avaliar, bem como, as práticas de avaliação, questionando acerca dos instrumentos, técnicas, critérios, *feedbacks* e estratégias para sanar as dificuldades. Participaram da investigação 14 docentes.

Na análise dos dados recorreremos às indicativas anunciadas por Minayo (2015), seguindo: (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita. A ordenação dos dados consistiu na definição das categorias de pesquisa. A classificação dos dados foi sistematizada pelas categorias, mediante as informações fornecidas pelos docentes e os aspectos revelados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). A análise baseou-se em 02 (duas) categorias: formação e práticas, na perspectiva de compreender o processo de avaliação do ensino e aprendizagem, revelado pelos docentes ao responderem o questionário, aliadas às dimensões descritas nos documentos e os aspectos concernentes à fundamentação teórica.

No tocante aos procedimentos éticos atenderemos as indicações pautadas na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, evidenciando nossa atenção em proteger os sujeitos envolvidos, de danos físicos, morais e psicológicos, velando para que seus direitos sejam respeitados, mantendo o anonimato da instituição e dos professores.

Evidenciamos que os conhecimentos da ação docente e, em especial, da avaliação caminham em trajetórias que não necessariamente estão presentes em cursos de formação inicial, continuada ou contínua, emanando das trocas de experiências, dos diálogos com os pares, das leituras, das demais atividades pedagógicas que se estabelecem no professor oportunizando reflexões e de modificações das práticas de ensino e avaliativas. Posto isso, esse estudo foi pautado no diálogo entre os achados da pesquisa empírica/campo e os aspectos teóricos e documentais destinados a avaliação, pretendendo colaborar com estudos que elencam a avaliação de ensino e aprendizagem, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica, como objeto de investigação.

## Resultados

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem requer que os docentes tenham conhecimento sobre as suas dimensões de modo que saibam avaliar e consigam interpretar os dados coletados para as tomadas de decisões. Portanto, entendemos que a avaliação, o ensino, o planejamento e a aprendizagem atuam de forma simultânea. Partindo do pressuposto de que avaliação possibilita a reorientação do ensino da aprendizagem, trazemos à baila a função formativa, com o cerne na participação, o estudante é sujeito da aprendizagem, evitando a memorização e a reprodução dos conteúdos. Essa função tem um caráter democrático contemplando professores e discentes, sem restringir-se a aplicação/realização de instrumentos e a obtenção de notas. Ressaltamos que o foco da ação avaliativa se destina ao discente de forma há instigar o desenvolvimento da sua autonomia e seu senso crítico, conforme destacados nos escritos de Carmo *et al.*:

O processo avaliativo deve promover aprendizagem, identificando o desenvolvimento da autonomia do aprendente. Nesse sentido, a avaliação se faz um elemento do processo de formação, um ato de colaboração, visando à identificação de dificuldades a serem superadas e dos avanços alcançados no processo de ensino e aprendizagem [...] (2019, p. 88).

Buscando conhecer à avaliação realizada nos cursos de Bacharelado, realizamos inicialmente a catalogação dos cursos. Para isso, utilizamos informações disponibilizadas pela instituição em uma base de dados na internet e através de buscas nos sites dos *campi*. Para apresentarmos os cursos, elaboramos a tabela 1, especificando os cursos e a quantidade de *campi* que ofertam.

**Tabela I: Cursos de bacharelado**

Cursos	Quantidade de campi que ofertam
Agronomia	1
Ciências da Computação	3
Engenharia Agrícola	1
Engenharia Ambiental	1
Engenharia Ambiental e Sanitária	2
Engenharia Civil	3
Engenharia de Aquicultura	2
Engenharia de Automação e Controle	1
Engenharia de Computação	1
Engenharia de Mecatrônica	1
Engenharia de Produção Civil	1
Engenharia de Telecomunicação	1
Engenharia Mecânica	1
Nutrição	1
Serviço Social	1
Sistemas de Informação	2
Turismo	1
Zootecnia	2
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>

**Fonte:** Elaboração dos autores



A partir dos dados coletados localizamos a oferta de 26 cursos de Bacharelado até o ano de 2020, sendo a maior oferta dos cursos de Ciências da Computação e de Engenharia Civil com 03 (três), seguida pelos cursos Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia de Aquicultura, Sistemas de Informação e Zootecnia, com 02 (dois) bacharelados cada.

Após localizarmos os quantitativos de cursos nos determos um buscar os dados sobre avaliação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Nos projetos constavam orientações para que o discente seja o protagonista da avaliação, no qual a sua autonomia precisa ser instigada e o senso crítico desenvolvido no decorrer do processo de aprendizagem. citadas nos projetos. Na busca documental constatamos que a avaliação está vinculada à aprendizagem dos estudantes, desenvolvida em processo, com escopo nas competências e sem deixar de mencionar os instrumentos, à aprovação e o ensino. Assim, no que se refere aos PPC, evidenciamos que avaliação vai além da verificação ou aplicação de instrumentos. Portanto, esclarecemos que a IES, considera dimensões qualitativas e quantitativas, necessitando fazer com que o estudante tenha em mente parâmetros do antes, do durante e do depois por meio da mediação do docente e da utilização de *feedback* no decorrer da formação.

Após as considerações acerca da avaliação encontrados nos PPC destacamos os achados da pesquisa a partir das respostas dos 14 docentes que atuavam em cursos de bacharelado, primando pela dimensão ética e garantindo o anonimato, ao trazermos os dados informados pelos sujeitos utilizamos a palavra docente seguida de um numeral correspondente a ordem de envio da resposta do formulário no Google Forms.

Antes de revelarmos os achados da pesquisa, acreditamos ser pertinente realizarmos uma apresentação do perfil dos professores participantes, enunciando o vínculo com a instituição, a formação inicial em nível de Graduação e de Pós-Graduação. Em relação ao vínculo 13 eram professores efetivos e 01 (um) era substituto. No tocante a formação inicial 11 são bacharéis, 02 licenciados e 01 tecnólogo. Ao perguntarmos a respeito da formação continuada descobrimos que 08 (oito) eram doutores, 04 (quatro) mestres, 01 (um) especialista e 01(um) dos sujeitos não possuía formação em nível de Pós-Graduação.

No primeiro questionamento solicitamos aos docentes que conceituassem avaliação. Algumas respostas apresentaram avaliação como processo, outras como verificação das aprendizagens. Um dos docentes pontuou que “avaliação é um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento dos discentes, de forma contínua, processual e permanente, por meio de indicadores quantitativos e qualitativos, sobre o processo de ensino e aprendizagem” (DOCENTE 11). A conceituação é coordenada com nossos estudos teóricos e com os aspectos apresentados nos PPC. O docente 3 apontou a dificuldade em conceituar avaliação:

[...] porque envolve vários aspectos pedagógicos. É uma atividade que pode ser desenvolvida de várias formas pedagógicas para nivelarmos o quanto o discente está evoluindo na construção do saber e do seu entendimento com o todo. É também um instrumento para uma auto-avaliação do docente [...]. Avaliação é uma extensão da complementação do saber.

Na resposta evidenciou-se os aspectos pedagógicos que envolvem avaliação, podendo ser realizada de várias formas, focando no discente e no desenvolvimento individual e coletivo. Servindo ao professor para a autoavaliação auxiliando na construção do saber avaliativo e, conseqüentemente docente, implicando em outras tomadas de decisões e em outras práticas. Possivelmente, a dificuldade de conceituar avaliação advém da ausência de uma formação inicial e contínua específica para a docência, o respondente destacou os diferentes aspectos pedagógicos que circundam a avaliação. No tocante a dimensão conceitual o ato avaliativo, proporciona coleta, análise e síntese dos dados

conduzindo a tomada de decisões, aspectos constituintes do objeto da avaliação, acrescido de uma contribuição de valor ou qualidade. Cabendo aos docentes, conhecerem a aprendizagem, mapeando as dificuldades para que possam redimensionar o ensino e seus componentes de acordo com as exigências formativas dos cursos que atuam, alertando para o desenvolvimento do perfil profissiográfico dos estudantes, propondo estratégias formativas geradoras de conhecimento (SILVA NETA, MAGALHÃES JUNIOR E SANTOS, 2021)

Ao perguntarmos como aprenderam a avaliar, 12 dos participantes da pesquisa, responderam que aprenderam na prática, um disse que foi repetindo a vivência na vida acadêmica e outro, “Curso de Didática dentro da formação pedagógica e na prática na tentativa e erro” (DOCENTE 09). Um dos professores mencionou ausência de formação para avaliar, “Não sei se já preendi, mas tento. Fui construindo algumas noções no processo da prática docente uma vez que minha formação de Bacharel não possibilita” (DOCENTE 11). As respostas apresentam a necessidade de formação dos professores acerca da avaliação do ensino e aprendizagem, ou seja, as instituições precisam conhecer as carências formativas dos seus profissionais para que possam saná-las a partir de projetos formativos permanentes.

Buscamos conhecer as práticas de avaliação e saber dos docentes quais eram os instrumentos e técnicas usadas para avaliar os estudantes nos cursos de Bacharelado, os professores elencaram vários instrumentos em uma única resposta. Sendo a prova o instrumento mais citado, seguida do seminário, estudos dirigidos e pesquisas de campo. Também eram utilizados outros, de acordo com o Docente 12, “[...], discussões, estudos de caso, situações-problema, construção de projetos, aulas práticas, pesquisas”. Recorrer a diferentes instrumentos auxilia na coleta das informações, possibilitando mapear diversas aprendizagens e dificuldades.

Quando questionados como eram definidos os critérios avaliativos, o Docente 4 pontuou como “através de tópicos chaves do conteúdo trabalhado e claramente informado à turma, com devida pontuação válida e pontuação atribuída após correção”, tais critérios permitem ao docente condições de ofertarem *feedback* e aos estudantes conhecerem que indicadores são exigidos/considerados na avaliação. O Docente 12 especificou que os critérios são “baseados no conhecimento técnico, evolução do aluno quanto a parte técnica e aprimoramento de habilidades; interação com os colegas, desenvoltura durante a execução das atividades, capacidade de gerenciamento”. As respostas a respeito dos critérios vinculam-se com as indicações descritas nos documentos institucionais, no qual a avaliação deve incentivar a autonomia, análise crítica, além de trabalhar a coletividade e o qualitativo.

De forma a entender as etapas do processo avaliativo, indagamos aos docentes o que é realizado para preencher as lacunas na aprendizagem após a coleta de informações com aplicação dos instrumentos e das técnicas utilizadas durante a avaliação, o Docente 11 relatou que utiliza de um reforço com o tema referente ao conteúdo em que os estudantes apresentam maiores dificuldades, seção de “tira dúvidas” após trabalho e ou prova, além de estabelecer um suporte individual aos discentes com necessidades específicas.

Aclaramos que a avaliação da aprendizagem precisa deixar de ser um instrumento de controle e ficar a serviço do docente para diagnosticar e qualificar as aprendizagens, o que exige o entendimento de que ensinar, aprender e avaliar são momentos interligados em constante dinamismo que perpassam as tomadas de decisões que ancoram o planejamento e as práticas de ensino.

### Algumas considerações

Os aspectos processuais da avaliação precisam ser levados em consideração, principalmente pelos professores, independentemente do nível ou modalidade educacional que trabalham, uma vez que são relevantes para a aprendizagem dos estudantes e para o ensino pelo fato de indicar os aspectos de revisão de programas curriculares, redimensionamento de conteúdos e práticas e propondo questionamentos, demonstrando incompletudes e indicando diferentes caminhos. Deve permanecer retroalimentando, privando de reduzir-se a um momento final de aplicação dos instrumentos, quando se encontra uma nota ou conceito para ranquear, em algumas circunstâncias separar, os que sabem dos que deixaram de aprender, sem ações que possam sanar as dificuldades.

Avaliar consiste na obtenção de informações pautadas na aplicação de instrumentos válidos e confiáveis, gerando segurança nos resultados e fomentando o juízo de valor, com o intuito de promover a tomada de decisões que solucionem as dificuldades encontradas no decorrer do processo formativo. Avaliar envolve, necessariamente, uma ação que promova a melhoria, o que aponta para uma concepção diferenciada da mera aplicação de instrumentos e da atribuição de notas.

Essa pesquisa motivou-se a partir das inquietações e dos questionamentos referentes à avaliação do ensino e aprendizagem nos cursos de Bacharelado de forma a caracterizar a avaliação abordada nos documentos institucionais, descrevendo a formação docente para a gestão dos processos avaliativos e conhecendo as práticas e as concepções dos professores que são consideradas nas avaliações.

Referente aos documentos, é notório a orientação de um processo contínuo e que leve em consideração aspectos qualitativos durante a prática avaliativa de modo que o ato de avaliar ocorra com inclusão dos estudantes, permitindo reflexões sobre a metodologia de ensino e sobre as dificuldades encontradas pelos discentes. Para isto, é importante que o docente possua conhecimento referente às características, funções, instrumentos, técnicas que a avaliação apresenta para que assim consiga utilizá-la em diferentes momentos da prática formativa. Ao analisarmos as respostas dos professores, constatamos que algumas apresentaram uma dimensão conceitual sobre a avaliação, ainda que seja de modo superficial, fazendo com que o papel das pesquisas referentes à temática ganhe importância, sendo fundamental propagar o conhecimento sobre avaliação nos professores dos diferentes níveis e modalidades da educação gerando sentido e significados para o ato de avaliar.

### Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.
- DA SILVA NETA, Maria. de Lourdes; MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; CARNEIRO DOS SANTOS, Maria Terla Silva. Práticas de evaluación en los cursos de pedagogía: conceptos, modelos y planificación. *Tendencias Pedagógicas*, [S. l.], v. 38, p. 137–147, 2021. DOI: 10.15366/tp2021.38.012. Disponível em: [https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021\\_38\\_012](https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021_38_012). Acesso em: 21 ene. 2022.
- DO CARMO, Alana Dutra *et al.* **Avaliação: Pesquisa Cartográfica na Educação Superior**. Avaliação: Pesquisa Cartográfica na Educação Superior, p. 1-388–416.
- MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: em foco o aprendizado da docência na universidade federal de Uberlândia. In: TAVARES, José; CUNHA, Maria Isabel da; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Docência no ensino superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p 100-121.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da. **O conhecimento avaliativo dos docentes dos cursos de pedagogia: cartografia dos saberes, práticas e formação.** 2018. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

## ATIVIDADE EXPERIMENTAL EM SALA: UMA ANÁLISE ENTRE METODOLOGIA ATIVA E METODOLOGIA EXPOSITIVA DIALOGADA

Maurício Ribeiro Gonçalves<sup>4</sup>  
Marcos Vinicius Vasconcelos Freitas<sup>5</sup>  
Rafael Medeiros de Freitas<sup>6</sup>  
Ayla Pinheiro dos Reis de Souza<sup>7</sup>  
Alexsandro Silvestre da Rocha<sup>8</sup>  
Cláudia Adriana da Silva<sup>9</sup>

### Resumo

Atualmente a educação é motivo de preocupação para profissionais da área, o que resulta na busca de maneiras para minimizar o déficit na aprendizagem, onde as metodologias de ensino alternativas têm se destacado nessa evolução, dentre elas as Metodologias Ativas. Esse trabalho além de refletir sobre a necessidade da Experimentação no Ensino de Física trata também de uma reflexão sobre o trabalho com Metodologias Ativas e sua comparação com o Processo Metodológico Expositivo Dialogado, tendo como objetivo a elaboração de uma metodologia que estimule a aprendizagem no ensino de Física de forma a ampliar conhecimentos, integrar-se de maneira mais efetiva e motivadora diante do processo ensino-aprendizagem da disciplina de Física, desenvolvendo mudanças pedagógicas educacionais ao mesmo tempo em que contribui para a formação de um cidadão crítico.

**Palavras-chave:** Física Experimental, Metodologia Ativa, Metodologia Dialogada Expositiva.

### Abstract

Currently, education is a matter of concern for professionals in the area, which results in the search for ways to minimize the learning deficit, where alternative teaching methodologies have stood out in this evolution, among them the Active Methodologies. This work, in addition to reflecting on the need for Experimentation in Physics Teaching, also deals with a reflection on the work with Active Methodologies and its comparison with the Dialogued Expository Methodological Process, aiming at the elaboration of a methodology that stimulates learning in the teaching of Physics in order to expand knowledge, integrate in a more effective and motivating way in the teaching-learning process of the Physics discipline, developing educational pedagogical changes while contributing to the formation of a critical citizen.

**Keywords:** Experimental Physics, Active Methodology. Expository Dialogic Methodology.

---

<sup>4</sup> Professor da rede Estadual de Ensino do Maranhão (SEDUC/MA) e mestrando no programa Nacional Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal do Tocantins.

<sup>5</sup> Professor da rede Estadual de Ensino do Maranhão (SEDUC/MA) e mestrando no programa Nacional Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal do Tocantins.

<sup>6</sup> Mestrando no programa Nacional Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal do Tocantins.

<sup>7</sup> Professora da rede Estadual de Ensino do Maranhão (SEDUC/MA) e da rede municipal de Fortaleza dos Nogueiras, Maranhão. Mestranda no programa Nacional Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal do Tocantins.

<sup>8</sup> Professor Doutor do Curso de Licenciatura em Física e do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal do Tocantins.

<sup>9</sup> Professora Doutora do Curso de Educação do Campo da Universidade Federal da Fronteira Sul e do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física da Universidade Federal do Tocantins.

## Introdução

No cenário da educação Brasileira, não é de hoje que se defende a implementação de atividades experimentais como ferramenta de ampliação de significados conteúdos trabalhados em sala. A abordagem através dessa metodologia é singularmente divulgada como uma possibilidade de enfrentamento aos desafios causados pela abstração necessária, principalmente no Ensino de Física.

Apesar do caráter investigativo das atividades experimentais, o uso da prática pode receber classificações diversas de acordo com a conduta estabelecida. Para Araujo e Abib (2003), a experimentação seja de natureza demonstrativa, investigativa ou de verificação, permite a composição benéfica na construção exitosa do desenvolvimento de concepções novas ou no aperfeiçoamento dos conhecimentos prévios do alunado. Mesmo as demonstrativas, que são as mais comuns e possuem caráter ilustrativo, possibilitam a apreciação de fenômenos que geralmente são abordados verbalmente, e por exigirem capacidade abstrativa, pode que alguns estudantes não as dominem.

Moreira (1979), em seus estudos, defende que a integração de ideias é um processo que acontece quando uma “proposição potencialmente significativa” é assimilada por uma caracterização mais abrangente já existente na estrutura cognitiva do indivíduo. Ele apenas relaciona e amplifica esse novo conceito modificando-o por interações e vivências. Dessa forma, a experimentação além do caráter de concretismo das teorias verbalizadas, possibilita aproximar o conceito da prática ou de reforçar percepções já estabelecidas no intelecto do aluno, fruto de suas vivências.

Baseado na importância que a experimentação tem para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de saberes expressivos, este trabalho teve como objetivo a análise comparativa resultada da execução de atividades experimentais no ensino de Física em duas escolas públicas de Ensino Médio do estado do Maranhão. Nas ocasiões foram empregadas metodologias diferentes em cada escola com o propósito de que a análise não se fundamentasse apenas na localização geográfica da escola, ou no perfil estudantil, mas também na eficácia das metodologias.

## Referencial teórico

No processo de ensino e aprendizagem, de forma geral, a estratégia de ensino mais criticadas de forma negativa é a Metodologia Expositiva. Vasconcellos (1992), aponta que originalmente, na educação tradicional, existiam passos didáticos como: Preparação, Apresentação, Assimilação, Generalização e Aplicação para que se pudesse conceber o método expositivo, porém a realidade era diferente como é apontado,

“O professor dá o ponto e pode até perguntar: "alguma dúvida?", "vocês entenderam, né?", antes de passar para os exercícios de aplicação e dar a lição de casa. Mas os alunos nem se dispõem a apresentar as dúvidas, pois já sabem, por experiências anteriores, que essa pergunta é meramente formal, ou seja, de modo geral, o professor não está interessado na dúvida do aluno, nem disposto a explicar novamente. No caso de haver dúvida, a tendência é o professor atribuí-la a problemas do aluno, quando não sentir-se ofendido em sua capacidade de explicar. Se explica novamente, o faz da mesma forma, apenas repetindo. O educando, conseqüentemente, não tem campo psicológico para se expressar, já que o que importa é a exposição do professor. São comuns frases do tipo: "Não gosto de ser interrompido quando estou falando!", "O aluno perguntar, corta a idéia, o pensamento"; "Preste atenção que eu explico uma vez só". Quando o professor pede para que as perguntas sejam feitas depois da sua explicação, nós já sabemos o que ocorre: deixa-se para lá a dúvida que se tinha, pois, posteriormente, fica até fora de contexto; poucos são os alunos que são fiéis às

suas dúvidas e o professor parece não se incomodar muito com isto (na verdade, acaba gostando, pois "ganha tempo" para cumprir o programa)." (VASCONCELLOS, 1992, p. 2)

Esta forma de ensino impossibilita que o estudante possa realizar as assimilações de novas ideias e desenvolver senso crítico, já que ele tem o professor como detentor do conhecimento de forma incontestável. Por outro lado, a metodologia expositiva dialogada oferece a oportunidade de melhor interação do estudante com o professor, pois a realidade, o contexto, experiências, a vida desse educando pode servir como ponto de partida, como exposto por Coimbra (2017). Essa concepção é confirmada por Anastasiou e Alves (2009) ao afirmar que a aula expositiva dialogada é uma estratégia proposta com o objetivo de superar a tradicional palestra docente. Com isso a metodologia Expositiva dialogada torna-se uma ótima opção para as aulas de física.

Para Coimbra (2017), a aula expositiva dialogada surge como opção às aulas expositivas. Segundo Santana et al. (2016), o método Expositivo Dialogado permite ao docente expor o conteúdo com a participação ativa do alunado, considerando os conhecimentos prévios dos mesmos, possibilitando interpretações, reflexões, questionamentos, críticas e discussões sobre o objeto de estudo. Por outro lado, temos a metodologia ativa, onde Melo e Sant'Ana (2012) afirmam que esta metodologia é diferenciada e eficaz por trazer o estudante para o centro do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os autores, a principal vantagem da metodologia é tornar os estudantes com senso crítico-reflexivo. Com isso, os alunos poderão problematizar a prática e conseguir encontrar soluções a partir do estudo próprio da situação ocorrida.

