

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# **Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Edição 51**

**Ano 19**

**Volume 5 – Educação**

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

**2023**

**2023**

**2023**

**2023**

**Niterói – RJ**

Revista Querubim 2023 – Ano 19 nº51 – vol. 5 – Educação – 94p. (outubro – 2023)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2023 – 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  
Carla Mota Regis de Carvalho  
Elanir França Carvalho  
Enéias Farias Tavares  
Francilane Eulália de Souza  
Gladiston Alves da Silva  
Guilherme Wyllie  
Hugo de Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
Joana Angélica da Silva de Souza  
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>Acácio Bento dos Santos e Nelson Vieira da Silva Meirelles</b> – Aprendizagem significativa como método de aplicação de produto educacional	04
02	<b>Adriana Corrêa</b> – Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de uma estudante com deficiência física na disciplina de libras	10
03	<b>Alberto D'Avila Coelho e Camila Leite Lima</b> – A Arte na docência: uma experimentação pedagógica em cursos de graduação	18
04	<b>Alessandra Santos Nunes et al</b> – Formação continuada e a construção da identidade profissional dos docentes: uma discussão necessária	24
05	<b>Alessandro Nascimento do Nascimento</b> – Condições e desafios na organização do planejamento da disciplina de Educação Física escolar: um estudo de caso em escolas estaduais	31
06	<b>Alysson Carlos Ribeiro Gomes e Maria José de Pinho</b> – A epistemologia do pensamento complexo movimentando rodas de conversa anunciadoras de práticas pedagógicas	39
07	<b>César Alessandro Sagrillo Figueiredo e Gláucia Peixoto Pedrosa</b> – Estudo de caso: contribuições para a pesquisa dentro do contexto escolar	47
08	<b>Cisnara Pires Amaral e Amanda Leitão Gindri</b> – Sustentabilidade e inovação no Ensino Médio através da inserção do Itinerário Formativo com estudo de uma cultivar	55
09	<b>Darlan Roberto dos Santos e Priscyla Silva Rezende</b> – Educação do futuro: a gamificação como metodologia de ensino-aprendizagem aplicada à geração <i>Alpha</i>	63
10	<b>Eloíde Teles Silva Grisi e Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra</b> – Autoavaliação em uma instituição de ensino superior no período remoto da pandemia_ uma análise das políticas de gestão	76
11	<b>Ernandes Nascimento da Silva</b> – Educação e Ciências: Uma abordagem interdisciplinar para o desenvolvimento do conhecimento	81
12	<b>Francisco Fernandes Ladeira</b> – Breves considerações sobre o processo de escolarização de estudantes com TDAH	87

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO MÉTODO DE APLICAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL

Acácio Bento dos Santos<sup>1</sup>  
Nelson Vieira da Silva Meirelles<sup>2</sup>

### Resumo

O processo educativo no Brasil ocorre de maneira mecanicista onde o docente exerce papel central como transmissor do conhecimento. Atualmente o meio acadêmico apresenta abordagens construtivistas onde o discente é elemento principal. O desafio é implementar métodos construtivistas em ambientes tradicionais. O desenvolvimento deste artigo realizou-se através de pesquisa bibliográfica. Diante desta abordagem identificou-se que produtos educacionais são uma oportunidade para aplicação de abordagens construtivistas. Também foi verificado que a sequência didática é uma opção prática para aplicação do método construtivista na educação através do uso da aprendizagem significativa para implementação do modelo construtivista nas escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** construtivismo, educação e sequência didática.

### Abstract

The educational process in Brazil occurs in a mechanistic way where the teacher plays a central role as a transmitter of knowledge. Currently, the academic environment presents constructivist approaches where the student is the main element. The challenge is to implement constructivist methods in traditional environments. The development of this article was carried out through bibliographical research. Given this approach, it was identified that educational products are an opportunity to apply constructivist approaches. It was also verified that the didactic sequence is a practical option for applying the constructivist method in education through the use of meaningful learning to implement the constructivist model in Brazilian schools.

**Key words:** constructivism, education and didactic sequence.

### Introdução

Este artigo abordará a utilização do método da aprendizagem significativa em um produto educacional, mais precisamente, em uma sequência didática. A aprendizagem significativa, que se origina a partir do pensamento construtivista, rompe com o método tradicional da educação.

O trabalho falará sobre conceitos de aprendizagem significativa, seus principais fundamentos, retomando a visão de alguns autores como Marco Antônio Moreira e Romero Tavares. Posteriormente serão abordados os conceitos de produto educacional, principalmente pela visão de Gabriel Kaplún. Após a tratativa sobre produto educacional de forma ampla, o estudo será estendido à sequência didática e seus principais aspectos principalmente através da visão de Antoni Zabala.

---

<sup>1</sup> Mestrando em educação profissional e tecnológica no programa ProfEPT, especialista em engenharia da produção pelo centro universitário UNINTER, especialista em educação profissional e tecnológica pelo SENAI/CETIQT e Administrador pelo Centro Universitário Tiradentes – UNIT.

<sup>2</sup> Doutor em Zootecnia e Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFAL).

Através desse artigo poderemos identificar o ponto tangencial da teoria da aprendizagem significativa e sua aplicação em uma abordagem educacional. Em uma sequência didática diversos elementos podem ser levados em consideração, porém, a forma que o mesmo será aplicado, seja de maneira tradicional ou de maneira construtivista, impactará diretamente no alcance dos objetivos educacionais estimados.

### **Aprendizagem significativa**

A educação como a conhecemos está repleta de significados oriundos de uma metodologia com conceitos estáticos, verdades absolutas e repetições. Considerando o modelo tradicional Postman e Weingartner (1969, apud MOREIRA, 2013) refletem que “dessa educação, resultariam personalidades passivas, aquiescentes, dogmáticas, intolerantes, autoritárias, inflexíveis e conservadoras que resistiriam à mudança para manter intacta a ilusão