Corroborando com essa ideia, Pereira e Silva (2018), em seus estudos sobre o impacto da metodologia ativa, reforça a ideia de trazer o aluno ao protagonismo com aparatos que tornem a aula dinâmica. Abordaram a necessidade do professor trazer para aula instrumentos que instigue a turma a manusear, servindo como construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o docente não é visto como o detentor do saber, e sim aquele que tem o papel de mediador do conhecimento e das práticas utilizadas em sala. Sendo assim, com o foco no ensino de Física, o presente trabalho trata da comparação entre os dois processos metodológicos citados, no intuito de verificar a eficácia destes.

## **Metodologia**

O trabalho levantou dados de base quantitativa em duas turmas da 1º série de nível médio, em escolas de municípios do Maranhão. A primeira, localizada em Sítio Novo, aplicou-se a Metodologia Expositiva Dialogada e na segunda, do Município de Açailândia, foi aplicada a Metodologia Ativa. O tema selecionado para ser abordado em sala foi a Conservação da Energia Mecânica, em que para cada instituição, desenvolveram-se as metodologias mencionadas utilizando como recurso uma experiência básica sobre conservação de energia mecânica (esta foi aplicada em ambas as escolas). O propósito principal foi verificar qual metodologia possui maior eficácia.

## **Aplicação da Metodologia Expositiva Dialogada**

Na escola localizada em Sítio Novo/MA, foi aplicado a Metodologia Expositiva Dialogada à 34 alunos de uma turma de 1º série. Destacamos que na reforma do ensino médio, as aulas de Física passaram a ser ministradas em apenas um horário de cinquenta minutos por semana, assim para executar esta metodologia, as aulas tiveram que ser cuidadosamente planejadas e desenvolvidas por partes. No primeiro encontro os alunos tiveram uma breve introdução sobre a diversidade de formas de energias disponíveis na natureza, porém foi afirmado que seria focado na energia mecânica, sendo que nesta mesma aula foi trabalhada a energia cinética e potencial gravitacional.

Para estimular os alunos, foi proposto experimentos mentais sobre energia potencial gravitacional. Foi questionado: “Considere que você tenha duas melancias, uma com massa de 6 kg e outra com massa de 300 g. Você irá solta-las simultaneamente de uma altura de 50 cm. O que aconteceu com as frutas após colidir com o solo? O que aconteceria caso você solte os dois de uma altura correspondente a 20 m?”. Neste momento, por meio das dicas do professor, eles associaram a energia potencial gravitacional com a gravidade do planeta, a massa e altura dos corpos.

Já com a Energia cinética foi realizada o seguinte experimento mental: “Imagine que você tenha um ‘super poder de resistência’ e que seu corpo suporte fortes impactos sem sofrer danos. Considere duas situações, na primeira uma criança de 20 kg desce uma ladeira em sua bicicleta com uma velocidade de 30 km/h, você decide salvar a criança entrando em sua frente e segurando sua bicicleta. Na segunda situação, um caminhão de 8 t desce a ladeira com a mesma velocidade do exemplo anterior e você entra na frente e tenta pará-lo. Considerando as situações descritas, qual o possível resultado para ambos os casos? O que aconteceria se hipoteticamente a criança estivesse com velocidade 150 km/h e você tenta-se para-la?”

Pela lógica do experimento era esperado que os estudantes respondessem, que na primeira situação, possivelmente a criança seria parada e no caso do caminhão a pessoa seria arrastada mesmo sendo a mesma velocidade nos dois casos. No questionamento seguinte a possível resposta é se que seria mais difícil de parar o movimento da criança, já que sua velocidade aumentou. Os estudantes reagiram de acordo com o previsto dando as respostas esperadas e associando que para a energia cinética a velocidade e a massa são importantes e diretamente proporcionais a energia do sistema.

No segundo encontro foi dada continuidade no conteúdo, nesta aula foi aplicado o assunto de energia potencial elástica e conservação da energia mecânica. Para o primeiro tópico utilizou-se como estratégia a ilustração no quadro juntamente com um experimento mental. No experimento foi proposto que o aluno imaginasse dois tipos de molas, uma sendo uma simples espiral de caderno e a outra como sendo a mola proveniente do amortecedor de uma moto, essas molas deveriam ser deformadas utilizando apenas as forças musculares dos braços, com isso o estudante pede-se para imaginar em qual das situações é mais difícil a execução do processo e o porquê. Logo em seguida pergunta-se o porquê da dificuldade em esticar a mola aumentar à medida que essa é alongada. O propósito desse experimento foi de fazer com que o estudante compreendesse que cada mola possui uma propriedade chamada constante elástica e que essa é tem relação com a força aplicada sobre a mola e com sua elongação.

Com os conceitos de energia cinética, energia potencial gravitacional e potencial elástica apresentada, foi a vez de tratar da energia mecânica e de sua conservação. A equação da energia mecânica foi apresentada aos estudantes com um rápido exemplo do voo de pássaro e sua energia mecânica empregada. Uma semana após, no terceiro encontro, foi dada continuidade ao assunto com o tema conservação da energia mecânica. Para ajudar a compreender o assunto foi apresentada aos estudantes um experimento, denominado “Lata mágica”, confeccionado pelo professor. Este experimento de conservação da energia mecânica foi proposto por Valadares (2013), sendo utilizado 02 clips de papel, uma lata, uma liga elástica, um parafuso e uma porca.

A aplicação do experimento (Figura 1) tomou por completo a atenção dos alunos, estes ficaram intrigados ao ver o mecanismo retornando ao ponto de partida quando lançado em um plano horizontal, com isso se puseram a realizar perguntas sobre o funcionamento do produto, alguns resolveram testa-lo enquanto outros preferiram abrir para conferir seu interior. Os questionamentos realizados pelos estudantes, por muitas das vezes eram respondidas por eles mesmos. Assim a interação dos discentes teve aumento significativo em relação aos experimentos mentais das aulas anteriores.



Figura 1: (a) Alunos surpresos com o experimento. (b) Estudantes realizando a experiência.



Fonte: Próprio autor.

### Aplicação da Metodologia Ativa

A metodologia em questão foi aplicada na disciplina eletiva de Física das turmas de primeiro ano do ensino médio na cidade de Açailândia/MA. Na ocasião, 35 estudantes participaram da amostragem. O projeto foi aplicado em 3 aulas de 50 minutos, e dividido em quatro etapas, sendo as duas iniciais realizadas na primeira, e as duas posteriores, na segunda e terceira aula, respectivamente. As etapas iniciam com a leitura do artigo direcionado pelos alunos, montagem do experimento, apresentação dos grupos ao professor e avaliação dos conhecimentos adquiridos.

No 1º momento os estudantes foram orientados a formar 4 grupos com 8 membros, cada equipe recebeu um artigo relacionado ao tema com propósito de realizar seu estudo (Figura 2). Foi possível notar que a turma conseguiu assimilar o comando do professor. Os estudantes tiveram a liberdade de escolher os grupos e a turma teve 30 minutos para realizar o estudo coletivo do material. É válido ressaltar que o experimento “Lata mágica” apresenta de forma simples os conceitos de transformação de energia, sobretudo os de energia potencial elástica. Em seguida, cronometrou-se 20 minutos para montagem do experimento. Esse momento da aula foi crucial para colocar em prática o que foi estudado, pois a partir da construção, os alunos puderam ter contato com a aprendizagem significativa, ou seja, estavam colocando em praticando os conceitos estudados. Vale ressaltar que o experimento foi realizado anteriormente pelo professor durante preparação pedagógica, pois caso o experimento não saísse como o previsto, os alunos não conseguiriam fazer analogias, prejudicando a aprendizagem.

Figura 2: (a) Divisão de equipes para (b) leitura de artigo.



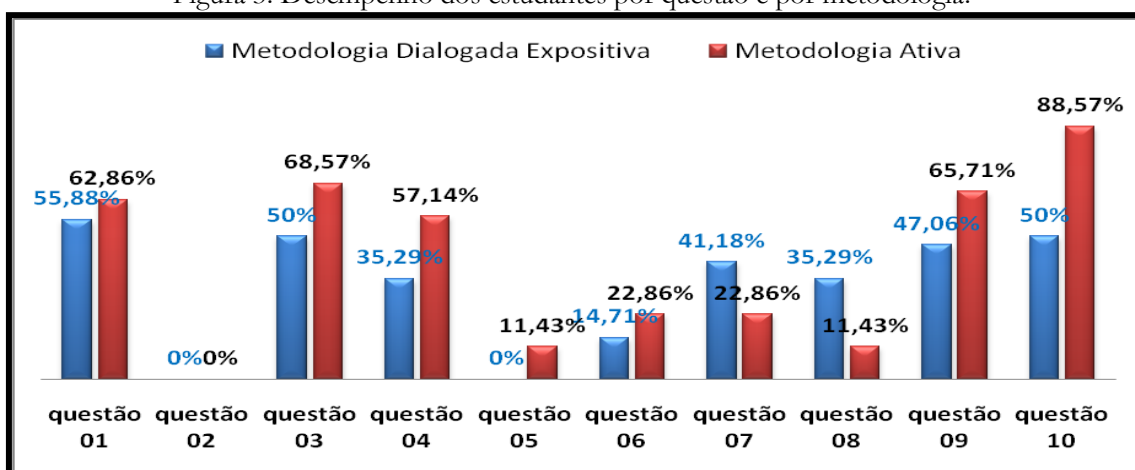
Fonte: Próprio autor.

A partir da leitura em grupo, foi disponibilizado o material necessário para o experimento. Os grupos foram orientados a conhecer o material ganho e montar o experimento de acordo artigo. Vale destacar que o docente não auxiliou na montagem, deixando os estudantes construírem seus próprios experimentos.

### Resultados e discussões

A coleta de dados foi realizada mediante avaliação dos educandos. As 10 perguntas tratam da conservação da energia mecânica, sendo cinco teóricas e o restante algébrica. Em ambas as escolas a avaliação foi aplicada em 50 min e os resultados estão na Figura 3. Comparando as metodologias educacionais, nota-se que os estudantes tiveram melhores resultados em questões teóricas, mas curiosamente, nas duas turmas avaliadas, a questão 2, que trata da conservação da energia mecânica, os estudantes não conseguiram realizar a assimilação de uma situação vivencial com o estudado na teoria.

Figura 3: Desempenho dos estudantes por questão e por metodologia.



Fonte: Próprio autor.

Em contrapartida, foi possível identificar que a questão 10, na aplicabilidade de ambos os métodos, atingiu o maior número de acertos com 88,57% dos estudantes, associando e identificando os tipos de energia presentes em cada parte do percurso realizado pela lata durante o experimento. É viável observar, igualmente, a busca por possíveis justificativas e pontuar que nesta questão tratou-se de uma exposição de base teórica, cuja situação descrita foi visualizada na prática com o experimento, destacando-se a Metodologia Ativa. Já a questão 08, se refere a um item em que os estudantes devem realizar cálculos, cujo o maior êxito ocorreu com a Metodologia Dialogada Expositiva. Essa ideia da dimensão do experimento para facilitar a compreensão por meio de analogias é defendida por Vieira et al. (2013), no qual a prática experimental é relevante, pois os alunos demonstram maior engajamento e participação nas aulas, e que essa participação tem impacto direto na compreensão por parte destes.

Mediante os resultados, é possível inferir que as questões teóricas que trazem em seus contextos as transformações de energia foram as mais pontuadas, logo é plausível constatar que os estudantes conseguiram compreender a parte teórica, no entanto, quando trata-se das questões que envolvem cálculos, os mesmos não obtiveram o mesmo desempenho. Em suma a Metodologia Ativa destacou-se no comparativo com a Metodologia Dialogada Expositiva, tendo êxito em 70% das questões avaliativas.

## Considerações Finais

É notório que a abordagem experimental na disciplina de Física ainda não é um hábito afixado nos parâmetros da Educação Brasileira, conseqüentemente à isso, em muitos casos, os professores não possuem estrutura didática propícia para ministrar experimentação. Muitos profissionais buscam adequar-se as realidades e findam à restrição, tão-somente utilizando bases disponíveis como: livros didáticos, quadro negro e giz, limitando as possibilidades intelectuais de seus alunos e acarretando em uma deficiente formação educacional, que reflete diretamente na sociedade.

Apesar de que a utilização de outros recursos pedagógicos, além dos citados, não ser garantia de aprendizagem significativa, a junção disto com a utilização de diferentes metodologias educacionais pode ser a chave para uma melhor relação de ensino e aprendizagem, como analisado, desenvolvido e comprovado (sob fator específico e experimental), durante o desenvolvimento do presente trabalho.

Além disso, foi observado que a aprendizagem quando comparada à utilização da Metodologia Expositiva Dialogada e o uso das Metodologias Ativas, obteve êxito, em ambas as metodologias aplicadas, quando as questões se tratavam de conhecimento teórico ou de atividades que envolviam experimentação, o que comprova que a utilização de experimentos científicos é necessária para a assimilação do conteúdo, para as duas situações. Percebe-se também, que há dificuldade, por parte dos alunos, quando se trata de questões que envolvem álgebra, neste caso a Metodologia Expositiva Dialogada se sobressai por ser uma forma de ensino em que o Professor expõe o conteúdo e não há uma responsabilidade maior por parte do aluno.

Todavia, as informações obtidas pelos testes de associação científica e didática de experimentação da Metodologia Ativa e Metodologia Dialogada Expositiva comprovaram; a que acarretou maior assertividade de níveis da absorção de conhecimentos e assimilação de fatores concretos de aplicabilidade por parte dos alunos, foi a estrutura de métodos ativos, pois: 1) Quando se trata de conhecimento teórico, ambas as metodologias atingem o objetivo de ensino; 2) Quando se considera o caráter experimental, a Metodologia Ativa é mais eficaz, pois está centrada no aluno (pedagogia de autonomia); 3) Quando refere-se ao conteúdo que envolve cálculos matemáticos, a Metodologia Expositiva Dialogada, como citado anteriormente, se acentua com maior produtividade devido à explanação do professor.

Destarte, diante do exposto, cabe a cada professor buscar uma reflexão acerca da necessidade específica do espaço social e científico mais propício ao desenvolvimento dos educandos, atentando-se a não se restringir por falta de recursos, e sim fomentar e inovar nas atividades práticas e experimentais no Ensino da disciplina de Física em sua instituição. Reiterando e analisando posturas didáticas, sustentabilidade e fontes metodológicas frente ao processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

- ANASTASIOU, L. G. C. e ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. edição. Joinville: SC: UNIVILLE, 2009.
- ARAUJO, M. S. T. e ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. Revista Brasileira de ensino de Física, v.25, 2003.
- COIMBRA, C. L. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Sílvia Pereira de Castro. **Revolucionando a Sala de Aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2017.
- MELO, B. C. e SANT'ANA, G. A prática da metodologia ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. Com. Ciências Saúde, nº4, 2012.
- MOREIRA, M. A. A teoria de aprendizagem de David Ausubel como sistema de referência para a

- organização de conteúdo de Física. Revista Brasileira de Física, v.9, nº1, 1979.
- PEREIRA, Z. T. G. e SILVA, D. Q. Metodologia Ativa: Sala de aula invertida e suas práticas na educação básica. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v.16, nº4, 2018.
- SANTANA, R. M. et al. Propedêutica ao Processo de Enfermagem: Plano de Ensino. Universidade Estadual de Santa Cruz. Bahia, 2016. Disponível em: [http://www.uesc.br/nucleos/nepemenf/arquivos/propedeutica\\_processo\\_enfermagem.pdf](http://www.uesc.br/nucleos/nepemenf/arquivos/propedeutica_processo_enfermagem.pdf) Acesso em abri. de 2022
- VALADARES, E. C. **Física mais que divertida**. 3. edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. ISBN 978-85-7041-963-7.
- VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. Revista de EducaçãoAEC, nº83, abr 1992.
- VIEIRA, B. C. R. et al. **A importância da experimentação em ciências para a construção do conhecimento no ensino fundamental**. Enciclopédia Biosfera, v.9, nº16, 2013.
- Enviado em 31/08/2022  
Avaliado em 15/10/2022

## **PESQUISAS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: LEVANTAMENTO DOS GRUPOS DE TRABALHO ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL – GT05 – E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS – GT07 – DA ANPED<sup>10</sup>**

**Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa<sup>11</sup>**

### **Resumo**

O texto apresenta o levantamento de estudos sobre o direito à educação com olhar atento às evidências de omissão e de negligência por parte do Estado para com o acesso à educação infantil. Buscaram-se as publicações de dez reuniões (2007 a 2019) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Ao descrever e analisar os 18 textos selecionados, em uma perspectiva crítica, entende-se que as pesquisas se preocupam com o cumprimento do acesso, robustecendo a ideia de haver uma omissão do Estado como provedor de direitos sociais educacionais para a população de até cinco anos de idade no Brasil.

**Palavras-chave:** educação infantil, direito, omissão

### **Abstract**

The text presents a studies survey about the right to education with a watchful eye on the evidence of omission and negligence by the State regarding access to early childhood education. We've sought the publications of ten meetings (2007 to 2019) of the "Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)". While describing and analyzing 18 selected texts, from a critical perspective, we've understood the researchers are concerned with the fulfillment of access, fortifying the idea of having an omission by the State as a provider of social educational rights to the population until five years old in Brazil.

**Keywords:** early childhood education, research about the right to education, omission.

### **Introdução**

O artigo tem como objetivo identificar estudos sobre o direito à educação com olhar atento às evidências de omissão e de negligência por parte do Estado para com o acesso à educação infantil. Para tanto, optou-se por buscar as publicações das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). A Anped é uma entidade que agrupa programas de pós-graduação em educação, organizando, periodicamente, um respeitado encontro brasileiro para discutir pesquisas na área.

Os grupos de trabalho (GTs) selecionados foram o GT05 Estado e Política Educacional e o GT07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. A escolha desses GTs tem relação com o tema de pesquisa que se localiza no campo da análise de políticas educacionais e no campo de estudo da educação infantil. O período de busca abarcou os anos de 2007 a 2019, dez reuniões, trazendo um levantamento

---

<sup>10</sup> Pequena parte desta pesquisa foi publicada em evento científico conforme referência: BESSA, M.C.F.O. Grupos de trabalho Estado e Política Educacional e Educação da criança de 0 a 6 anos Anped (2007-2019): o que discutem sobre o direito à educação Infantil. In: *Anais do X Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente- Estado neoliberal e retrocessos democráticos*. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

<sup>11</sup> Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins-UFT/Palmas. Doutoranda pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa Formação de professores: fundamentos e metodologias de ensino ligado ao Curso de Pedagogia/UFT/CNPQ. Também tem vínculo com o Grupo de Pesquisa Políticas, educação e cidadania-Polis/UFU/CNPQ.

atual. Segundo a ementa do GT05, o Grupo estuda as políticas públicas em educação de Estado analisando, assim, suas formulações e implementações tanto na Educação Básica como superior. (ANPED, 2020a). Já a apresentação do GT07 afirma que o Grupo organiza-se em um “[...] conjunto de produções científicas, políticas e militantes em defesa da educação das crianças [...]” (ANPED, 2020b).

A busca foi delimitada pelos termos “direito à educação” e “direito à educação infantil”, como identificador nos títulos e nos resumos, sendo encontradas 18 publicações nos referidos GTs, conforme Tabela 1. Já a análise caminha na perspectiva crítica apoiada na teoria da pedagogia histórico-crítica.

Tabela 1 - Anped GT05 e GT07: número de trabalhos relacionados ao direito à educação e ao direito à educação infantil no Brasil, 2007-2019

Ano	GT05	GT07	Total/ano
2007	2	-	2
2008	2	-	2
2009	-	-	-
2010	-	-	-
2011	-	1	1
2012	-	-	-
2013	3	-	3
2015	3	-	3
2017	1	5	6
2019	1	-	1
Total/Geral	12	6	18

Fonte: ANPED (2020a, 2020b). Organização da autora: Bessa (2022).

### Descrição e análise dos achados da pesquisa

Na 30ª reunião da Anped em 2007, foram publicados dois trabalhos, no GT05, sobre direito à educação. No artigo intitulado – Avaliação da efetivação do direito à educação: principiando pelas normas constitucionais –, de Freitas e Brito (2007), as autoras recorreram à metodologia da análise-confrontação de conteúdo para correlacionar normas locais com normas federativas. Ao confrontar os dizeres da Constituição Federal e da Constituição do estado do Mato Grosso do Sul, as estudosas entendem que não há novidade nas normas da unidade federativa em análise permanecendo, assim, a centralidade da regulação dada pela União. Para Freitas e Brito (2007, p. 15), “a ação normatiza constitucional do estado, no período 1989-2005, evidenciou trazer uma contribuição modesta para a efetivação do direito à educação na sua jurisdição”.

Outro trabalho apresentado no GT05 da 30ª Reunião da Anped tem como título – Estado, direitos de cidadania e direito à educação: do programa ao diagrama – de Araújo (2007). O texto traz um significativo aporte teórico sobre o direito à educação passando por Thomas Humphrey Marshall (1967), teórico inglês, que descreve fases para a evolução da igualdade social por meio dos direitos da cidadania, e Vera da Silva Telles (1993), professora de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP), que coloca a necessidade de extrapolar a igualdade do plano jurídico para a igualdade no interior das relações sociais.

Na Reunião do ano de 2008, foi possível salientar dois trabalhos no GT05. O primeiro é intitulado – Gestão local e efetivação do direito à educação – de Freitas e Fernandes (2008, p. 15), refere-se a estudo sobre empiria no estado do Mato Grosso do Sul, em que se viu a necessidade de pesquisar os desdobramentos locais, por meio dos ordenamentos nacionais e compromissos

internacionais, para o cumprimento do direito a educação fundamental. Para as autoras, falta a capacidade inventiva dos municípios estudados, que adotaram os “[...] processos descentralizados e centralizados ao mesmo tempo, assim como a adesão à gestão gerencial da educação e a municipalização induzida ao ensino obrigatório [...]”. Assim, na lógica mercantil enraizada, o direito à educação é pensado como mero serviço.

O segundo texto sobre direito à educação, publicado na 31ª Reunião da Anped em 2008, foi intitulado – Estado e educação em Martinho Lutero: reflexões sobre a origem do direito à educação –. Neste texto, Barbosa (2008), em uma perspectiva histórica, revela que o movimento da reforma protestante, ainda no século XVI, favoreceu para a busca do direito à educação, na compreensão de que o Estado deveria se responsabilizar pelo acesso às populações. Os estudos de Barbosa (2008, p. 14) apontam, em uma análise geral, que a “[...] Reforma contribuiu para institucionalizar os princípios de legitimação do compromisso do Estado em relação à educação escolar [...]”.

Na Reunião 34ª da Anped, em 2011, encontra-se um trabalho sobre o direito à educação infantil no GT07 – Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas –. O texto é de Richter e Barbosa (2011), que, partindo de um prisma histórico, compreendem que os direitos das crianças estão no universo dos direitos sociais, que, por sua vez, ganham notoriedade, sobretudo, após as grandes guerras, e tiveram como marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948 e, posteriormente, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que representa “[...] a concepção de proteção e da necessidade de cuidados especiais destinados às crianças por sua minoridade” (RICHTER; BARBOSA, 2011, n. p.). Desde os anos de 1950, tem-se uma intensificação dos estudos no campo social a respeito das crianças e elas passaram a ser ouvidas e observadas. “A constituição de olhares específicos sobre a infância, suas necessidades [...] e participação são narrativas do reconhecimento de que as crianças, [...] exigem respeito e que são seres humanos também com direitos como os adultos” (RICHTER; BARBOSA, 2011, n. p.). Apesar dos avanços, as autoras afirmam, a partir do pensamento de Norberto Bobbio, que, “[...] atualmente, a situação política mundial com a criação de novas tecnologias, a discussão sobre a diversidade social e as questões ambientais vem exigindo que se repense e crie uma nova geração de direitos [...]” (RICHTER; BARBOSA, 2011, n. p.).

Já no ano de 2013, três estudos sobre o direito à educação foram apresentados no GT05 da Anped. Salienta-se o texto – As concepções de educação como serviço, direito e bem público: contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação –. Nesse estudo, Cassini e Araújo (2013) trazem importantes conceitos sobre o direito à educação pautados em teorias do Direito Administrativo. Para Cassini e Araújo (2013, n. p.), a educação deve ser entendida como um direito e, também, como um serviço público, o que pode “[...] limitar a livre-iniciativa ao interesse da justiça social e aos princípios maiores de nossa Constituição, ou seja, garantir o desenvolvimento nacional e a construção de uma sociedade mais livre, justa e igualitária”.

Aqui, convém deter mais longamente, uma vez que é importante entender a educação no âmbito da prestação positiva do Estado e a noção de educação como serviço público. Em uma abordagem histórica, as autoras trazem a definição de serviço público no liberalismo clássico, em que “[...] a concepção de serviço público é atrelada à noção de desenvolvimento que, naquele tipo de Estado (liberal), fora caracterizado pela intervenção mínima na economia para consolidação burguesa das bases do capitalismo” (CASSINI; ARAÚJO, 2013, n. p.). No que se refere à educação, até mesmo para os liberais, é um serviço público ainda que sem financiamento, mas no sentido de regulação ou gestão. Com o Estado de bem estar social, o serviço público passou a ser entendido também como forma de diminuir as desigualdades, e assim, a concepção foi se consolidando como a atuação do Estado para a concretização dos direitos sociais.

[...] a noção de serviço público é anterior à de direito público, pois a vigência do chamado Estado Liberal os serviços públicos eram atividade tutelada pelo Estado, de interesse geral, não lucrativas e que promovessem o desenvolvimento, sem interferência estatal na economia. Somente a partir da noção de Estado Social que essa concepção foi tomando outros contornos. Ou seja, foi a partir do surgimento dos direitos sociais e a nova gama de atividades assumidas pelo Estado (os direitos prestacionais) que o ‘serviço público’ passou a ser concebido como modo de atuação desses direitos (CASSINI; ARAÚJO, 2013, n. p.).

Entender as mudanças históricas do Estado e de sua prestação de serviço ajuda a perceber a configuração da política educacional, bem como sua desfiguração. Nessa lógica, quando a educação é reconhecida em constituição federal como direito é um passo essencial, mas, a partir disso, foi necessário dar à educação as características de um serviço público na perspectiva jurídica, o que garantisse que o Estado agisse no sentido de legitimar o acesso das populações a esse direito. Para tanto, o entendimento de serviço público amplia-se “[...] não apenas como instrumento de desenvolvimento, mas também de redução das desigualdades só surgiu como modo de atuar do Estado a partir da instituição do Estado Social que, por sua característica intervencionista e por institucionalizar os direitos sociais, assumiu novas atribuições” (CASSINI; ARAÚJO, 2013, n. p.).

O segundo artigo da 36ª Reunião de 2013 é intitulado – Educação como direito de todos: construindo um sistema nacional de indicadores em direitos humanos –, em que Stoco (2013) vale-se de uma dimensão histórica para dar pistas sobre o desenrolar da educação enquanto direito, a criação de agências federais de avaliação e de como o foco na universalização do ensino dos anos de 1970 e 1980, no Brasil, foi substituído pelo discurso da qualidade e de competitividade nos anos de 1990. “As principais fontes de indicadores educacionais continuam sendo as produzidas pelas agências estatais [...] e pelos grupos de pesquisa que se fortaleceram em torno da avaliação educacional” (STOCO, 2013, p. 9). Segundo Stoco (2013), os indicadores educacionais são fundamentais para identificação de parâmetros desejáveis para o ensino e os requisitos para se busque garantir o acesso à educação como direito e a qualidade no oferecimento.

Ainda nessa Reunião da Anped de 2013, foi possível selecionar o texto – O direito à educação básica nos países do Mercosul –. Esse estudo de Souza e Scaff (2013) adotou a pesquisa documental para entender a educação como direito nos países membros do Mercado Comum do Sul (Mercosul) sendo, na época, Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela.<sup>12</sup> Conforme Souza e Scaff (2013, p. 6), no que se refere à educação, o Mercosul, “[...] ao organizar planos e propor metas e objetivos, concebeu a educação como área estratégica na promoção de uma integração regional”. Na análise foi possível concluir que todos os países do bloco garantem, em suas leis, a obrigatoriedade e a gratuidade à educação, com exceção da Argentina.

Já na 37ª Reunião, no ano de 2015, foram selecionados mais três trabalhos publicados no GT05. O primeiro, da pesquisadora Fernandes (2015), com o título – Direito à educação e qualidade educacional: relações possíveis entre justiciabilidade, avaliações de larga escala e educar em direitos humanos –. A autora parte da ideia de que os direitos humanos são o resultado de uma conquista histórica e de lutas sociais em uma concepção crítico-materialista, o que também orienta a análise dos dizeres constitucionais que validam a educação como direito público subjetivo. Nesse ínterim, o fenômeno da judicialização da educação tem a ver em como fazer com que esse direito seja garantido. Já a justiciabilidade está ligada tanto ao acesso à educação, quanto à qualidade e permanência. Para Fernandes (2015), a avaliação faz parte desse processo mediante as demandas do sistema educacional e da tomada de decisões, contudo a autora faz críticas às avaliações em larga escala com a política de *accountability*.

---

<sup>12</sup> O tratado foi organizado em 1991 e a Venezuela foi aceita como membro em 2012, mas está suspensa das atividades do Mercosul desde 2016 por descumprir o Protocolo de Adesão.



O próximo texto encontrado na 37ª Reunião é nomeado *Homeschooling e o debate sobre a titularidade de direitos: a quem pertence o direito à educação?* Neste estudo, Barbosa (2015, p. 1) afirma que a “[...] escola, enquanto instituição promotora de educação, integra a realidade dos indivíduos e passa a ser considerada como algo ‘natural’ e necessário”. Apesar disso, crescem no Brasil as famílias que optam por educar seus filhos em casa e buscam, nos tribunais, com base em leis internacionais, o direito de não matricular as crianças em escola alguma, mas de realizar a *homeschooling*. Segundo Barbosa (2015), a polemica é complexa e não há consenso de estudiosos, contudo há limites para a liberdade dos pais mediante as leis brasileiras e a proteção do Estado em relação à criança, que é portadora do direito à educação.

O terceiro e último artigo, publicado em 2015 na Anped, traz como título – *Faces do direito à educação: trajetórias escolares de pessoas com deficiência* –. Silva (2015) traz o importante debate acerca do direito ao acesso educacional das pessoas com deficiência. A pesquisa trabalhou com escolas de São Paulo que têm alunos registrados no Sistema de Gestão Dinâmica da Administração Escolar, com fins de analisar a trajetória dos alunos. A educação inclusiva é discutida e revelada como direito que não é cumprido no número de matrículas demandadas e, quando a matrícula é efetivada, o direito continua em risco, pois, a maioria das escolas não inclui, ao contrário, torna-se espaço de segregação.

No ano de 2017, foi possível verificar um texto sobre direito à educação da pequena infância no GT05, qual seja – *Judicialização da educação infantil: direito e desafios* – de Oliveira e Teixeira (2017). Interessante observar que esse foi o único texto apresentado ao GT05, no período de 2007 a 2019, com pesquisa voltada para o direito da criança pequena por educação infantil, o que, certamente, pondera sobre a necessidade de ampliar os estudos no campo da política educacional no que diz respeito ao direito ao acesso educacional das populações de até cinco anos. Essas estudiosas (2017) pesquisaram sobre a judicialização da educação infantil e a garantia deste direito por meio do Programa Proinfância em Juiz de Fora. O fenômeno da judicialização está no contexto do Estado de bem estar social, no sentido de fazer concretizar a matrícula para as crianças da educação infantil que, ainda hoje, têm direito negado, sobretudo, nas creches. Contudo, segundo esse estudo, “[...] a atuação de Promotorias da Infância e Juventude, bem como dos Conselhos Tutelares, têm encontrado limites para garantir efetivamente o direito ao acesso à educação infantil” (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2017, n. p.), um dos entraves é o próprio esgotamento do sistema de ensino municipal, o que reverbera a necessária cooperação entre os entes federados.

No ano de 2017, foram selecionados cinco trabalhos apresentados no GT07 da 38ª Reunião da Anped. No primeiro texto do GT07 – *O direito à creche das crianças em situação de pobreza: o caso do Brasil carinhoso* –. Pereira e Silveira (2017) afirmam que, apesar do aparato legislativo existente e suas garantias de acesso aos bebês e às crianças bem pequenas à creche, a maioria deles não têm o direito atendido, sobretudo, as crianças negras e pobres. No sentido de minimizar a situação, foi criado o Programa Brasil Carinhoso do Governo Federal no ano de 2012 (BRASIL, 2012). O Programa fez parte do Plano Brasil sem Miséria que estava voltado para a população mais pobre, e contribuiu para que as secretarias de ensino municipais ampliassem o número de vagas em creches, sendo assim, uma ação de colaboração entre os entes federados. O estudo de Pereira e Silveira (2017, p. 13) revela que, entre, os anos de 2012 e 2015, “[...] a ação atingiu o seu objetivo em promover a expansão do acesso [...] ainda que de forma insuficiente”.

O segundo texto que se destaca no GT07 da Anped, em 2017, é intitulado – *A obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos: contradições na implementação desse direito* – de Ferreira e Costa (2017). O texto provém das mudanças legais que tornam obrigatória a matrícula das crianças da pré-escola e busca entender como essa nova realidade está se dando nas escolas. Para tanto, a pesquisa analisa as matrículas, entre 2012 e 2016, em uma unidade de educação

infantil situada em uma comunidade do Rio de Janeiro. No entanto, o estudo revela que houve a diminuição da oferta em berçário para possibilitar o aumento de vagas na pré-escola, além disso, as crianças da pré-escola passaram a ser atendidas em período parcial, para que abrissem turmas diferentes no período da manhã e da tarde. Assim, as políticas municipais se reinventam ao buscar estratégias para atender à legislação, seguem em avanços e retrocessos, e a defasagem de vagas continua acentuada. Para Saviani (2020) a “protelação” é um mecanismo de não efetivação de políticas públicas.

Os três textos que seguem estão na condição de trabalhos encomendados, ou seja, a comissão organizadora da 38ª Reunião da Anped convidou as professoras Ana Lúcia Goulart Faria, Maria Malta Campos e Zilma Ramos de Oliveira, para fazerem uma análise geral da situação da educação infantil. Assim, o terceiro texto com o título – Balanço analítico da educação infantil: questões curriculares e direitos em risco – é de Faria (2017). A estudiosa da educação infantil fez um texto saudosos revisitando a participação dela, e de outros estudiosos do campo da educação infantil, na construção de políticas públicas de acesso, assim como, na estruturação de orientações curriculares. Ela realça o documento do MEC publicado em 2009 – Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – escrito por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos. Para Faria (2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é necessária para a educação infantil, pois há interessantes orientações curriculares publicadas desde a década de 1980. Finalizando, Faria (2017) entende que, hoje, uma das maiores preocupações é a privatização da educação infantil.

O quarto trabalho de 2017 é o de Campos (2017), intitulado – Balanço analítico da educação infantil: direitos em risco e consensos possíveis –. A pesquisadora sinaliza que se vive um tempo de retrocessos em relação à obtenção de direitos sociais constitucionais, o que inclui o atendimento escolar para a criança pequena brasileira, devido ao congelamento de gastos sociais por um período de vinte anos,<sup>13</sup> aprovado pelo Congresso Nacional em 2016 e que poderá prejudicar gerações de crianças.

Segundo Campos (2017), comparando com muitos países, a maior inovação trazida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi a inclusão da creche (zero a três anos) na educação. Contudo, muitas questões em torno da introdução da creche ao sistema de ensino são contestadas, como, por exemplo, a necessidade de formação de professores, a abrangência do financiamento e formas alternativas de atendimento a bebês. A pré-escola (quatro a cinco anos) também encontra resistência na sua entrada como etapa de ensino, para Campos (2017), um indício foi a ampliação do ensino fundamental para nove que, para tanto, incorporou a criança de seis anos. É certo que houve significativo aumento de vagas desde a aprovação do direito, contudo se chegou ao final de 2016 sem universalizar a pré-escola, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), e a creche tem média de apenas 30% de abrangência no país e muitos estados bem abaixo disso.

Conforme Campos (2017), nos tempos atuais, há uma crescente pressão por vagas e uma das soluções são as parcerias público-privadas, que revelam fragilidades na oferta com qualidade, visto que pesquisas têm mostrado que as instituições parceiras tendem a contratar profissionais com menor qualificação, dentre outras debilidades. Quanto ao currículo, para Campos (2017, n. p.), os documentos curriculares existentes têm algumas divergências, é que “[...] nem todos concordam com a ideia de que a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas deva seguir um currículo [...]”. Assim, no campo teórico/metodológico, há um debate sobre a opção de um currículo prescrito e também os que defendem a opção por um “[...] trabalho mais desestruturado, baseado nos interesses e nas culturas infantis [...]”. A avaliação também é ponto de desacordo e, segundo algumas pesquisas, há grande dificuldade por parte dos professores (CAMPOS, 2017).

---

<sup>13</sup> Campos (2017) refere-se à Emenda Constitucional (EC) n. 95 de 2016 (BRASIL, 2016).

O quinto e último texto publicado em 2017, no GT07 da Anped, tem como título – A construção da Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil – de Oliveira (2017). Para Oliveira (2017, p. 2), “a preocupação com o direito de toda a criança a uma Educação Infantil de qualidade intensificou o debate sobre o trabalho realizado nas creches e pré-escolas”, sobretudo, com a aprovação da BNCC. Na visão da autora, a BNCC foi idealizada levando em conta outros documentos sobre o currículo na educação infantil, considerando, assim, os princípios para a organização do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Oliveira aponta, ainda, seis direitos que orientam a organização do projeto político pedagógico: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Há de se pensar em como esses seis eixos de experiências que estão na Base são interligados, sem dar ênfase à alfabetização em detrimento às demais áreas do conhecimento humano e, ainda, como a avaliação pode ser realizada respeitando as crianças.

No ano de 2019, foi realizada a 39ª reunião da Anped e publicado um texto sobre direito à educação no GT05, é ele – Ensino domiciliar, obrigatoriedade escolar e reconfigurações do direito a educação –. As estudiosas, Lino e Arruda (2019), fazem um retrospecto histórico sobre as conquistas introduzidas para que o Brasil tenha hoje uma educação pública como direito de todos, destacando, sobretudo a partir de 2016, um retrocesso pelo desfinanciamento que coloca em risco tais conquistas legais. Em segundo momento, defendem que o *homeschooling* é, em verdade, “[...] mais do que apenas uma questão de direito de escolha das famílias, mas se justapõem com processos de privatização e mercantilização da educação [...]” (LINO; ARRUDA, 2019, p. 5).

### Considerações finais

À guisa de conclusão, cabe comentar que se verificou um baixo número<sup>14</sup> de trabalhos tanto no tema geral do direito constitucional à educação, bem como do direito das crianças pequenas. Encontrou-se, no período analisado, apenas um texto específico do direito à educação infantil no GT05 em 2017. Já no GT07, foi selecionado uma publicação no ano de 2011 e cinco publicações concentradas no ano de 2017, sendo que três em condição de trabalhos encomendados. Extraí-se, daí, que há apenas sete trabalhos voltados para a discussão do direito das crianças pequenas nos dois GTs, o que sugere a importância de ampliar as pesquisas sobre o direito constitucional por educação das crianças de até cinco anos, que, historicamente, tem sido violada no acesso educacional.

A sondagem evidencia, como se viu, estudos sobre o direito à educação em uma perspectiva abrangente como direito humano, direito do cidadão, o que contribuiu para a análise da Constituição Federal, o que revela, ainda, a análise de constituições estaduais e até mesmo de textos legais de países do Mercosul. Houve também estudos históricos oferecendo referências importantes sobre os direitos humanos fundamentais, a cidadania, as lutas sociais, a educação como serviço público e a judicialização para a efetivação do acesso. Também se encontraram temas ainda mais específicos, dentro do direito à educação, como o direito à qualidade do ensino, avaliação em larga escala, à educação das pessoas com deficiência, além das polemias da *homeschooling*.

No caso particular de pesquisas sobre o direito das crianças pequenas ao acesso à educação institucionalizada, somaram as sete publicações. Estes textos envolveram as seguintes discussões: direito como estratégia para pensar a educação infantil; judicialização na educação infantil e o Programa Nacional de reestruturação e aparelhagem da rede escolar pública de Educação Infantil – Proinfância –; Programa Brasil Carinhoso e o acesso à educação de crianças pequenas em condição de extrema pobreza; a obrigatoriedade do ensino na pré-escola e a universalização; questões

---

<sup>14</sup> Nos últimos treze anos, aconteceram 10 reuniões nacionais da Anped e foram publicadas 205 pesquisas no GT 05 e, destas, 12 investigações com a temática do direito à educação e apenas uma dedicou-se, especificamente, à discussão do direito à educação na pequena infância. Já no GT 07, tem-se um total de 198 investigações publicadas, das quais, seis voltadas para o direito das crianças à educação infantil.

curriculares, benefícios em risco e o direito a aprendizagem na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Estas publicações de pesquisa salientam a preocupação com o cumprimento do direito social constitucional destinado às crianças, o que confirma o caminho penoso e tortuoso da transformação da “democracia formal” em “democracia real” (SAVIANI, 2017). Em uma visão ampla, esse levantamento coadjuvou para robustecer a ideia de haver uma omissão do Estado como provedor de direitos sociais educacionais para a população de até cinco anos de idade no Brasil.

### Referências:

- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ementa*. 2020a. Disponível em: [anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt05-estado-e-politica-educacional](http://anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt05-estado-e-politica-educacional). Acesso em: 10 set. 2020.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Histórico do GT*. 2020b. Disponível em: [anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt07-educacao-crianca-de-0-6-anos](http://anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt07-educacao-crianca-de-0-6-anos). Acesso em: 10 set. 2020.
- ARAUJO, G. C. Estado, direitos de cidadania e direito à educação: do programa ao diagrama. IN: 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – ,07 a 10 de outubro de 2007, Caxambu. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: [30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3287-int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3287-int.pdf). Acesso em: 8 abr. 2020.
- BARBOSA, L. M. R. Estado e educação em Martinho Lutero: reflexões sobre a origem do direito à educação. IN: 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 19 a 22 de outubro de 2008, Caxambu. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2008. Disponível em: [31reuniao.anped.org.br/trabalho/GT05-4118-Int.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/trabalho/GT05-4118-Int.pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.
- BARBOSA, L. M. R. Homeschooling e o debate sobre a titularidade de direitos: a quem pertence o direito à educação? IN: 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2015. Disponível em: [anais.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-GT05-4319.pdf](http://anais.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-GT05-4319.pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das disposições transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/Emc/emc95.htm). Acesso em: 7 jul. 2020.
- CAMPOS, M.M. Balanço analítico da educação infantil: direitos em risco e consensos possíveis. IN: 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 01 a 05 de outubro de 2017, São Luís. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2017. Disponível em: [anais.anped.org.br/sites/default/files/resources/programação/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_texto\\_mariamaltacampos.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/resources/programação/trabalhoencom_38anped_2017_GT07_texto_mariamaltacampos.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.
- CASSINI, S. A. ; ARAÚJO, G.C. As concepções de educação como serviço, direito e bem público: contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação. IN: 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 29 setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2013. Disponível em: [36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt05\\_trabalhos\\_pdfs/g05\\_3394\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/g05_3394_texto.pdf). Acesso em: 09 abr. 2020.
- FARIA, A.L.G. Balanço analítico da educação infantil: questões curriculares e direitos em risco. IN: 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 01 a 05 de outubro de 2017, São Luís. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2017. Disponível em: [anais.anped.org.br/sites/default/files/resources/programação/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_texto\\_naluciagoulartfaria.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/resources/programação/trabalhoencom_38anped_2017_GT07_texto_naluciagoulartfaria.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.
- FERNANDES, Y.S. Direito à educação e qualidade educacional: relações possíveis entre justiciabilidade, avaliações de larga escala e educar em direitos humanos. IN: 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2015. Disponível em: [anais.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-GT05-4125.pdf](http://anais.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-GT05-4125.pdf). Acesso em: 12 abr. 2020.
- FERREIRA, E. ; COSTA, R. A obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos: contradições na implementação desse direito. IN: 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 01 a 05 de outubro de 2017, São Luís. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2017. Disponível em: [anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/pôster\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_618.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/pôster_38anped_2017_GT07_618.pdf). Acesso em: 16 abr. 2020.

FREITAS, D.N.T. ; BRITO, V.M. Avaliação da efetivação do direito à educação: principiando pelas normas constitucionais. IN: 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – ,07 a 10 de outubro de 2007, Caxambu. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em [30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2777—Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2777—Int.pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.

FREITAS, D.N.T. ; FERNANDES, M.D.E. Gestão local e efetivação do direito à educação IN: 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 19 a 22 de outubro de 2008, Caxambu. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2008. Disponível em: [31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT05-3982—Int.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT05-3982—Int.pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.

LINO, L.A. ; ARRUDA, M. C. C. Ensino domiciliar, obrigatoriedade escolar e reconfigurações do direito a educação. IN: 39ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 20 a 24 de outubro de 2019, Niterói. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2019. Disponível em: [anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/48\\_6](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/48_6). Acesso em: 16 abr. 2020.

OLIVEIRA, R.R.A.; TEIXEIRA, B. B. Judicialização da educação infantil: direito e desafios. IN: 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 01 a 05 de outubro de 2017, São Luís. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2017. Disponível em: [anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT05\\_121.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT05_121.pdf). Acesso em: 11 de abr.2020.

OLIVEIRA, Z. M. R. A construção da Base Nacional Curricular Comum para a Educação Infantil. IN: 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 01 a 05 de outubro de 2017, São Luís. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2017. Disponível em: [anais.anped.org.br/sites/default/files/resources/programação/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_textozilma.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/resources/programação/trabalhoencom_38anped_2017_GT07_textozilma.pdf). Acesso em: 18 jul.2020.

PEREIRA, T.S.; SILVEIRA, A. A. D. O direito à creche das crianças em situação de pobreza: o caso do Brasil carinhoso. IN: 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 01 a 05 de outubro de 2017, São Luís. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2017. Disponível em: [anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_1959.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_1959.pdf). Acesso em: 16 abr.2020.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M.C.S. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. Disponível em: 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped - , 02 a 05 de outubro de 2011, Natal. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2011. Disponível em: [34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07-1257%20int.pdf](http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07-1257%20int.pdf). Acesso em: 18 jun. 2020.

SAVIANI, D. A crise política do Brasil, o golpe e o papel da educação. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Org.). *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 215-232.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v.45, p.1-18, jan/dez. 2020.

SILVA, S. Faces do direito à educação – trajetórias escolares de pessoas com deficiência. IN: 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2015. Disponível em: [anais.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-GT05-4374.pdf](http://anais.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-GT05-4374.pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.

SOUZA, K.R. ; SCAFF, E.A.S. O direito à educação básica nos países do Mercosul. IN: 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 29 setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2013. Disponível em: [36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt05\\_trabalhos\\_pdfs/g05\\_2976\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/g05_2976_texto.pdf). Acesso em: 09 abr. 2020.

STOCO, S. Educação como direito de todos: construindo um sistema nacional de indicadores em direitos humanos. IN: 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – 29 setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia. *Anais do Evento*, Rio de Janeiro: Anped, 2013. Disponível em: [36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt05\\_trabalhos\\_pdfs/g05\\_3357\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/g05_3357_texto.pdf). Acesso em: 09 abr. 2020.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

## USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS ESPAÇOS FORMATIVOS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NO CURRÍCULO PEDAGÓGICO

Otto de Oliveira Horta<sup>15</sup>  
Ricael Spirandeli Rocha<sup>16</sup>

### Resumo

Este estudo teve como objetivo discutir o papel das tecnologias digitais e o currículo pedagógico da escola, verificando a formação inicial e continuada dos professores para o uso das ferramentas digitais com intuito de conhecer o cenário atual da educação descrevendo como os professores fazem uso e se preparam para uso pedagógico de tais tecnologias. O percurso metodológico possui natureza qualitativa e contempla a análise documental. Os resultados encontrados através desta pesquisa apontam que os currículos analisados das duas escolas contemplam o entendimento da importância das tecnologias digitais na educação atual e da formação continuada dos professores.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais; Projeto Político Pedagógico; Formação de professores.

### Abstract

This study aimed to discuss the role of digital technologies and the school's pedagogical curriculum, verifying the initial and continuing training of teachers for the use of digital tools in order to know the current scenario of education describing how teachers use and prepare themselves for pedagogical use of such technologies. The methodological course has a qualitative nature and includes document analysis. The results found through this research indicate that the analyzed curricula of the two schools contemplate the understanding of the importance of digital technologies in current education and the continuing education of teachers.

**Keywords:** Digital technologies; Pedagogical Political Project; Teacher training.

### Introdução

A tecnologia se tornou um termo da contemporaneidade em que seus aparatos são encontrados em hospitais, shoppings, serviços de segurança, gestões de empresa, dentre outros. Mesmo com esta infinidade de recursos tecnológicos busca-se sempre a renovação da tecnologia, com objetivo de facilitar tarefas distintas no cotidiano humano.

A manutenção e produção de tecnologias não distinguem de uma visão mercadológica uma obsolescência programada, contudo são ferramentas necessárias a vida e como tal é necessário que se instrua com apoio destas e para o uso consciente e crítico delas.

---

<sup>15</sup> Discente de curso de Pós-graduação em Docência pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Avançado Arcos. Professor da Escola Estadual Guia Lopes e Professor da Escola Estadual Doutor Lucas Monteiro Machado.

<sup>16</sup> Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) - Campus Avançado Arcos; Mestrando em Educação Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (PPGET-IFTM); Professor de Educação Básica de cursos técnicos pela Secretaria Estadual de Minas Gerais (SEE/MG). Integrante do grupo de pesquisa "GPETEC - Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologia e Ciências" na linha de pesquisa "Desenvolvimento de aplicativos tecnológicos e softwares educacionais" do IFMG Campus Ube

Através dos aparatos tecnológicos transforma-se o mundo, pois permitem comunicar, construir, alterar, planejar, inventar, pesquisar e tantos outros usos; ressaltando-se de que a tecnologia não precisa ser um dispositivo eletroeletrônico, como se pensa por conta da era digital que vivemos pois, “[...] ao longo da história o homem tem se empenhando em criar os mais diversos meios e as mais diversas ferramentas para melhorar seu padrão de vida [...]” (ALMEIDA *et al.*, 2015 p. 3).

Abordar a proposta educacional, é sobretudo analisar o currículo em linhas gerais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições. Sobretudo é a organização do espaço escolar sobre as linhas deste documento, pois é ele que garante a respeito de todo o andamento escolar. Veiga (2013) converge com a ideia de analisar o currículo, defendendo que o projeto político pedagógico da escola é vivenciado a todo momento por todos envolvidos com o processo educativo.

É necessário ressignificar o papel do professor de um novo educador, frente as “novas” tecnologias este precisam estar preparadas para os desafios que a contemporaneidade lhe impõe. Almeida *et al.*, (2015), alerta para a infusão de qualquer tecnologia no espaço escolar, pois nem todas as tecnologias inventadas pelo homem estão de acordo com o contexto educacional.

Em contraponto a autora ainda destaca que existem casos de tecnologias que nascem opostas a finalidade da educação, mas acabam em casamento com o contexto educacional de forma que se torne inimaginável falar em educação e tecnologias sem estas, como o caso do computador (ALMEIDA *et al.*, 2015).

Nessa conjuntura, indaga-se: Como as escolas públicas do estado de Minas Gerais podem criar condições em seu currículo para o uso pedagógico das tecnologias digitais? Os professores estão preparados para o uso destas tecnologias mesmo em um cenário pós ensino remoto<sup>17</sup>?

Dessa forma, este estudo teve como objetivo discutir o papel das tecnologias digitais e o currículo pedagógico da escola, definindo o uso e os recursos digitais na educação, verificando a formação inicial e continuada dos professores para o uso das ferramentas digitais com intuito de conhecer o cenário atual da educação descrevendo como os professores fazem uso e se preparam para uso pedagógico de tais tecnologias.

O estudo ocorreu em dois momentos, no primeiro foi feito uma análise do Projeto Político Pedagógico de duas escolas públicas estaduais de Belo Horizonte/MG, buscando encontrar elementos que argumentassem através da presença da tecnologia na escola. E no segundo momento através de um questionário online com o intuito de analisar como os professores da mesma escola utilizam (se utilizam) as tecnologias digitais, qual formação que tiveram para utilizar as mesmas e qual foi a relação dos professores com o uso das tecnologias impostas pela pandemia da COVID-19.

### **Tecnologia na contemporaneidade**

Devido a forma de viver do homem moderno, a palavra tecnologia ficou atrelada a imagem de máquinas futuristas, computadores e aparelhos eletrônicos. Nem sempre foi assim, ao longo da história denominam-se eras, que são períodos da evolução humana, estas são classificadas de acordo com a evolução tecnológica, afinal, percebe-se que a palavra tecnologia acompanha a história do homem e não a história atual.

---

<sup>17</sup> Modelo de ensino adotado provisoriamente na pandemia da Covid-19 onde as aulas eram ministradas de forma síncrona e assíncrona utilizando tecnologias digitais.

Segundo Kenski (2003) o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações.

O significado de tecnologia se afunila profundamente com a história e a capacidade do homem inovar. Este evoluiu criando ferramentas específicas para o trabalho, cada necessidade em sua época como os objetos: garfos, copos, mesas, roupas entre tantos outros. Tais objetos permitem realizar tarefas mais complexas de forma simples, poupando tempo para ser investido em outra atividade.

Com tanta inserção tecnológica perde-se a capacidade de imaginar o cotidiano sem o uso deste. Essa ressignificação da vida em posse das tecnologias, descaracterizando com uma inovação tecnológica para suprir determinadas necessidades, tornando-os de fato apenas objetos. Kenski (2003), ressalta que a maior necessidade do homem moderno é a troca de informação, sendo assim, as tecnologias que rodeiam essa necessidade estão sob as bases da microeletrônica, robótica e a telecomunicação.

Na era digital, a partir do interesse em suprimir a necessidade do cotidiano moderno, cria-se as denominadas Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), tais tecnologias desenvolveram linguagem própria e alternaram profundamente a relação homem e natureza. Para tanto, Kenski (2003) contribui dizendo que essa implicação se insere no acesso à cultura e é mediado pela linguagem digital, nessa relação se estabelece uma nova cultura e uma outra realidade informacional.

Outro ponto importante é a nomenclatura que a tecnologia desenvolveu na era digital, Kenski (2003) utiliza-se do termo TIC para designar Tecnologias de Informação e Comunicação, já Brazauskas e Valente (2013) utilizam o termo TDIC ampliando ainda mais a compreensão por ser compreendida como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Em posse de diversos aparelhos eletrônicos que são indispensáveis a esse novo viver dentro do paradigma da nova cultura, observa-se que vários destes possibilita acesso a uma rede chamada internet. Esta rede permite conectar não só a um novo espaço, mas com um novo universo, detentor de linguagem própria, de particularidades. Dessa forma, compreende-se que o termo Tecnologia Digital (TD) é a forma mais abrangente para denominar tecnologias que se utilizam da microeletrônica e/ou da internet, sendo esta nomenclatura adotada neste estudo.

Assim como em outras tecnologias o uso da rede digital e aparelhos eletrônicos, essas tecnologias requerem técnicas específicas, habilidades e competências sendo necessário:

Interatividade, essa é a nova função que garante a comunicação entre computadores ligados em rede. A interatividade digital ocorre graças à ligação de computadores com as linhas telefônicas por meio de um novo tipo de equipamento, o modem. A linguagem dos computadores - a informática - agrega-se à telecomunicação (telefone, satélites etc.) e dá origem a uma nova área de conhecimento e de ação, a telemática, que estuda e desenvolve projetos para o avanço cada vez maior das possibilidades de interação comunicativa entre pessoas e o acesso à informação via redes digitais (KENSKI, 2003, p. 35).

Dentro do espaço das redes digitais, novas sociedades se criam, novos grupos emergem e as tecnologias digitais ultrapassam a esfera de novas ferramentas e constituem-se com lógica próprias, em transformações extremamente aceleradas, exigindo um grau de instantaneidade jamais vista pelo homem, nesse ritmo a cada instante surge uma nova possibilidade de uso das tecnologias digitais ou uma “nova” tecnologia digital.



É visto a necessidade de se capacitar para utilizá-la, mas a constante alteração no mundo tecnológico impõe um novo aprendizado, um aprendizado contínuo que precisa estar em constante atualização. Kenski (2003) discorre sobre a fluidez do mundo da informação em consonância com as tecnologias digitais, as alterações são instantâneas e refletem nas formas tradicionais de se pensar educação. Portanto, conhecer tecnologias digitais e como utilizar tais recursos é o desafio assumido pela sociedade.

Sendo assim, compreende-se que o mundo opera em torno das tecnologias, buscando “novas” ferramentas tecnológicas através de pesquisas e estudos, modificando a cultura e a forma de vida, ressignificando a forma de comunicar e acessar, não obstante, essa nova forma de viver, essas “novas” tecnologias caminham a passos lentos para entrar na escola. Em uma perspectiva de educação que prepara para a vida, que defende que a educação deve se pautar no homem como sujeito de transformação social, percebemos uma quebra dicotômica entre estes dois mundos: a escola não está alinhada à sociedade atual.

### **Metodologia**

Este estudo contempla a análise documental como percurso metodológico, tendo em vista que está “metodologia de investigação científica adota determinados procedimentos técnicos e científicos com o intuito de examinar e compreender o teor de documentos dos mais variados tipos, e deles, obter as mais significativas informações” (JUNIOR, *et al.*, 2021, p. 36).

Além disso, este estudo possui natureza qualitativa as quais suas fontes colaboram para qualificar a pesquisa a partir da investigação do objeto pesquisado (Severino, 2007). Dessa forma, o estudo foi dividido em duas etapas, sendo a primeira etapa a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de duas escolas pública estaduais de Belo Horizonte/MG. Já na segunda etapa foi realizado um questionário online através da ferramenta *Google Forms* para conhecer a realidade dos professores frente as tecnologias digitais.

Na primeira etapa foi realizada a análise dos PPPs, com base nos critérios estabelecidos foi feita uma leitura dos documentos buscando descrever as características do espaço escolar. Através desta descrição que visa conhecer, a dinâmica entre os sujeitos e os espaços para compreender as dimensões dos impactos do uso das tecnologias digitais.

A segunda etapa foi aplicada questionário online composto de 6 perguntas com as alternativas sim e não, e seis perguntas abertas para os professores descreverem a respeito da pergunta anterior. As perguntas referem-se a respeito do uso das tecnologias digitais em sala de aula com enfoque na formação dos docentes que a utilizam. As afirmações foram elaboradas a partir de dois pontos principais: a vivência docente durante a pandemia de COVID-19 e a pesquisa bibliográfica realizada.

### **Resultados e discussão**

Para Partindo para análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, na primeira escola (Escola A), o documento foi elaborado no ano 2020. A escola atende as modalidades Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. O número de alunos matriculados nesta escola é 217, dos quais 54% do sexo feminino e 46% do sexo masculino.

Em relação a cor/raça dos estudantes 60% se declaram pardos, 22% brancos 11,5% pretos, 0,5% amarelos e 6 % não declaram, não houve a ocorrência de alunos indígenas. Todos os alunos vindos de zona urbana, 2% deles utilizam o transporte público. O índice socioeconômico da escola é considerado médio/baixo através das avaliações do SIMAVE<sup>18</sup>.

Com a escola que hoje possui 53 anos de existência, se instalou no endereço atual apenas em 1984, em um bairro periférico de Belo Horizonte. A escola passa por um momento de retomada e busca estabelecer fortes alianças com as unidades de saúde da comunidade. A escola também vive um processo de transição para o Ensino Médio Integral e Integrado, que tem como ponto principal no projeto desenvolver a autonomia e o protagonismo juvenil. A escola contava com um quadro funcional de 29 docentes, 1 diretor, 2 vices, 1 secretário, 4 especialistas em educação básica, 2 professores para uso da biblioteca.

Na segunda escola (Escola B), o documento foi elaborado em 2019. A escola atende as modalidades Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. A escola conta com 311 matrículas, Ensino Fundamental I com 70 alunos, Ensino Fundamental II com 110 e o Ensino Médio com 91 alunos, dos quais 46% do sexo feminino e 54% do masculino.

Em relação a cor/raça dos estudantes 49% se declaram pardos, 14% brancos 9% pretos, 0% amarelos e 28% não declarou, não houve a ocorrência de alunos indígenas. Todos os discentes estão localizados em zona urbana, nenhum destes utiliza transporte escolar. O índice socioeconômico da escola é considerado baixo através das avaliações do SIMAVE.

A escola possui 57 anos e está localizada no mesmo endereço a 55 anos. Está inserida em uma comunidade ainda pouco participante na educação de seus jovens. A escola conta com 36 docentes, 8 no Ensino Fundamental I, 15 no Ensino Fundamental II e 13 no Ensino Médio.

No que tange a análise do uso de tecnologias digitais, A “Escola A” traz em seu PPP o Regime de Atividades não presenciais (REANP) “*mostrando mais uma vez nossa capacidade de adaptação, inovação e domínio com as novas tecnologias*”. Além disso, o documento cita que “*faz-se necessário reestruturar o sistema educacional para que os profissionais possam atuar transformando o ambiente em um espaço vivo de interações, aberto ao novo e trazendo uma perspectiva atual para entender e fazer parte de todo este processo*”.

É importante observar que os argumentos que o PPP traz são sintetizados de forma genérica como: “*Nesta nova realidade mundial, ampliaram-se os espaços educativos, onde o livro didático não é mais o único instrumento de aprendizagem, afinal hoje se aprende por meio da TV, smartphones computadores, redes sociais, em qualquer lugar*”. A partir desse ponto pode-se observar que o documento não destaca de forma consistente a utilização de tecnologias digitais nos espaços da escola, tão pouco salienta uma reflexão crítica sobre o uso da tecnologia.

Ao analisar sobre a formação continuada dos professores, o documento aponta que “*A escola apoia a iniciativa própria de formação dos professores da seguinte forma: Motivando-os a fazer mais cursos que possam promover ainda mais seu crescimento profissional*”. É perceptível que a “Escola A” entende a necessidade da formação continuada de seus docentes e a influência das tecnologias digitais no cenário atual. Mas não tem muitas ações descritas contemplando o uso delas.

Entretanto, no cenário descrito ao REANP (Regime Especial de Atividades não presenciais) a escola utilizou diversas tecnologias digitais visando a comunicação com as famílias e os estudantes e também para realizar atividades de forma remota.

---

<sup>18</sup> Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.

Partindo para a “Escola B”, ao analisar o PPP observa-se que a escola compreende o impacto das tecnologias no mundo atual “*Acredita-se que o acesso fácil à tecnologia facilite esse comportamento imediatista do jovem, a informação está cada vez mais rápida e ao alcance deles*”.

Outro destaque que o documento traz são os planos de ação que a escola desenvolve como: a) Plano de ação Melhoria na participação da família na vida escolar dos discentes “*este plano de ação utiliza tecnologias digitais no auxílio da busca pelas famílias, estabelecendo outras formas de comunicação*”; b) Plano de ação Comprometimento dos discentes com estudo. “*Este plano visa a produção de projetos integradores a partir do corpo docente e para isso a escola contempla o uso de um laboratório de informática*”; c) Plano de ação Melhorar a aprendizagem dos alunos “*Através do uso de atividades diferenciadas algumas com o uso de computadores este plano trabalha com os alunos habilidades não atingidas no andamento escolar*”; d) Plano de ação Escola: eu pertença, eu cuido, eu valorizo “*Este plano pretende a criação de uma rádio escolar para debater temas gerais, e com isso utiliza tecnologias digitais para criar e compartilhar os conteúdos*”; e) Plano de ação: Nome da ação Tecnologia: uma aliada no aprendizado “*Este plano de ação visa trabalhar a formação docente através de escolas digitais*”.

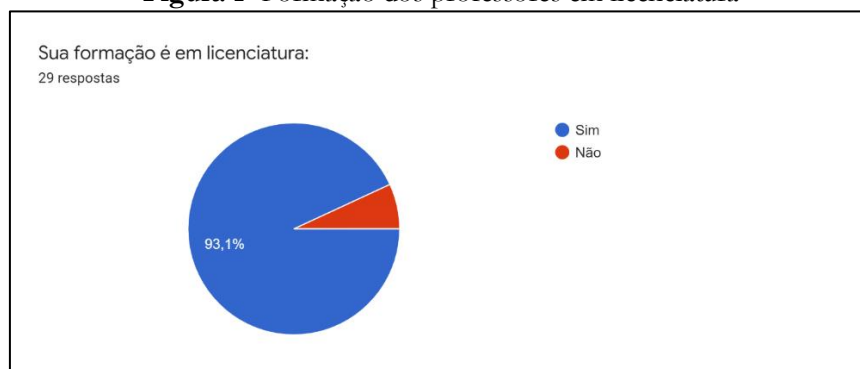
No que se refere a formação continuada do docente, o documento traz uma visão onde “*A escola apoia a iniciativa própria de formação dos professores da seguinte forma: Toda proposta que vem acrescentar a formação é recebida positivamente. Os temas que já foram ou estão sendo desenvolvidos nessas atividades formativas são: Metodologias ativas, comunicados gerais aos professores, planejamento de aula*”. Neste trecho a escola entende a importância da formação continuada dos professores.

Apesar da escola destacar o ano como 2019, o PPP demonstra que foi atualizado em 2020 pois contempla ações realizadas durante a pandemia de COVID-19. Estas ações utilizaram fortemente as tecnologias digitais, segundo o REANP, utilizou de aplicativos para compartilhar materiais e se comunicar de forma virtual.

Partindo para o segundo momento da pesquisa, com a aplicação do questionário *online* para os docentes, destacamos a baixa adesão dos professores a responderem a pesquisa e sua vez foram pesquisados 29 professores da rede estadual de minas gerais.

Na primeira pergunta o objetivo era saber como o quadro profissional das escolas é composto com as formações docentes. A figura 1 desta o gráfico sobre a quantidade de professores licenciados.

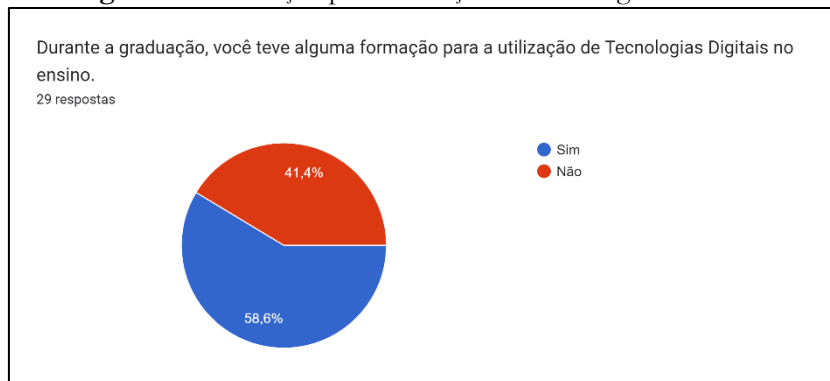
**Figura 1-** Formação dos professores em licenciatura



Dados da pesquisa (2022).

A segunda pergunta visa observar a formação inicial dos professores. A figura 2 contempla a resposta dos professores sobre a formação para utilização de tecnologias na formação inicial.

**Figura 2 – Formação para utilização de tecnologias no ensino**



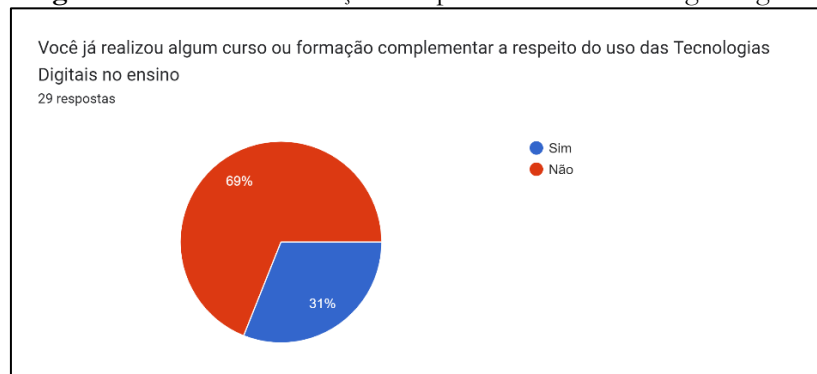
Dados da pesquisa (2022).

Podemos observar com um olhar para as duas primeiras perguntas que apesar da formação de quase a totalidade dos entrevistados ser em licenciatura, a abordagem desses cursos ainda não está considerando em seu currículo o uso das tecnologias digitais no ensino.

Quando perguntamos em quais tecnologias os docentes pesquisados passaram por formação as aparições foram de páginas de aplicativos e softwares online como o *Khan Academy*, *Kahoot*, *Geogebra*, *Google Classroom*, ou recursos como a programação de computadores e o uso de celulares e computadores.

Já na terceira alternativa o objetivo era avaliar se os docentes já realizaram formação continuada com foco no uso das tecnologias digitais. A figura 3 destaca a formação complementar dos professores em tecnologias digitais.

**Figura 3 – Curso ou formação complementar em tecnologias digitais**



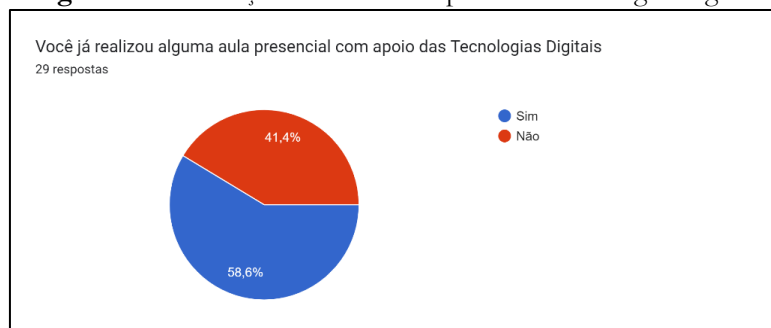
Dados da pesquisa (2022).

Podemos observar através da análise possibilitada por esta alternativa que apesar dos professores em grande parte não terem formação inicial no uso das tecnologias digitais poucos são os que fazem formação continuada para o uso delas.

Quando perguntamos em quais as formações realizadas por esses docentes pesquisados passaram registramos aulas em mestrados, tecnólogos especializações e cursos de pensamento computacional e impressora 3D.

A próxima pergunta objetivou em analisar quantos professores já utilizaram as tecnologias digitais na sala de aula. A figura 4 destaca as respostas dos professores.

**Figura 4** – Realização de aula com apoio das tecnologias digitais

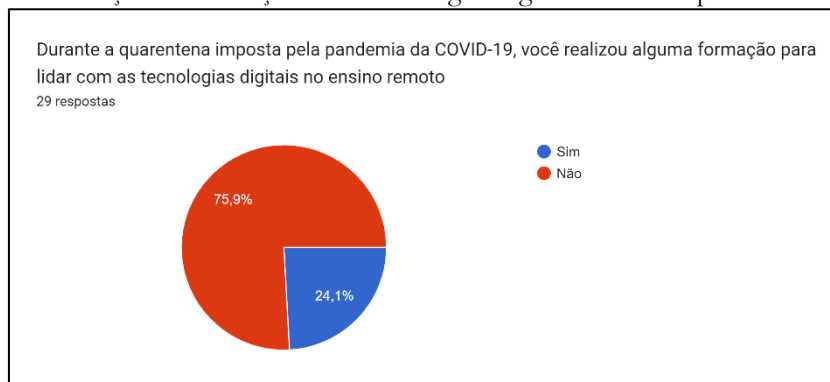


Dados da pesquisa (2022).

Podemos observar que o número de docentes que já utilizaram as tecnologias digitais em sala de aula é o mesmo do que tiveram formação inicial no uso de tecnologias no ensino. Quando perguntamos em quais tecnologias os docentes pesquisados utilizaram em sala as aparições foram de páginas como o Khan Academy, Kahoot, Geogebra, Google Classroom, Matlab, Wordwall e Scratch, apresentações com *powerpoint* e projeções digitais.

A próxima pergunta tem como objetivo analisar se estes profissionais realizaram formações durante a pandemia da Covid-19 e o regime remoto foi instalado. A figura 5 apresenta os resultados da pergunta.

**Figura 5** – Realização de formação com tecnologias digitais durante a pandemia da Covid-19

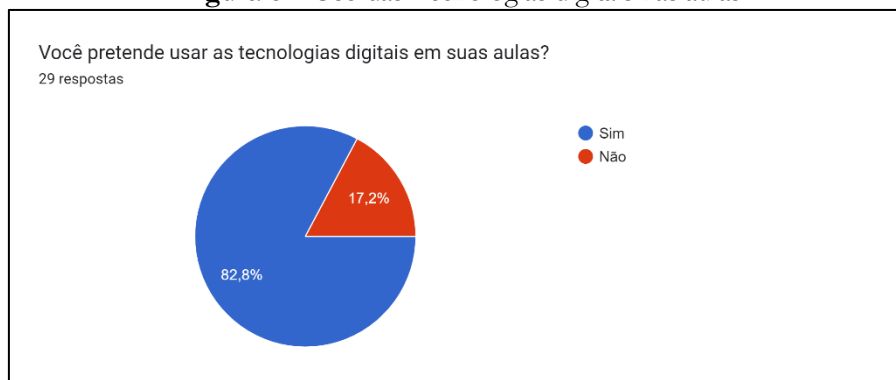


Dados da pesquisa (2022).

O baixo número nesta etapa da pesquisa retrata um problema crítico na educação brasileira, a formação do professor, neste momento podemos observar que nem o regime remoto foi suficiente para se atentar a formação docente. Quando perguntamos em quais tecnologias os docentes pesquisados passaram por formação durante a pandemia da COVID-19 as aparições foram cursos de curta duração e plataformas do Google.

Por fim as duas últimas perguntas pretendem avaliar se esses profissionais têm interesse em fazer o uso das tecnologias digitais em sala de aula e ter formação continuada para o uso delas. A figura 6 aponta a expectativa dos professores em utilizar as Tecnologias Digitais nas aulas.

**Figura 6 – Uso das Tecnologias digitais nas aulas**



Dados da pesquisa (2022).

A última pergunta objetivou em compreender se o professor pretende ter formação continuada em Tecnologias Digitais. A figura 7 destaca a resposta dos professores.

**Figura 7 – Pretensão de formação continuada em Tecnologias Digitais**



Dados da pesquisa (2022).

Podemos observar com as duas últimas perguntas, que os professores apesar dos problemas na formação pretendem utilizar as tecnologias digitais no ensino e razoavelmente ter formação para o uso delas. É interessante observar esses dados finais pois demonstram que estes docentes veem potencial no uso das mesmas e acreditam até certo ponto que elas podem alterar a realidade vivida em sala de aula.

Quando perguntamos em quais tecnologias os docentes pesquisados passaram pretendem utilizar as respostas foram: *Geogebra*, *softwares* gráficos, aplicativos, formulários, plataforma para quis, jogos online entre outras supracitadas. E quando perguntamos quais as formações desejam cursar responderam cursos sobre tecnologias no ensino da matemática, na plataforma Canvas e jogos.

### Considerações finais

Através deste trabalho descrevemos a situação dos docentes da rede estadual de Minas Gerais em relação a formação para o uso das tecnologias digitais. Nos deparamos com duas escolas que demonstram entendimento da importância das tecnologias digitais na educação atual e a importância da formação continuada dos professores. Embora as duas escolas demonstrem em seus PPPs este entendimento quando parte para a análise de suas ações com uso das tecnologias digitais os resultados são muito discrepantes. A “Escola B” incorpora mais as tecnologias digitais em suas ações do que a “Escola A”.

O questionário aplicado aos professores revela pouca formação nas tecnologias digitais e pretensão para realizar esta formação. Um dado que ajuda entender essa identificação de carência dos profissionais pesquisados é que ambos os PPPs não contemplam na formação continuada professores que realizam formação nessa área.

Dessa maneira percebemos que as escolas contemplam as necessidades aqui estudadas mas não criam condições efetivas para que estas entrem em prática, na “Escola B” todas as propostas de ação estão paradas pelo REANP, tal regime devia ter sido um grande motivador da formação dos professores para as tecnologias digitais, e com os números aqui pesquisados percebemos que o ganho foi muito pouco.

Os resultados encontrados através desta pesquisa mostram que a formação dos professores em tecnologias no ensino ainda é tímida, quase metade dos entrevistados não possuem formação na área, o que se mostra um dado alarmante logo após o fim do regime remoto de ensino.

O estudo se faz necessário pois levanta estes números revelando o cenário pós pandêmico da educação pública de Minas Gerais. Acreditamos que é necessário novas ferramentas que garantem o acesso destes professores a meios de formação continuada, estas ferramentas precisam ser oriundas de políticas públicas, o que revela a necessidade de investimento em educação.

#### Referências

- ALMEIDA, Nanci Aparecida de; YAMADA, Bárbara Alessandra Gonçalves Pinheiro; MANFREDINI, Benedito Fulvio; ALCICI, Sonia Aparecida Romeu. **Tecnologia na escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; VALENTE, José Armando. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2013.
- JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de Oliveira; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos Santos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papirus editora, 2003.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TDICs: A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPO DE PANDEMIA DE COVID-19

Rarielle Rodrigues Lima<sup>19</sup>  
Jerry Wendell Rocha Salazar<sup>20</sup>  
Luiz Carlos Rodrigues da Silva<sup>21</sup>

### Resumo

Levando em consideração o cenário da pandemia da Covid-19, temos como objetivo analisar a formação de professores que atuam na educação especial/inclusiva no que se refere ao uso das TDICs no âmbito do ensino remoto emergencial na Rede estadual de ensino do Maranhão no ano letivo de 2020. Procedeu-se à aplicação de questionário virtual (*google forms*) para professores/as entre os dias 01 e 30 de outubro de 2020. Obteve-se 60 participações. Os dados obtidos revelam que o acesso às ferramentas para o ensino remoto foi constituído inicialmente pela busca pessoal e autônoma dos/as professores/as; 50% relatam não terem formação/capacitação para as TDICs e que o processo de ensino é desgastante, especialmente no quesito de gestão do tempo.

**Palavras-chave:** Educação remota. Educação Especial. TDICs. Covid-19.

### Abstract

Taking into account the scenario of the Covid-19 pandemic, we aim to analyze the training of teachers who work in special/inclusive education with regard to the use of TDICs in the context of emergency remote teaching in the state education network of Maranhão in the year 2020 school year. A virtual questionnaire (*google forms*) was applied to teachers between October 1 and 30, 2020. 60 participations were obtained. The data obtained reveal that access to tools for remote teaching was initially constituted by the personal and autonomous search of the teachers; 50% report not having training/training for TDICs and that the teaching process is exhausting, especially in terms of time management.

**Keywords:** Remote education. Special education. TDICS. Covid-19.

### Introdução

A pandemia da Sars-Cov-2 (COVID-19) transformou o ano de 2020 em um laboratório de medidas sanitárias e distanciamento social para conter a disseminação do vírus, modificando as maneiras com que nos relacionamos e comunicamos com outras pessoas. Neste momento de adaptação, os espaços educacionais foram os que mais sofreram transformações e ressignificações para garantir o processo de ensino-aprendizagem: o ensino remoto emergencial.

Com o reconhecimento do ensino remoto emergencial como a saída possível para a manutenção das atividades pedagógicas, rapidamente os/as professores/as precisaram adaptar-se e capacitar-se para este novo olhar sobre o ensino. Nesse contexto, o acompanhamento das atividades

---

<sup>19</sup>Doutora em Ciências Sociais (UFMA), mestra em cultura e sociedade (UFMA), graduada em Ciências Sociais (UFMA), Educação Física (UFMA) e Fisioterapia (CEST). Orcid:<https://orcid.org/0000-0001-8494-302X>.

<sup>20</sup>Doutorando em Educação (PPGED-UFPA); Mestre em Educação (PPGE-UFMA). Professor Substituto na Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Orcid:<https://orcid.org/0000-0001-8778-7149>.

<sup>21</sup> Doutorando em Educação (UAA). Mestre em Ensino de História (UFT). Graduado em História (UEMA) e em Filosofia (FAEME). Professor efetivo de História da Rede de ensino estadual (Maranhão). <https://orcid.org/0000-0003-4284-4757>



realizadas pelos/as professores/as que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) também passaram a ser mediadas pelas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs).

Considerando a situação hodierna de ensino, estabelecemos um paradoxo, pois os processos de ensino-aprendizagem solicitam essa interação dos/as professores/as e alunos/as com as tecnologias. Assim, Junqueira e Cecílio (2020, p. 02) afirmam que:

A realidade das tecnologias da informação se manifesta na escola e na sala de aula e tem implicações para as práticas pedagógicas. Por isso, há pertinência em se analisar o uso das tecnologias digitais na educação como forma de se apreenderem as relações dialéticas entre sociedade e sistema educacional. Nesse caso, o uso da tecnologia na educação não pode se reduzir à aplicação de técnicas via máquinas, embora isso possa acontecer, caso não haja uma reflexão sobre a finalidade do uso de recursos tecnológicos nas atividades educacionais

Desse modo, percebemos que os usos das tecnologias precisam estar alinhados aos objetivos pedagógicos de aprendizagem. O tema da pesquisa recai sobre formação de professores/as para os usos das TDICs, evidenciando os/as professores/as de educação especial. Nesse sentido, construímos como questão problema: Como está sendo o ensino remoto para a educação especial no contexto da pandemia da COVID-19? Quais as principais dificuldades e facilidades dos professores no processo? Quais os aspectos positivos e negativos quando evidenciamos a formação para o uso das tecnologias?

Considerando as questões levantadas este artigo tem como objetivo analisar a formação de professores/as para o uso das TDICs no que se refere à implementação do ensino remoto emergencial no âmbito da educação especial/Inclusiva, durante a Pandemia da COVID-19 na rede estadual de ensino do Estado do Maranhão no ano letivo de 2020.

### **Metodologia**

A pesquisa se caracteriza como um estudo quali-quantitativo (MILES; HUBERMAN; SALDAÑA, 2014) realizado entre os meses de agosto e novembro de 2020 com professores/as que atuam no Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública Estadual de ensino do Estado do Maranhão e desenvolvem atividades no processo de ensino remoto.

Os dados foram construídos a partir da utilização de questionário online (*google forms*) compartilhado via rede social e contatos da pesquisadora entre os dias 01 e 30 de outubro com tempo de recebimento de respostas até 31 de outubro de 2020. Totalizando 60 respostas.

Em conformidade com a resolução CNS n. 510/16 todos/as participantes concordaram com a participação no estudo e aceitaram o termo de consentimento livre e esclarecido que inicia o questionário online compartilhado, constituindo o aspecto ético da pesquisa.

Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo de acordo com Bardin (2011, p. 47) por ser

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas

## Resultados e discussões

O ensino remoto da rede estadual do Estado do Maranhão iniciou em 26 de março de 2020 após as orientações estabelecidas na Resolução CEE/MA n° 94 de 26/03/2020 e na Portaria n° 506 de 30/03/2020 em um esforço para garantir o acompanhamento e o ensino dos estudantes da escola pública após a parada emergencial das aulas presenciais em 17 de março com duração de 15 dias pelo decreto n° 35662 de 16/03/2020 e com base nas diretrizes para as aulas remotas da Secretaria de Estado de Educação (MARANHÃO, 2020d).

Na modalidade ensino remoto, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. [Assim], o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 09).

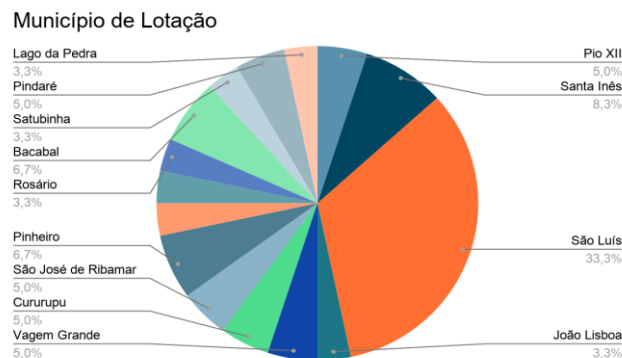
Neste sentido, a proposta do ensino remoto na rede estadual se encaixa em partes nesse processo, pois há especificidades sobre a disponibilização dos conteúdos e acompanhamentos como a disponibilização de material impresso, utilização das rádios e canais de Tv públicos (Tv Assembleia).

O acompanhamento dos/as alunos/as com necessidades específicas de aprendizagem assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) também sofreu modificação para que os processos de aprendizagens ocorressem levando em consideração as normas de segurança sanitária. Para entender as formas de concretização das ações dos/as professores/as de AEE investigamos sobre a formação de professores para o uso das TDICs no que se refere à implementação do ensino remoto emergencial no âmbito da educação especial/Inclusiva, durante a Pandemia de Covid-19 na rede estadual de ensino do Estado do Maranhão no ano letivo de 2020.

Focando neste grupo de profissionais, esta pesquisa contou com a participação de 60 professores/as via questionário online (*google forms*), sendo destes, 75% mulheres e 25% homens, todos/as executando atividades remotas no acompanhamento.

Distribuídos conforme o Gráfico 1 nos Municípios de Lotação para exercerem os acompanhamentos em AEE.

**Gráfico 1:** Lotação de professores/as nos Municípios (n=60)

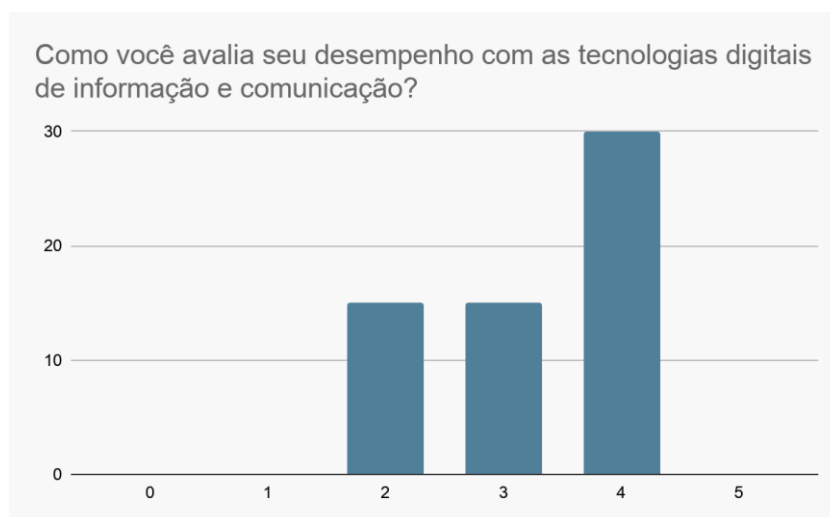


Fonte: Elaboração da autora

A disponibilização dos/as professores/as participantes se concentrou no Município de São Luís com 33,3% de respondentes. O questionário ficou disponível por 30 dias, o que possibilitou a participação dos/as professores/as por um período razoável.

Quando indagados sobre como avaliavam seu desempenho com as TDICs, em uma escala de zero a dez, onde zero corresponderia a não saber utilizar e dez, utilizava com muita facilidade. Metade dos professores (50%) afirmou que na escala estava no *score* 4 (próximo a utilização com facilidade), os demais se declararam na escala no *score* 3 (25%) e 2 (25%) (Ver gráfico 2).

**Gráfico 2:** Avaliação do desempenho com as TDICS (n=60)



Fonte: elaboração da autora

Levando em consideração que o uso das tecnologias assistivas para as ações em acompanhamento do AEE já era presente, a avaliação dos/as professores/as quanto ao seu desempenho está próxima ao uso com facilidade era esperado. Porém, o fato dos/as professores/as ainda não se sentirem seguros com uma usabilidade facilitada também é algo que nos chama a atenção.

Muito se discute sobre os usos das TDICS no ensino (COSTA, 2017; VALENTE, 2014; MORAN, 2000), especialmente quando evidenciamos a formação dos/as professores/as. A autocobrança quanto a aquisição das habilidades digitais e informacionais estão presentes, o que corrobora com a percepção dos/as participantes em não se sentirem preparados/seguros e que está relacionada com concepção de “domínio do saber” marcada no processo de ensino tradicional.

Questionados sobre as facilidades que envolvem o uso das TDICs no ensino remoto os/as professores/as argumentaram que suas vantagens estão na possibilidade de tornar os acompanhamentos mais dinâmicos, porém é preciso pensar como ocorre a entrega do material e da produção ao/a aluno/a e vice-versa. Veja algumas respostas:

“Aproximam o processo relacional apesar do distanciamento físico” (Professor 5).

“Facilita o envio de atividades prontas (vídeos, conteúdos)” (Professor 20).

“Apenas no manuseio das ferramentas. Em relação ao objetivo do contato que é levar conhecimento ao aluno ainda fica muito a desejar” (Professora 60).

Nos recortes apresentados acima, percebemos que há facilidade com a utilização das TDICs como aspecto emergencial que vivemos, alguns professores/as colocaram como facilidade o *home office* e a possibilidade de usar diferentes mídias, por exemplo.

Quando nos referimos as dificuldades apresentadas na utilização da TDICs no ensino remoto a compreensão sobre o acesso à internet, domínio das tecnologias e a participação dos/as alunos/as foram as informações que mais se destacaram. Veja alguns trechos:

“Trabalho com alunos da Educação Especial. Adaptar o uso destas ferramentas às suas necessidades e, também, às minhas necessidades enquanto professora, sem ter um conhecimento amplo sobre o funcionamento das mesmas e todas as suas possibilidades é uma grande dificuldade” (Professor 30).

“O despreparo para uso das tecnologias, a internet precária, pouco domínio de recursos de mídia” (professor 10).

“Devolutiva dos alunos, alegam dificuldades de conexão e em alguns casos falam que não possuem aparelhos com capacidade para armazenamento de dados” (Professora 15).

O engajamento dos/as estudantes é um ponto importante no processo do ensino remoto, pois a contrapartida estabelecida entre alunos/as, professores/as e responsáveis é fundamental para o acompanhamento do processo mediado de aprendizagem. Alguns estudos (OLIVEIRA; SOUZA, 2020; FRANÇA FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020) tem colocado em pauta as possibilidades de acesso à internet tanto de professores/as quanto de alunos/as no processo de inclusão para o ensino remoto, à medida que acrescentamos às necessidades específicas de aprendizagem o acompanhamento da família e a disponibilidade de estrutura (celular, internet, computador, recursos materiais) como elemento que está diretamente relacionado com a efetivação do processo de ensino aprendizagem.

De acordo com o IBGE (2018) o acesso à internet no Brasil está presente em 79,1 % dos lares, dos quais 99,2% acessam via celular. O que nos faz problematizar o processo de exclusão e isolamento dos/as estudantes que não conseguem acessar as plataformas escolhidas para o compartilhamento do conhecimento e da interação com a escola, desse modo o *whatsapp* se enquadra como mais usada de acordo com 80% dos/as professores, seguido pelo *google classroom* (20%).

Outra dificuldade que foi pontuada pelos/as professores/as envolve o aspecto organizacional, a noção de tempo de trabalho estendido e ampliação das demandas em relação às tarefas de acompanhamento, além das interrupções no fornecimento da internet. Como podemos ver nos recortes abaixo:

“Organização de horário. Acabo trabalhando mais do que a carga horária no ensino presencial. Há dificuldade também quando ocorre a queda de Internet que inviabiliza o trabalho docente” (Professora 26).

“Eu tenho como uma grande dificuldade não ter mais o tempo de descanso, todo tempo são informações sendo solicitadas pelo Whatsapp, seja os pais ou a gestão da escola, é como se não houvesse limite” (Professora 36).

Bridi et. al. (2020) comentam que as rotinas de trabalho, a relação com as tarefas domésticas e os espaços de tempo de trabalho/descanso no contexto da pandemia são situações que precisam ser consideradas em relação a saúde mental e a distribuição das tarefas levando em consideração a divisão sexual do trabalho, por isso apontam a sobrecarga de mulheres que estão de *home office* com os serviços domésticos.

Quando questionados se tiveram formações/capacitações para utilizarem as TDICS, 50% dos/as professores/as afirmaram que tiveram formações e/ou capacitações. Sobre os aspectos positivos e negativos das formações os/as professores/as pontuaram que positivamente foi o conhecimento de novas ferramentas e suas possibilidades de uso, mas negativamente pontuam a formação rápida e superficial, não aprofundando as ferramentas e aplicativos apresentados.

Em relação aos/as professores/as que não vivenciaram as formações (50% dos participantes), perguntamos como construíram as habilidades para o ensino remoto a resposta preponderante foi utilizar as ferramentas/aplicativos de uso frequente e que já estavam habituados/as (70%), seguida da ajuda de terceiro na proposta de tirar dúvidas de uso (20%) e finalizando com a busca de cursos gratuitos disponíveis na internet (10%).

Levando em consideração as respostas dos/as professores/as, percebemos o movimento para a adaptação para o ensino remoto emergencial com a disponibilização de ferramentas e aplicativos de forma acelerada ou com a utilização de ferramentas que já faziam parte do cotidiano dos/as alunos/as e professores/as para garantir o início imediato das atividades pedagógicas.

Durante os meses de isolamento/distanciamento físico, nomeados como quarentena, cresceu o número de buscas e ofertas de cursos EAD gratuitos, especialmente sobre os usos das metodologias ativas e TDICS (O GLOBO, 2020). O vislumbre da demanda de mercado possibilitou que empresas educacionais construíssem plataformas de ensino aumentando o acesso de pessoas ao processo de capacitação para as novas necessidades do trabalho, o que ocorreu com alguns professores/as para constituírem as habilidades tecnológicas necessárias para o ensino, mesmo que minimamente.

Alguns professores/as comentaram ainda não se sentem habilidosos com as tecnologias e por isso fazem uso das formações gratuitas disponíveis e de tutoriais que são disponibilizados no *Youtube*, como podemos perceber abaixo:

“Ainda não considero ter as habilidades necessárias. Vou pesquisando, lendo, explorando...” (professor 22).

“Eu vejo muitos cursos gratuitos, vídeos no youtube e leio textos. É assim que venho aprendendo” (professora 41).

Quando perguntados/as sobre quais ações que realizam para fazer com que o ensino remoto aconteça, a utilização das redes sociais (*instagram, whatsapp e youtube*) e das ferramentas do *google for education* foram as mais evidenciadas. Isso talvez se justifique devido ao alinhamento da secretaria de educação com a empresa *google* para o fornecimento das ferramentas para o trabalho docente da rede estadual de ensino.

A visita aos domicílios também apareceu em algumas respostas dos/as professores/as como uma maneira de tornar o processo mais assertivo, principalmente no momento das entregas das atividades impressas. A comunicação constante entre professores/as e familiares também foi relatada, como podemos ver no trecho a seguir:

“Diariamente estou em contato com meus alunos e com familiares para os incentivar a dar o suporte necessário a eles mesmo também não estando a família preparada para isto. Gravo vídeos com orientações sobre como realizar as atividades e quando me devolvem encaminho as correções a eles” (Professora 36).

Quando perguntados sobre como descrevem este momento remoto em seu processo de ensino, as falas foram polarizadas em aspectos positivos e negativos. Pois, o aspecto de inovação e de aprendizado é um elemento importante para eles/as, especialmente relacionados ao processo de saída da zona de conforto e do reinventar-se. No entanto, os olhares sobre a maneira que foi construído o percurso remoto, o fato dos/as alunos/as e professores/as não estarem preparados/as e o cansaço na execução das atividades devido a forma como a comunicação ocorre foram afirmações que alguns/mas professores/as expressam na sua avaliação.

A preocupação dos/as professores/as com o processo do ensino remoto e com as maneiras que as atividades estão sendo desenvolvidas estão no centro do debate que envolve o acesso ao conhecimento e ao ensino durante a pandemia, pois nem todos/as os/as alunos/as apresentam acesso adequado a internet e as famílias não estão preparadas para assumirem a mediação do processo seguindo as orientações dos/as professores/as.

A pouca ou quase nenhuma participação da família e a desmotivação dos/as estudantes são pontuações recorrentes nas ponderações dos/as professores/as que avaliam o processo como desgastante, mesmo existindo o trabalho coletivo com os/as professores/as da sala regular. Como podemos visualizar nos trechos abaixo:

“[O acompanhamento] está sendo desenvolvido em parceria com os professores da sala regular e da educação especial. As adaptações estão sendo realizadas para que os alunos participem de todas as aulas na modalidade remota, mas precisa empenho dos alunos” (professor 29).

“Tem sido bem desgastante tudo isso, porque a gente não tem o retorno das famílias, parece que eles já desistiram. Mas estamos firmes na tentativa de mantê-los participando” (professora 46).

Os apontamentos apresentados pelos/as professores/as de AEE da rede pública estadual de ensino nos possibilita pensar sobre as etapas que precisam ser modificadas para permitir que tanto os/as professores/as quanto os/as alunos/as reconheçam a participação efetiva e de qualidade no processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; SOUSA, 2020).

### Considerações finais

O ano letivo de 2020 tornou o uso das TDICs uma constante para que o conteúdo e acompanhamento das atividades ocorram sem tantos prejuízos ao contexto de aprendizado e de distanciamento físico. Pensar as TDICs como ação imediata e emergencial para o ensino mobilizou professores/as e gestores/as educacionais a construir novas possibilidades para garantir o acesso à educação de muitos/as estudantes.

A adaptação solicitada aos/às educadores/as em pouquíssimo tempo tornou os primeiros meses um processo de busca e aprimoramento das habilidades digitais e informacionais. As formações/capacitações ocorreram inicialmente pela proatividade dos/as docentes, mas em seguida foram constituídas formações remotas em rede sobre como construir os espaços virtuais de aprendizagem e a utilização de diversas ferramentas e plataformas, que de acordo com os/as participantes eram superficiais.

O acompanhamento das atividades pelos/as professores/as de educação especial tem sido realizado utilizando as ferramentas aprendidas, no entanto o engajamento de alunos/as e familiares tem sido um ponto levantando e debatido pelos/as docentes, pois a participação está reduzida e evidencia o distanciamento dos/as alunos em relação à nova proposta de condução do ensino: ensino remoto.

As experiências constituídas pelos/as professores/as durante esse processo de ensino remoto precisam ser sistematizadas e analisadas para que se possa ter um olhar amplo sobre as ações e novas possibilidades de intervenção, a pesquisa demonstra que há aspectos positivos e negativos no formato adotado emergencialmente, mas é fundamental problematizar as intenções e como estas ocorrem nos espaços escolares públicos no Maranhão para que se tenha modificações na condução de ensino enquanto durar a pandemia.

### Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista ENCANTAR – Educação, Cultura e Sociedade**. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 15 out 2020.
- BRIDI, M. A.; et. al. **Relatório técnico-científico da pesquisa: o trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia Covid-19**. Curitiba: UFPR, GETS, REMIR, 2020. Disponível em: <[https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos\\_2020/RELATRIO\\_PARTE\\_II\\_TTRABALHO\\_REMOTO\\_COMPLETO\\_-\\_CANVA\\_1\\_compressed\\_1\\_compressed.pdf](https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos_2020/RELATRIO_PARTE_II_TTRABALHO_REMOTO_COMPLETO_-_CANVA_1_compressed_1_compressed.pdf)> Acesso em 16 out 2020.
- COSTA, L. P. da. O Uso das tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Prática Pedagógica do Professor de Matemática do Ensino Médio. / Letícia Perez da Costa. – Curitiba, 2017. 127f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/49344/R%20-%20D%20-%20LETICIA%20PEREZ%20DA%20COSTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 25 out 2020.
- IBGE. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf)> Acesso em 16 out 2020.
- JUNQUEIRA, L. H. N.; CECÍLIO, S. **Formação de professores e as TICs**. Disponível no ambiente de aprendizagem AVA Uemanet, 2020.

MARANHÃO. (Estado). **Decreto nº 35662, de 16 de março de 2020**. São Luís, MA. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390834#:~:text=1%C2%BA%20Ficam%20suspensas%2C%20por%2015,Regi%C3%A3o%20Tocantina%20do%20Maranh%C3%A3o%20%2D%20UEMASUL.>> Acesso em: 20 out 2020c.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 94 de 26 de março de 2020**. Disponível em: [http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-MA-94\\_2020.pdf](http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-MA-94_2020.pdf)> Acesso em 15 out 2020a.

MARANHÃO. Secretaria de educação. **Orientações para o período de suspensão das atividades educacionais tendo em vista o plano de contingência e as medidas adotadas pelo governo do estado do Maranhão para reduzir os riscos de contágio e a disseminação do covid-19 (novo coronavírus) no âmbito dos estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação do Maranhão**. Disponível em: < <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2020/03/DIRETRIZES-AULAS-REMOTAS-REDE-INTEGRAL.pdf.pdf>> Acesso em 15 out 2020d.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria SEDUC nº 506 de 30 de março de 2020**. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=392146>> Acesso em 15 out 2020b.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora, 2000

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, 2020, p. 6-35. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>. Acesso em 14 out 2020.

O GLOBO. **Ensino a distância cresce em detrimento de cursos presenciais noturnos no Brasil**. 2020. Disponível em: <:<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ensino-distancia-cresce-em-detrimento-de-cursos-presenciais-noturnos-no-brasil-24438651+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em 05 out 2020.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: Reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/OliveiraSouza/2867>. Acesso em: 15 out 2020.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista Unifeso**, n. 1, Campinas, SP. 2014. Disponível em: < <http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17/24>> Acesso em 20 out 2020.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022



## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO EM CRIANÇAS AUTISTAS**

**Regina Lima Nogueira<sup>22</sup>**  
**Elizangela Aparecida Braga<sup>23</sup>**  
**Claudia Maria Soares Rossi<sup>24</sup>**

### **Resumo**

Este estudo abrange o autismo como um desafio para educação. O objetivo geral é identificar as conquistas e os impasses experimentados pelos professores para incluir e alfabetizar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública. Trata-se de uma pesquisa de opinião com professores da educação básica do Estado de Minas Gerais. Os resultados mostraram que falta conhecimento e apoio de outros profissionais da escola, além da falta de recursos como jogos e materiais didáticos adequados para se trabalhar com esse público. Dessa forma, um dos desafios de alfabetizar os alunos com TEA é maior disponibilidade de tempo, pois precisamos de um planejamento único e individual. Portanto, cabe ao educador, pensar atividades quão inúmeras possibilidades podem contribuir diretamente para o ensino nas escolas brasileiras pautado na inclusão das pessoas na comunidade escolar e de ampliação das aptidões dos educandos.

**Palavras- chave:** Transtorno do Espectro Autista. Educação. Escola. Inclusão

### **Abstract**

This study covers autism as a challenge for education. The general objective is to identify the achievements and impasses experienced by teachers to include and teach children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools in the early years of elementary school, in the public network. This is an opinion poll with teachers of basic education in the State of Minas Gerais. The results showed that there is a lack of knowledge and support from other school professionals, in addition to the lack of resources such as games and adequate teaching materials to work with this audience. Thus, one of the challenges of teaching students with ASD to read and write is greater availability of time, as we need a unique and individual planning. Therefore, it is up to the educator to think about how many possibilities activities can directly contribute to teaching in Brazilian schools based on the inclusion of people in the school community and the expansion of the students' skills.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Education. School. Inclusion

### **Introdução**

Este estudo abrange o autismo como um desafio para educação, já que, ainda, muitos professores se sentem desamparados quando recebem alunos com este tipo de transtorno, por desconhecimento do assunto e falta de interesse em ir atrás de métodos eficazes para a sua alfabetização. O presente trabalho teve por objetivo geral identificar as conquistas e os impasses

---

<sup>22</sup> Orientanda - IFMG

<sup>23</sup> Orientanda - IFMG

<sup>24</sup> Pedagoga. Psicopedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Técnica em Assuntos Educacionais no IFMG Campus Arcos, estando como coordenadora do NAPNEE, do NAE e do setor de Assistência Estudantil. Coordenadora da Pós graduação em Docência do IFMG Campus Arcos. Atua também como professora, orientadora e tutora em cursos de pós graduação e graduação no IFMG e na UFLA, na modalidade EaD

experimentados pelos professores para incluir e alfabetizar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública.

Partimos da hipótese de que o professor enfrenta um grande desafio para incluir e alfabetizar crianças com TEA na comunidade escolar, e que, estas dificuldades em muito estão relacionadas a falta de um conhecimento adequado sobre o tema.

Capellini, Shibukawa e Rinaldo (2016) relatam que a apropriação do sistema de escrita em crianças com TEA é uma maneira de possibilitar e facilitar a comunicação com outras pessoas. A dificuldade de comunicação entre essas crianças é uma característica marcante. Assim, realizaram um estudo que objetivou a investigação e descreveu o processo de alfabetização em alunos autistas em uma classe de ensino regular de uma escola pública no interior de São Paulo. Neste estudo, os autores do artigo, avaliaram que apesar das limitações geradas pela deficiência, não se pode deixar de acreditar no potencial do aluno autista. As práticas docentes diferenciadas e uma metodologia adequada e assertiva, favorecem o ensino-aprendizagem de forma adequada e alcançando bons resultados no ensino-aprendizagem.

Guedes, Neto e Blanco (2020) desenvolveram em sua pesquisa um curso de capacitação para docentes que atuam com alunos com TEA, com finalidade do uso de recursos tecnológicos para a alfabetização de alunos com essa deficiência. Promovendo reflexões acerca da importância da formação pedagógica continuada para o conhecimento sobre o TEA e a maneira como a alfabetização ocorre em crianças com esse transtorno.

O presente trabalho consistiu em uma extensa revisão bibliográfica, seguida de uma pesquisa de opinião com professores da educação básica do Estado de Minas Gerais.

A escolha pelo tema, se deve ao fato de sermos profissionais da área de aprofundamento em Educação Especial e percebemos a necessidade de conhecermos, mais sobre o assunto e, ao mesmo tempo entender como vem ocorrendo a inclusão de crianças autistas nas escolas, principalmente aprofundar sobre o processo e os desafios da alfabetização. Nossas reflexões levaram-nos ao seguinte questionamento: que impasses enfrentam os professores para alfabetização de crianças autistas? Que possibilidades têm de favorecer a inclusão?

O estudo foi dividido em duas partes: a primeira é um breve relato sobre a história do autismo bem como a legislação que concerne à inclusão escolar. Já a segunda parte, trata diretamente dos aspectos relativos ao processo de escolarização e de alfabetização de pessoas com TEA.

## **Metodologia**

A pesquisa foi realizada no mês de novembro/2021, com dez professores da educação básica de escolas do estado de Minas Gerais. Classificou-se quanto aos objetivos como descritiva, pois a proposta foi descrever os desafios vivenciados pelos professores pesquisados nos processos alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa visa descrever características de uma população, amostra, contexto ou fenômeno. Quanto à forma de abordagem do problema, classificou-se como qualitativa, pois busca conhecer o processo de alfabetização e a vivência dos professores em sala de aula com crianças TEA.

A coleta de dados foi através da aplicação de um questionário utilizando o sistema da *Google Forms*, constituiu-se de 11 perguntas fechadas e abertas estruturadas em blocos para melhor organização. Com o primeiro bloco de perguntas buscou-se identificar o perfil dos professores e sua formação.

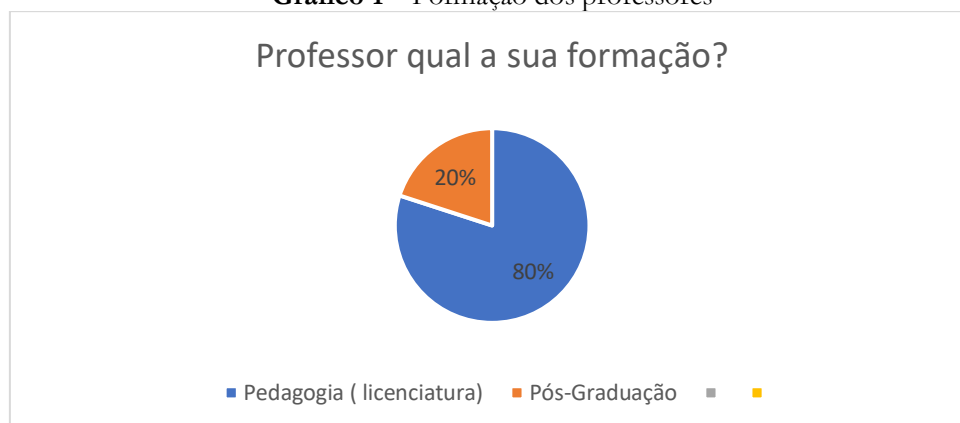
O segundo bloco de perguntas objetivou conhecer sobre o processo de alfabetização de crianças com TEA, respectivos planejamentos pedagógicos e como foi o contato com essas crianças durante o processo de ensino/aprendizagem.

O *link* de acesso ao questionário foi encaminhado, pelos pesquisadores, aos professores de escolas públicas do Estado de Minas Gerais via *e-mail*, por isso foi considerado a amostra por acessibilidade da pesquisa. Na amostragem por acessibilidade, segundo Gil (2008), a seleção é feita de forma aleatória dependendo dos critérios, julgamentos do pesquisador e disponibilidade dos entrevistados em responderem ao questionário. Os dados levantados foram tratados e transformados em gráficos para análises e conclusões que serão apresentados na próxima sessão.

## Resultados e discussão

Com o propósito de atingir os objetivos propostos e responder ao problema de pesquisa foram coletados os dados referentes ao perfil dos professores entrevistados, tais como nome, *e-mail* e formação. Em relação a formação dos professores entrevistados, foi elaborado o gráfico 1:

**Gráfico 1** – Formação dos professores

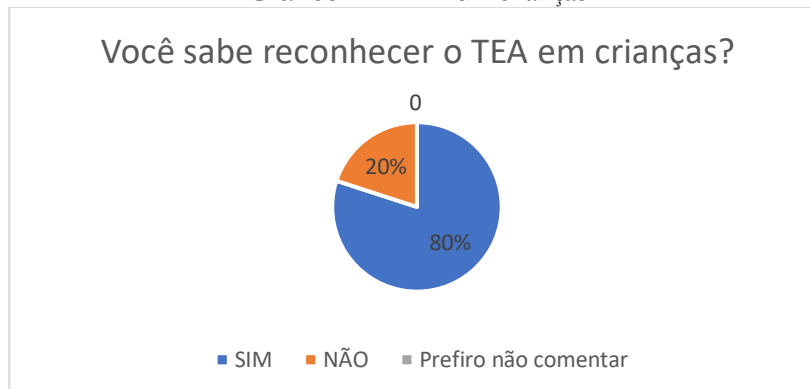


Fonte: desenvolvido pelas autoras

Portanto, verificou-se que 80% dos professores pesquisados possuíam apenas licenciatura e 20% Pós- Graduação. O questionário também investigou quais os cursos de capacitação na área de alfabetização e/ou TEA, concluindo que 70% dos pesquisados afirmaram ter algum curso de especialização em TEA e apenas 30% disseram não possuir. O autor Mello (2015), comenta que o curso de TEA, ajuda a entender o que significa classificar o transtorno do espectro do autismo como um transtorno do desenvolvimento e, por fim, faz um apanhado de outras condições que podem acompanhar e influenciar a expressão do autismo.

Também foi questionado sobre os professores conseguirem reconhecer características do TEA em uma criança, e com base nisso foi elaborado o gráfico 2.

Gráfico 2 – TEA em crianças



Fonte: desenvolvido pelas autoras

Verifica-se com base nos dados de que a maioria dos professores (80%) sabe reconhecer e identificar o TEA em crianças, porém 20% afirmou não conseguir identificar. Pereira (2020) em seus estudos, comenta que, além de estudar e analisar o desenvolvimento da criança com autismo, o professor tem a incumbência de tornar a sala de aula um ambiente inclusivo, possibilitando às crianças o conhecimento das diferenças e o incentivo para que elas desenvolvam a solidariedade.

Nesse sentido, a pesquisa também buscou analisar se os professores já alfabetizaram crianças com TEA; 50% dos pesquisados afirmaram que sim e 50% afirmaram que não alfabetizaram. Embora o número de alunos com TEA matriculados em classes comuns no Brasil tiveram um aumento de 37,27% no ano de 2019, muitas escolas públicas possuem dificuldades para receberem esses alunos (OLIVEIRA,2019, p.26). Sobre as séries que os professores trabalharam com crianças com TEA, a pesquisa relatou que: 60% deles afirmaram ter trabalhado com essas crianças na 4ª e 5ª série, 20% dos pesquisados trabalharam na 1ª e 2ª série e apenas 10% com crianças na 3ª série.

Outra pergunta foi sobre o planejamento: buscou se conhecer se o mesmo é realizado de maneira colaborativa ou individual. Nesse quesito, a pesquisa constatou que 60% dos professores pesquisados disseram ser colaborativo e 40% individual. Sasaki (2021), explica que o planejamento colaborativo, neste contexto, é uma estratégia que promete ultrapassar essas barreiras, por intermédio do planejamento de demanda e decisões conjuntas, desenvolvimento e compreensão da dinâmica do processo de ressurgimento de produtos em uma cadeia de suprimento.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, foi questionado se ele contempla a inclusão, com isso 90% dos professores afirmaram que “sim” e apenas 10% disseram que não contempla práticas inclusivas. Na escola, as práticas inclusivas começam na gestão escolar e se estendem até a sala de aula (VIEIRA,2018). Dentro deste contexto, promover exemplos de práticas inclusivas é colocar em ação o PPP da escola e também fornecer apoio socioemocional aos estudantes (FERREIRA, 2017). Ferreira (2017) ainda relata que as práticas inclusivas envolvem métodos e técnicas como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento com foco nas potencialidades individuais e coletivas.

Sobre o método ou teoria que o professor pesquisado acredita ser mais eficaz para a alfabetização das crianças que apresentam TEA, foi construído o quadro 2:

**Quadro 2 – Método TEA na prática**

<b>Professor pesquisado</b>	<b>Método</b>
Prof. 1	As teorias devem ser adaptadas de acordo com o nível cognitivo de cada aluno com TEA
Prof. 2	Não temos conhecimento. Apenas tentando sem saber nenhum método específico.
Prof. 3	Acompanhamento individual.
Prof. 4	Fônico
Prof. 5	Metodologia fônica
Prof. 6	Eu particularmente tento de tudo, jogos pedagógicos, repetições constantes de letras, sílabas e palavras, materiais adaptados principalmente concretos, visualização de coisas reais para nomeá-las etc.
Prof. 7	Metodologia voltada para o aluno de acordo com sua necessidade.
Prof. 8	Acredito que não existe um método específico pois cada criança tem uma necessidade específica
Prof. 9	Método fônico de alfabetização.
Prof. 10	Depende do nível do Autismo. Se for moderado a severo, acho o método <i>Teacch</i> muito bom para trabalhar.

Fonte: desenvolvido pelas autoras

Alguns profissionais tiveram a opinião comum sobre a metodologia fônica para a vivência e o dia a dia da alfabetização de crianças com TEA. O método fônico, também chamado de método fonético, é um método de alfabetização que prioriza o ensino dos sons dos grafemas do alfabeto, começando com as letras mais simples (vogais) e caminhando até as mais complexas (consoantes) para, depois, utilizá-las para formar sílabas e palavras (FREITAS *et al.*, 2022). O método fônico, para Kupfer (2019) então, permite que o aluno tenha uma compreensão do som das letras, sílabas, palavras, levando a uma escrita com uma melhor consciência fonológica. A metodologia se tornou referência para aprendizagem de alunos com dificuldades de leitura, sendo muito utilizado na alfabetização de pessoas com dislexia (KUPFER, 2019). Além disso, a metodologia fônica trabalha o som das letras, pois parte do pressuposto de que assim serão melhor assimiladas pelo cérebro. Muitas pesquisas, como a de Freitas et al., 2017 e Santos (2013), a indicam como segura e altamente eficaz para alfabetização das crianças com TEA, porém ainda não se tem um senso comum na literatura sobre essa questão.

A pesquisa também almejou classificar o tipo de metodologia utilizada como “bom” ou “regular”, verificou-se que 50% dos professores acreditam que a metodologia utilizada com crianças com TEA é eficaz, portanto, classificou-a como boa, porém 50% acreditam ser regular e muita das vezes não é eficiente na prática. Foi questionado se o professor poderia identificar até 03 materiais utilizados na alfabetização das crianças que apresentam TEA, os resultados são ilustrados no quadro 3:

**Quadro 3 – Materiais TEA**

<b>Professor pesquisado</b>	<b>Materiais usados na prática TEA</b>
<b>Prof. 1</b>	Livro sensorial, quebra cabeça, ábaco
<b>Prof. 2</b>	O governo não investe em cursos de qualificação na área.
<b>Prof. 3</b>	Não sei
<b>Prof. 4</b>	Não sei
<b>Prof. 5</b>	Recursos visuais, recursos audiovisuais e recursos audiovisuais.
<b>Prof. 6</b>	Jogos pedagógicos, atividades adaptadas, massinhas de modelagem
<b>Prof. 7</b>	Escolher o material que atenda sua capacidade de aprendizagem.
<b>Prof. 8</b>	Muitas imagens e figuras que fazem parte da realidade e gosto do aluno, repetição do conteúdo várias vezes, uso de tecnologias
<b>Prof. 9</b>	Recursos visuais, Ler para o aluno, jogos e brincadeiras, estimulação sensorial.
<b>Prof. 10</b>	Fichas, jogos, massinha...normalmente eu mesma confecciono o material com reciclados de acordo com o gosto do aluno

Fonte: desenvolvido pelas autoras

Através do lúdico, permite que a criança tenha um desenvolvimento crescente e, se divertindo a criança autista consegue se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade tudo isso através de jogos e brincadeiras, assim sendo de suma importância a utilização dos jogos e brincadeiras no processo de ensino.

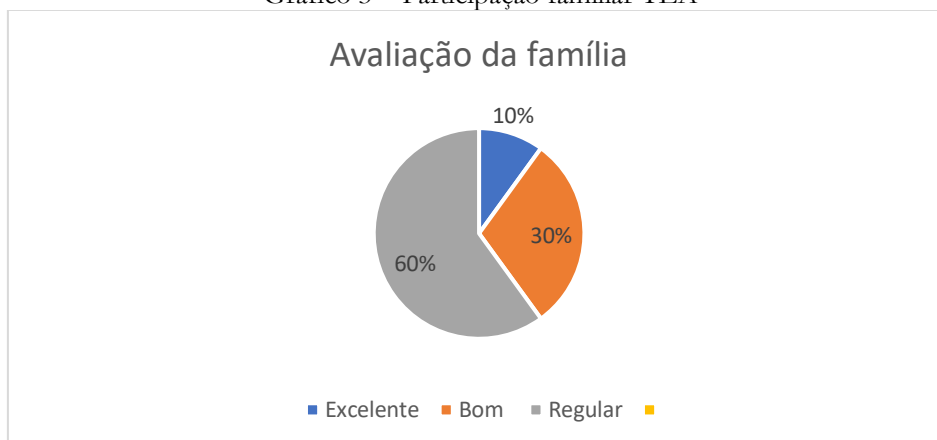
As crianças com autismo costumam brincar sozinhas e apresentam movimentos repetitivos, como girar as rodinhas de um carro de brinquedo. Esses objetos despertam seu interesse, pois podem ser manipulados por um longo período, ainda que o uso que fazem deles seja restrito e repetitivo.

Também foi avaliado pelos professores pesquisados acerca do suporte da família dos alunos com TEA ao processo de alfabetização dos mesmos, o gráfico 3 mostra os resultados alcançados.

Verifica-se que a maioria (60%) dos professores acreditam que a família não oferece o suporte necessário para contribuir no processo de ensino/aprendizagem de seus filhos com TEA. Vista disso, 30% dos pesquisados disseram que consideram “bom” o suporte e apenas 10% afirmam ser excelente a participação da família.

Acompanhar o crescimento educacional dos filhos aumenta suas habilidades sociais e diminui a chance de problemas comportamentais. Família e escola atuam juntas na formação das crianças e dos jovens, principalmente quando se trata de crianças com TEA, pois proporcionam o suporte e o incentivo necessários para que eles se desenvolvam de forma integral e alcancem todo o potencial que possuem.

Gráfico 3 – Participação familiar TEA



Por fim, sobre desafios encontrados pelos professores no processo de alfabetização de alunos com TEA, foi elaborado o quadro 4.

Os problemas na comunicação e na interação social impactam o processo de alfabetização, devido à dificuldade de compreensão dos contextos e sinais sociais. A comunicação não verbal, os sinais do corpo, são muito difíceis de serem compreendidos pelas pessoas com TEA. Além disso, indivíduos com autismo enfrentam problemas no desenvolvimento da linguagem, nos processos de comunicação, na interação e comportamento social. No entanto, quando falamos de um “espectro”, falamos de uma ampla variação. Cada pessoa que recebe um diagnóstico de TEA é única.

Quadro 4 – Desafios da alfabetização de crianças com TEA

Professor pesquisado	Principal desafio
Prof. 1	Falta de Recursos materiais, conhecimento e capacitação.
Prof. 2	O governo não oferece preparação necessária para alunos com Tea
Prof. 3	A escrita, é um desafio para o aluno, pois envolve coordenação, força muscular, habilidades motoras, habilidades de linguagem e organização.
Prof. 4	Falta de materiais próprios para esse tipo de público, atender mais de um aluno com TEA. E as adaptações aos diferentes comportamentos que cada um apresenta, mas amo o que faço. Sou apaixonada.
Prof. 5	Os desafios são grandes, pois cada criança com TEA, precisa de atenção especial analisada com caridade.
Prof. 6	Como cada aluno tem suas particularidades, se trata de um processo único e individual. Logo,

	<p>um dos desafios de alfabetizar os alunos com TEA é maior disponibilidade de tempo, pois precisamos de um planejamento único e individual. Além disso precisamos estar sempre estudando e aprendendo sobre as particularidades de cada um deles.</p>
<p><b>Prof. 7</b></p>	<p>Falta de conhecimento e apoio de outros profissionais da escola. Falta de recursos como jogos, impressão colorida. Quando trabalhamos em escola do ensino regular os professores regentes da turma /aula não passam planejamentos, atividades com antecedência para que seja feita adaptação.</p>
<p><b>Prof. 8</b></p>	<p>Se o aluno faz algum barulho, por algum motivo grita, mesmo que pouco, professor regente se sente incomodado. Muitas vezes não conversa com a turma sobre o aluno "X" e explica sobre suas habilidades para turma.</p>
<p><b>Prof. 9</b></p>	<p>Os professores regentes de turma / aula, muitas vezes acham que "aquele" aluno não é dele uma vez que ele tem um professor de APOIO.</p>
<p><b>Prof. 10</b></p>	<p>No momento, o maior desafio foi o distanciamento. Mas no dia a dia, as famílias têm sido um desafio, pois às vezes consigo fazer um trabalho legal com o aluno em sala, mas a família não dá continuidade em casa. Isso é bem complicado.</p>

Fonte: desenvolvido pelas autoras

## Conclusão

Compreender a educação especial e inclusiva é de grande valimento para a sociedade. Receber o significado de inserção e entender seus preceitos, ajuda a comunidade escolar, o corpo docente, os pais, os alunos e a sociedade em si, perceberem o quão é necessário investirmos em ações para suprirem as necessidades dos educandos em questão. Portanto, cabe ao educador, pensar em atividades que gerem inúmeras possibilidades e que podem contribuir diretamente para o ensino nas escolas brasileiras pautadas na inclusão das pessoas, na comunidade escolar e de ampliação das aptidões dos educandos.

O profissional que trabalha e/ou trabalhou com crianças com TEA, pode fazer coisas muitas simples para manter a sua atenção, mesmo que não tenha planejado esse momento. Tais ações como brincar com a sua criatividade, ter reações que sabe que irá cativar a criança, oferecer estímulos e tornar a sala de aula um ambiente propício e agradável.



Sabemos que a educação no Brasil precisa avançar muito, principalmente o processo de inclusão e alfabetização de crianças com TEA. Para isso, este estudo evidenciou a importância da capacitação dos professores para saberem lidar e aplicar metodologias eficazes que de fato farão a diferença na vida dessas crianças.

Como limitação do estudo, pode-se citar a falta de pesquisas sobre crianças com TEA no Brasil, principalmente quando se refere ao processo de ensino/aprendizagem e alfabetização. Sugere-se a futuros pesquisadores a ampliar a amostragem pesquisada como: aplicar o questionário às famílias e gestores escolares.

### Referências

CAPELLINI, V. L. M. F., SHIBUKAWA, P. H., RINALDO, S. C. O. Práticas Pedagógicas Colaborativas na Alfabetização do Aluno com Transtorno do Espectro Autista. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 13, n. 2, p.87-94 abr/jun. 2016.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: o desafio da formação de professoras / Roberta Flávia Alves Ferreira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017

FREITAS, Amanda de Lima; MANGUEIRA, Ana Carolina da Silva; MARQUES, Elane Cristina da Silva. O papel do pedagogo no desenvolvimento da criança autista no centro de referência municipal de inclusão para pessoa com deficiência. Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://bityli.com/QHKV0> Acesso em 20 de abril de 2022.

GUEDES, D. F., NETO, J. C., BLANCO, M. B. Percurso investigativo de um curso de capacitação para professores com o uso de recurso tecnológico na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Revista Educação Especial, Santa Maria, Vol.33, p. 1-22, 2020.

GIL, A. C. Métodos E Técnicas De Pesquisa Social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Quem serão os autistas de amanhã? Estilos Da Clínica, v. 24, n. 3, p. 384-392, 2019.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo: Perspect. 2015.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, S. F. Políticas para a inclusão. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 245-261, out./dez. 2019. Editora UFPR.

PEREIRA, Olívia et al. Educação especial: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 2020. Cap. 1, p.1-13. (Princípios de Normalização e de Integração na educação dos excepcionais).

SANTOS, Neide Pereira. O desenvolvimento intelectual da criança com autismo e o método TEACCH. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade Método de São Paulo, 2013

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2021. P. 12-16.

VIEIRA, Nara Wellausen. Inclusão e a Diversidade: Crianças com necessidades especiais. In: UNESCO. Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil. Brasília: Unesco, 2018. P.47-60. (Cadernos Pedagógicos, v. 3).

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

## RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO REMOTO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Thalia Nunes Ferreira Feistler<sup>25</sup>  
Sirlei de Lourdes Lauxen<sup>26</sup>

### Resumo

O ensino remoto emergencial trouxe à tona a relevância da inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no campo da educação e como ela pode ser uma aliada do professor para aulas mais dinâmicas e significativas para a geração atual, precisamente a alpha que se enquadra no estudo. As escolas de todo o país precisaram se adaptar e rever novos planejamentos de aulas e transformá-las de forma online para que todos os alunos pudessem receber um ensino de qualidade a partir de suas casas. Nesse viés, a presente análise, de abordagem qualitativa, buscou investigar os principais desafios e possibilidades que ocorreram nessa experiência ímpar a partir da perspectiva dos professores alfabetizadores durante o ensino remoto em escolas municipais e estaduais. Os resultados obtidos demonstram a falta de uma formação adequada acerca das tecnologias da educação nas licenciaturas, as negligências nas atividades escolares e nos acessos às plataformas digitais como um dos principais desafios. Além disso, os resultados também apontam para as possibilidades que, a partir da implementação de recursos digitais, podem contribuir e agregar em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial. Pedagogia. Tecnologia.

### Abstract

Emergency remote teaching brought to light the relevance of the insertion of Information and Communication Technologies (ICTs) in the field of education, and how it can be an ally of the teacher for more dynamic and meaningful classes for the current generation, precisely the alpha that is fits in the study. Schools across the country needed to adapt and review new lesson plans and transform them online so that all students could receive quality education even at home. In this perspective, this analysis, with a qualitative approach, sought to investigate the main challenges and possibilities that occurred in this unique experience, from the perspective of literacy teachers, during remote teaching in municipal and state schools. The results obtained demonstrate the lack of adequate training on educational technologies in teaching degrees, the neglect of school activities, access to digital platforms, as one of the main challenges, and also the possibilities that the issue can be revised during this period. of implementing digital resources to contribute and aggregate in the classroom.

**Keywords:** Emergency Remote Learning. Pedagogy. Technology

### Introdução

No início de 2020, chegou ao Brasil a pandemia de Covid-19. A população, neste momento, se viu desamparada e com dificuldades em lidar com a situação. As crianças não poderiam ficar um tempo indeterminado sem aula e sem algum meio de aprendizagem, já que causaria prejuízos futuros. Assim, para amenizar os impactos causados pela pandemia do novo coronavírus, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição do ensino presencial por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação em cursos que estão em andamento. A medida foi publicada em 18 de março, no Diário Oficial da União (DOU) (BRASIL, 2020).

---

<sup>25</sup> Mestranda do programa de pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento social da Universidade de Cruz Alta-UNICRUZ. E-mail: thaliaferreira61@gmail.com

<sup>26</sup> Doutora em Educação, Professora da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. E-mail: slauxen@unicruz.edu.br

Esta autorização tinha um período de 30 dias, com a possibilidade de ser prorrogada. Como não era possível prever quando a situação sanitária estaria estável novamente no país, as instituições puderam alterar o calendário de férias, desde que cumprissem os dias letivos e horas-aula estabelecidos pelo MEC (BRASIL, 2020).

A partir disso, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) é autorizado pelo Ministério da Educação (MEC) para que os professores continuassem com o cronograma escolar de forma online. É então implementada uma educação a distância, feitas através de aulas síncronas ou assíncronas e mediadas pelo professor titular de cada turma ou conteúdo a ser discutido. Esse modo de dar aula consiste em utilizar as tecnologias da internet para propiciar um amplo conjunto de soluções que objetivam servir de suporte para que a aprendizagem ocorra. (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020).

Foi apenas com a pandemia no Brasil que toda a educação básica pública precisou optar por este sistema de ensino. A inclusão do ensino remoto ocorreu, pois, em razão de que a educação não parasse e pudesse continuar de forma efetiva, os professores tiveram que adaptar os planos de aula de acordo com o contexto em que a escola e a turma estavam inseridas, para que o ensino ocorresse de forma efetiva a partir de atividades interativas e de fácil acesso.

A partir de todas essas mudanças no âmbito escolar, a pesquisa teve como intuito investigar os principais desafios e possibilidades que ocorreram para os professores alfabetizadores em trabalhar com crianças de seis a oito anos de idade com um sistema de ensino novo e diferente do que estavam acostumados. Centrou-se, assim, em quais foram suas principais percepções diante desse processo.

## **Metodologia**

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva. A pesquisa qualitativa tem como propósito estudar o ser humano, sua cultura e suas práticas sociais, além de estudar a elaboração e o curso das interações e de buscar reconstruir as estruturas do campo social e os significados latentes das práticas. A pesquisa qualitativa está ancorada teoricamente na etnometodologia e no construcionismo interessados pelas rotinas diárias e pela produção da realidade. (FLICK, 2008).

Com o propósito de estudar a experiência vivida pelas pessoas em seus ambientes sociais, segundo a perspectiva dos próprios atores sociais, a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência e dos complexos processos de interação social (GIL, 2019). A população pesquisada foi a de professores alfabetizadores do município de Cruz Alta, no estado do Rio Grande do Sul, nas escolas municipais e estaduais. Para tal, a amostra foi composta pelos professores dos 1º aos 3º anos de uma escola municipal e de uma escola estadual da cidade, totalizando nove professores participantes do estudo.

O instrumento utilizado foi um questionário com perguntas abertas, elaborado pelos pesquisadores e validados para este fim mediante carta de validação, com o intuito de descrever os principais desafios e possibilidades enfrentados pelos professores no período do ensino remoto, especialmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A análise de dados, se deu pela análise de conteúdo à luz dos preceitos de Bardin (2011) segundo a autora, a análise é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que a partir de um único instrumento (questionários, cartas) é marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (p.38)

Sendo assim, as entrevistas foram realizadas com nove participantes, no período de outubro a novembro. Destaca-se que tanto o questionário quanto as entrevistas contaram com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando um posicionamento ético e preservando o anonimato dos professores. Na análise de dados, assegurando o anonimato dos participantes, esses foram denominados como participante 1 (P1), participante 2 (P2) e assim sucessivamente, conforme sua posição no formulário e na ordem dos questionários, as respostas dos participantes seguem exatamente como está no quadro um e dois como está no material analisado.

## Resultados e discussões

### O ensino remoto emergencial.

Com a pandemia de Covid-19, e a educação não podendo parar no meio de toda essa tragédia, o governo precisou tomar medidas necessárias. Com isso, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) começou no estado do Rio Grande Do Sul, desde o decreto governamental de nº 55.118, de 16 de março de 2020 (Rio Grande do Sul, 2020), à suspensão das aulas presenciais das instituições de ensino de todo o país. Conforme o Art. 5º:

Art. 5º Ficam suspensas, a contar de 19 de março de 2020, pelo prazo de quinze dias, prorrogáveis, as aulas presenciais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, devendo a Secretaria da Educação estabelecer plano de ensino e adotar as medidas necessárias para o cumprimento das medidas de prevenção da transmissão do COVID-19 (novo Coronavírus) determinadas neste Decreto (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

As aulas foram sendo prorrogadas pois o número de contaminados de Covid-19 começou a aumentar de forma considerável no decorrer do ano de 2020. Como a situação pareceu ser mais longa do que o imaginado, veio a necessidade de isolamento social e a discussão de como contornar essa situação no âmbito escolar. Dessa forma, surge a estratégia de ensino remoto emergencial que foi regulamentado pela lei nº 14.040, para dar continuidade ao ensino de toda educação básica do país. Dessa forma, foi confirmada a possibilidade de desenvolver atividades pedagógicas não presenciais, como destacado no artigo 4º:

“II - No ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE. (BRASIL, 2020).

Segundo as novas leis e regulamentos, a educação passou por uma transformação e os alunos tiveram que se adaptar a estudar pelo formato do Ensino Remoto Emergencial, desde a educação infantil até a superior, algo totalmente novo e inesperado. Foram quase dois anos desta maneira. Conforme destaca Ribeiro et al. (p. 40, 2020)

“Em cada parada, o professor quixotesco, junto aos seus devaneios, encontrava o obstáculo que apontava para a sua destruição física, emocional, psicológica e mental. O abandono intelectual nessa época parece ser um dos principais desafios: alunos largados a sua própria sorte e professores que não conseguiam alcançá-los”

Este período trouxe muitos anseios e angústias para os professores e crianças e toda a população brasileira passou por situações de estresse, com o fechamento de comércio e escolas e aumento do desemprego, algo que parecia distante de ocorrer no país. Em questões de dias as pessoas

se viram enfrentando tal desafio. Além disso, alguns professores perderam o contato com diversos alunos, pois a questão da falta de acesso às aulas online foi uma reclamação e preocupação de todos os professores do país, já que era um desafio auxiliar o aluno com a distância.

Pensando que a aprendizagem é uma ação que se dá na interação com o mundo, necessariamente mediada pelo outro – no caso, o professor – a partir da linguagem e do contexto social, se o professor não consegue enxergar e conversar diretamente com o estudante, como saber como está ocorrendo o processo de aprendizagem e como a família está lidando com essas situações escolares? Dessa forma, qualquer tentativa de isolar o processo de aprendizagem desses aspectos estaria fadada ao fracasso. (COSTA, 2020).

Portanto, a realização do trabalho do professor vai exigir ainda mais dedicação, conhecimento e formações contínuas, já que, para alguns professores, manusear e aplicar práticas pedagógicas a partir das tecnológicas no ensino remoto foi uma situação totalmente nova e desafiadora. Muitos docentes não trabalhavam dentro desta modalidade e não utilizavam os recursos de informática em sala de aula. Neste momento, então, se fez necessário a utilização de tais meios digitais e objetos para a interação com os alunos. Assim, é possível se ver emergindo uma configuração do processo de ensino-aprendizagem denominada Educação Remota, que pode ser explicada como um conjunto de práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificação e/ou plataformas síncronas e assíncronas (ALVES, 2020).

A partir do que foi pontuado, pode-se dizer que o ensino-aprendizagem necessita de um mediador, que Vigotsky (1984) nomeou de zona de desenvolvimento potencial ou proximal, esse período, que a criança fica utilizando uma mediação, até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha, esse momento é fundamental para ter um impulso na aprendizagem. Dessa forma, precisa-se da participação dos colegas para que se possa discutir os contextos sociais e para que se possa trabalhar inúmeros assuntos e temas educacionais que agregam as diferentes culturas. Para que, também, se possa contribuir com a socialização que, dentro do contexto de isolamento social, foi simplesmente cortada, fazendo com que as crianças ficassem sem esse acompanhamento e tendo apenas a família como auxílio presencial. Assim sendo, o ensino remoto emergencial, com a utilização de plataformas educacionais, foi um grande aliado para que essa comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno pudessem ser continuadas e dialogadas mesmo com a distância.

### **Alfabetização em tempos de pandemia**

A alfabetização é um processo de aquisição de habilidades cognitivas que são extremamente essenciais no desenvolvimento humano. De acordo com Soares (2005), a escrita surgiu como uma tecnologia para responder às práticas sociais, econômicas e culturais. A autora classifica o processo histórico de invenção da escrita em: demandas culturais e sociais, invenção da escrita e uso da escrita. A partir disso, pode-se compreender que a escrita não é natural, ela é um conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades que foram sendo conquistada de forma cultural e social. (SOARES, 2005).

A alfabetização e o letramento são processos distintos, mas que se interligam. A criança aprende primeiro a falar e depois a escrever, uma vez que o primeiro contato que ela tem com o som e a fala é no convívio familiar. A criança começa com reproduções que, segundo os estágios do desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget (2007), refere-se à assimilação. Esta é uma das primeiras etapas do ciclo de alfabetização. Baseado nisto, pode-se dizer que letrar é desenvolver habilidades de produção de texto e alfabetizar é desenvolver a capacidade de ler e escrever textos. Segundo Soares,

Se a fala e a escrita se diferenciam pôr a primeira ser adquirida naturalmente e a segunda ter de ser aprendida, ambas, porém, se igualam em sua função interativa: a criança adquire a língua oral ouvindo textos ou falando textos em eventos de interação com outras pessoas; da mesma forma, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos textos. (SOARES, p. 35, 2005).

Para a alfabetização se desenvolver, a criança precisa de interação com o outro, de uma interlocução, pois a leitura e a escrita são práticas sociais e culturais que necessitam de reflexão. Muito mais do que somente se alfabetizar, a criança precisa do letramento, que é saber interpretar e argumentar seus pontos de vistas sobre determinado tema. Assim, ao escrever, o indivíduo normalmente tem de refletir sobre o que escreverá e por que escreverá. Logo, a escrita é uma atividade geralmente reflexiva e, assim sendo uma atividade privilegiada para auxiliar na reflexão (ALCÂNTARA, 2015).

A aprendizagem da leitura escrita é muito mais que aprender a conduzir-se de modo apropriado com esse tipo de objeto cultural, ou seja, envolve a construção de um novo objeto de conhecimento que, como tal, não pode ser diretamente observado de fora (FERREIRO, 2017). No contexto pandêmico, como mencionado, esse processo foi interferido e toda a socialização que a criança precisa para desenvolver a oralidade e a escrita ficou restrita basicamente aos familiares que acompanham mais de perto, com o professor distante presencialmente, somente com o amparo do ensino remoto.

Nesse viés, veio à tona o questionamento de como alfabetizar as crianças no meio de um contexto de isolamento social somente através de plataformas digitais ou materiais impressos retirados na escola, conforme foi destacado no Parecer 5/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da reorganização do calendário escolar e a possibilidade de atividades não presenciais referentes ao ensino fundamental. Especificamente na alfabetização, é assim explicitado no referido parecer:

“Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades on-line uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades. No entanto, pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica, mesmo considerando a situação mais complexa nos anos iniciais. Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização.” (p.55, 2020)

Portanto, o conselho Nacional de Educação (CNE) reconhece o quão complexo e desafiador é a alfabetização e o acompanhamento das atividades na modalidade online. Constando ainda que a participação de um adulto, que no caso seriam os familiares das crianças, é condição que pode suprir o desenvolvimento desse processo.

Porém, a supervisão das atividades no ensino remoto deixou de ser uma responsabilidade somente dos professores e passou a ser compartilhada pelos familiares e responsáveis da criança, encarregados de fazer esse acompanhamento aos acessos e às plataformas de ensino, como por exemplo o Google Classroom<sup>27</sup>, onde ficaram as atividades dos objetos de aprendizagem da turma, e

---

<sup>27</sup> É um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos.

o Elefante Letrado<sup>28</sup>, para auxiliar na leitura das crianças em fase de alfabetização. Assim, os familiares ficaram responsáveis por estas plataformas e de buscar os recursos impressos na escola e nas devolutivas das atividades.

### Desafios e perspectivas do ensino remoto para os professores

O instrumento de pesquisa possibilitou compreender como foi o processo do ensino remoto para estes nove sujeitos da pesquisa. Foi possível perceber que a maioria passou a utilizar a tecnologia somente nessa experiência ímpar na pandemia, pois os recursos digitais não faziam parte do cotidiano escolar desses indivíduos. No quadro 1 destacam-se as respostas que são representativas acerca de como foi o processo do ensino remoto.

**Quadro 1** – Respostas dos participantes sobre os desafios no Ensino Remoto

<b>P (1)</b> Avaliação na aprendizagem, autonomia do aluno, interação na aula online, retorno das devolutivas, organização as aulas para que realmente o aluno pudesse realizar as atividades propostas. (em muitos casos eram os pais que o faziam as atividades escolares. Falta de infraestrutura e acesso às tecnologias por parte das famílias. Estávamos acostumados ao modelo de ensino tradicional, também foi difícil lidar com as novas tecnologias, equipamentos de filmagens e diferentes formatos.
<b>P (2)</b> Desinteresse das famílias, pois não buscavam os materiais na escola.
<b>P (3)</b> A adaptação ao novo modelo de ensino; utilização da tecnologia como recurso de ensino e a distância física dos alunos.
<b>P (4)</b> Poucos desafios, tinha bastante suporte e auxílio da escola e a grande maioria dos pais eram comprometidos. Alguns alunos não entregavam as atividades e não demonstravam comprometimento e interesse.
<b>P (5)</b> Preparar o material que fosse mais fácil para que as famílias ajudassem os filhos. A maioria dos pais tem seus trabalhos e na pandemia ficaram com a dupla função da casa/escola.
<b>P (6)</b> Desafio de aprender também de forma remota; falta de conhecimento de informática. Dificuldades para lidar com o computador, tive que aprender noções a distância com os colegas.
<b>P (7)</b> Falta da participação de algumas famílias, do conhecimento em informática e de equipamentos de informática.
<b>P (8)</b> Falta de interesse dos alunos e falta de comprometimento dos pais; o desamparo para encarar as mudanças; a falta da tecnologia para todos. Principalmente ter que aprender várias coisas para poder dar aula, não ter um computador e uma internet adequada.
<b>P (9)</b> A insegurança devido a pandemia, a questão da informática, internet, pois fiz uso do meu material particular. A dificuldade com a internet, a falta de retorno das atividades ministradas por algumas famílias.

**Fonte:** Autoras (2021)

De acordo com os resultados das pesquisas, os principais desafios dos professores giraram em torno do trabalho da família em conjunto com a escola e com o aluno. Os professores perceberam que, em alguns casos, houve desinteresse da família em auxiliar a criança, devido as suas funções, como trabalho, rotina e atividades diárias fora e dentro de casa, uma vez que, nesse período, as famílias ficaram com dupla função e nem todas conseguiram dar conta de todas essas responsabilidades.

Como foi relatado pelos participantes, em relação à dificuldade e à preocupação no que refere às devolutivas das atividades, houve uma falta de interesse das famílias em buscar os materiais impressos na escola. Assim, surgiram indagações por parte dos professores de como ficaria a educação da criança que não teve suporte familiar e seu desempenho escolar.

<sup>28</sup> É uma plataforma digital de leitura para crianças de 6 a 11 anos, com versões para escolas e famílias.

Importante ressaltar que esse alicerce não depende somente do professor, mas que também deve ser proporcionado pela família. Nesta direção, esses são alguns dos desafios diários que os docentes enfrentam e que, no contexto pandêmico, só se intensificaram, como: a influência, a interação e a compreensão familiar e a questão socioeconômica, que podem influenciar muitas vezes diretamente na educação. (MARCHESI; GIL, 2004).

Portanto, o papel da família na formação e nas aprendizagens das crianças e jovens é ímpar. Nenhuma escola, por melhor que seja, consegue substituir a família. Por outro lado, destaca-se também que a função da escola na vida da criança é igualmente substancial. (PAROLIN, 2008). Assim, ambos são importantes para o desenvolvimento integral das crianças, e, quanto mais próxima a relação família e escola, melhor será esse processo educativo, uma vez que deve ser integrado, colaborativo e participativo com o cotidiano de um e outro, de forma que amplie o conhecimento da realidade e do contexto social de todos.

Um dos aspectos relevantes observados também foi a dificuldade dos professores das duas instituições de ensino de manusear os computadores e dominar o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS). Isso traz à tona a falta de uma formação contínua sobre recursos digitais pedagógicos. Mesmo que não tivesse ocorrido a pandemia de Covid-19, vive-se numa geração tecnológica e digital e, por isso, é interessante e necessário que o professor saiba trabalhar com tais recursos, visto que estas escolas possuem acesso à internet e têm salas de informática.

As crianças da atualidade, pode-se dizer, já possuem acesso às tecnologias, como celulares e tablets – e mesmo as que não possuem uma renda mais alta conseguem um contato com outros familiares ou amigos. Com o uso desses aparelhos eletrônicos as crianças jogam, buscam vídeos no Youtube e socializam. Com isso, por que não pensar que estes aparelhos podem funcionar também como uma ferramenta para a aprendizagem? Tai aparelhos já são de grande interesse das crianças, são inovadores e vêm acompanhados da explosão da multimídia, dos programas que misturam jogos e informações educativas, das enciclopédias virtuais e outras oportunidades que possibilitam uma forma diferente de acesso a informações e conhecimentos (LIMA, 2001).

No Brasil, sabe-se que se tem algumas representações de avanços relevantes no contexto educacional, mas cada realidade escolar é ímpar e tem seus próprios desafios, como a falta de recursos e outros problemas particulares no que se refere à educação pública em si. Nesta direção, quando se fala em avançar na qualidade da educação, que é um dos grandes anseios de todos no país, justamente pela busca de se ter cidadãos atuantes em uma sociedade contemporânea e tecnológica, precisa-se procurar as formas viáveis de acesso personalizado a estes professores e alunos às novas tecnologias, para que as salas de aulas possam estar conectadas e adequadas para pesquisa e os laboratórios bem equipados para que se tenha uma educação de qualidade e usufruto de recursos digitais. (MORAN, 2007).

**Quadro 2 – Respostas dos participantes em relação às perspectivas do ensino remoto.**

<b>P (1)</b> Uma maior flexibilidade nos horários para os pais acompanharem as atividades com suas crianças e o suprimento das necessidades do ensino se mantendo mesmo com os alunos em casa.
<b>P (2)</b> Aprendemos a usar a tecnológica como recurso. As aulas remotas tinham, ou ainda tem, o objetivo de manter o contato com os alunos, o que possibilitou a percepção do envolvimento ou não das famílias, bem como as dificuldades enfrentadas.
<b>P (3)</b> Buscar novas possibilidades de aprendizado e diferentes métodos de trabalho. Os pais passaram a ver o professor de forma diferente, melhorada.



<b>P (4)</b> Os alunos tiveram a possibilidade e a oportunidade de realizar suas tarefas em diferentes horários e de ter ajuda sempre que necessitavam. Através do ensino remoto, conseguimos vencer quase dois anos de pandemia.
<b>P (5)</b> A demanda tecnológica dos alunos em aulas presenciais é menor, sendo possível adotar aplicativo e google classroom. Há uma busca por inovação. Contudo, a realidade dos nossos alunos não está preparada para o ensino remoto.
<b>P (6)</b> O uso de jogos eletrônicos nas aulas. Vários colegas que não utilizavam recursos de informática começaram a utilizar. De minha parte, fiz curso online e assisti vídeos buscando ferramentas para o trabalho.
<b>P (7)</b> Possibilidades de aprender novas tecnologias e de superar dificuldades.
<b>P (8)</b> Preocupação dos pais, participação dos alunos, valorização do professor.
<b>P (9)</b> Aprendi o que eu queria aprender e não tinha tempo. Percebi como o interesse só pertence a própria pessoa, pois a distância se torna mais difícil. Muitos perceberam a importância do professor em sala de aula.

**Fonte:** autoras (2021)

De acordo com os relatos dos professores, percebe-se que as perspectivas geradas a partir da experiência do ensino remoto foram a questão do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação, uma vez que este recurso não estava sendo explorado. Observa-se pelas pesquisas, pois, nas duas escolas, que tais tecnologias não eram trabalhadas ou discutidas nas licenciaturas daquela comunidade escolar, já que foi somente a partir do ensino remoto emergencial que se pensou em utilizar tais ferramentas que estão disponíveis para auxiliar os objetos de aprendizagem dos alunos.

Na atualidade, se o profissional não se mantém atualizado com os novos softwares, sistemas e tecnologias, corre o risco de se ver completamente defasado com poucos anos de formado. A globalização e os avanços tecnológicos fizeram com quem o profissional buscasse estar cada vez mais qualificado, bem como o aluno, que necessita que se tenha uma preparação para o modo de vida da nova geração e que possa contribuir socialmente, se sentindo pertencente às inovações e futuramente preparados para o mercado de trabalho, valorizando a ética e a cidadania para uma sociedade contemporânea transformadora. (DIMENSTEIN, 1997)

A geração atual (nascidos a partir de 2010) é nomeada de *alpha* por McCrindle (2010), que diz que esta é uma geração formada por crianças que são cada vez mais tecnológicas e cercadas por tecnologias, tendo acesso as tecnologias com maior facilidade que as gerações anteriores. (MCRINDLE, 2010).

Nesse viés, os professores que utilizaram os jogos eletrônicos, no ensino remoto voltados ao objetivo de aprendizagem e fixação de conteúdo, de forma que para criança, permitem uma educação recreativa e formas múltiplas de aprendizado.

Analisando por este prisma o jogo torna-se uma ferramenta ideal para a aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno, ajudando-o a construir novas descobertas, enriquecendo sua personalidade e é uma estratégia pedagógica que permite ao professor se colocar na condição de condutor, incentivador e avaliador da aprendizagem (DOMINGOS, 2008, p.15)

Conforme destacado pelo autor, é de interesse do aluno o uso de tais tecnologias e recursos digitais, já que fazem parte de suas realidades. O professor não deve ficar alheio a isto e precisa conhecer aquilo que é de interesse de seus alunos, contextualizando o ensino-aprendizagem, permitindo que os estudantes dialoguem dentro de sala de aula, que utilizem os jogos eletrônicos que conhecem e que busquem alternativas de jogos que possam ser interativos para toda a turma.

O professor contemporâneo, assim, precisa aproximar e conhecer as tecnologias e novos recursos voltados para a educação, como jogos, filmes, desenhos. E a escola, conjuntamente, precisa interligar ao ensino o cotidiano daqueles que a frequentam e, desta maneira, potenciar o aprendizado. (RAMOS, 2008).

Uma vez que os alunos já entram nas escolas com seus conhecimentos prévios, sobre diversos temas que aprendem através da televisão, da internet e de outras plataformas digitais, entram também com diversos eletrônicos e aplicativos, como calculadoras eletrônicas, videogames e outros que a tecnologia vem colocando à disposição para serem usados na vida cotidiana. Esta é uma interação cada vez mais acentuada, apenas com os recursos eletrônicos de comunicação e informação. (KENSKI, 1995).

A partir desta experiência do ensino remoto, espera-se que os professores tenham a oportunidade e possam buscar um maior conhecimento sobre as TICs na educação e que proporcionem aos alunos, desde os anos iniciais do ensino fundamental, uma educação inovadora e interativa com os diferentes ambientes que o aluno frequenta e interage.

### **Considerações finais**

Através das pesquisas foi possível observar que os professores das escolas municipais e estaduais, especificamente os que lecionam com anos iniciais do ensino fundamental, não tiveram, em seus cursos, uma preparação para lidar com os novos recursos digitais em suas aulas. Sabe-se que os profissionais já são formados a algum tempo, mas não se justifica a falta de inovações e a falta de procura por novos cursos para uma educação que está em constante evolução.

Uma das possibilidades do ensino remoto, então, foi a possibilidade de aproximação dos profissionais da educação aos recursos digitais. Possivelmente, mesmo com a volta do ensino presencial, irão continuar a utilizá-los em suas aulas, visto que perceberam que é uma ferramenta que auxilia na aprendizagem. É possível, além disso, que se venha a ter cursos de formação continuada de professores relacionados aos usos de TICs, já que foi tão desafiadora a todos estes profissionais das duas instituições de ensino.

A alfabetização já era um grande desafio ao docente de forma presencial em contato direto com o aluno, sendo um dos temas mais discutidos na educação ao longo dos anos. No ensino remoto emergencial, que foi trabalhado somente através de plataformas, redes sociais, foi possível ao menos desenvolver e proporcionar um maior conhecimento e aprendizado às crianças. Sendo assim, é válido pensar que, mesmo após tal contexto pandêmico, as tecnologias podem ser bem-vindas dentro de sala de aula, sendo utilizadas de maneira correta e com uma intencionalidade pedagógica, para que o aluno interaja, explore e participe em diferentes idades. Mesmo em fase de alfabetização, é importante que o professor saiba adaptar os recursos de mídias para que o aluno compreenda e se comunique nesse formato de outras maneiras. Por fim, que o trabalho possa contribuir para pesquisas futuras acerca dessa temática do ensino remoto, que foi revolucionária para a educação de todos do país, e que possa servir como inspiração, a utilização das TICs nos anos iniciais do ensino fundamental e para ser cada vez mais ampla e acessível para a educação básica.

## Referências

- ALCÂNTARA, C. R. **Diário de bordo: uma construção colaborativa rumo à pedagogia cultural**, 2015. 265 f. tese (Doutorado em língua portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.
- ALVES, Lynn. **Educação Remota: entre a ilusão e a realidade**. Revista Interfaces Científicas, Aracajú, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>. DOI:<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.
- BRASIL. **Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Diário Oficial da União, ed. 159, seção 1, Brasília, DF, p. 4, 09 ago 2020c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm). Acesso em: 26 ago 2021
- BARDIN, Laurence, **Análise de conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Brasília: DF, 2020a. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. 2020a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10/10/2021
- COSTA, Natacha. **O papel da educação integral em tempos de crise**. Centro de Referências em Educação Integral, 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-papel-da-educacao-integral-em-tempos-de-crise-por-natacha-costa/>. Acesso 25 agosto de 2021
- DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do futuro- cidadania hoje e amanhã**. São Paulo: Ática, 1997.
- DOMINGOS, Jailson. **Jogos didáticos e o desenvolvimento do raciocínio geométrico**. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/jogos-didaticos-e-o-desenvolvimento-do-raciocinio-geométrico/8488>> acesso 15 nov 2021
- FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Artmed: Grupo A, 2008. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536318523/>. Acesso em: 14 Abr 2021
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização: Volume 6**. Cortez Editora, 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7ª edição. Atlas: Grupo GEN, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 17 abr 2021
- KENSKI, V. M. **Palestra proferida no V Simpósio Paulista de Educação Física**, Depto. de Educação Física, UNESP de Rio Claro, 1995. Disponível em <[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1\\_2\\_Vani.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1_2_Vani.pdf)> Acesso em 8 nov de 2021
- LIMA, Patrícia Rosa Traple. **Novas tecnologias de informação e comunicação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura do Estado de Santa Catarina**. Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~edla/orientacoes/patricia.pdf>>. Acesso em: 26 out 2021
- MARCHESI, A.; GIL, C. H.. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MCCRINDLE, M.; WOLFINGER, E. 2009. The ABC of XYZ: **Understanding the global generations**. The ABC of XYZ. 237p.
- MORAN, José Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, 2020, v.20.
- PAROLIN, Isabel. **Relação Família e Escola**: Revista atividades e experiências. Positivo, 2008.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda; LIMA, Emanoela Souza. **E. DU.CA.ÇÃO em tempos de pandemia: registros polissêmicos do visível e invisível**. Editora: Univasf, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE, 2020. Disponível em <<http://www.univasf.edu.br/~tcc/000019/00001966.pdf>> Acesso 26 agosto de 2021

RAMOS, Daniela. **Jogos eletrônicos desejo e juízo moral**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/>> acesso 26 agosto 2021

SOARES, Magda. **Alfabetar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. Contexto, 2020.

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

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022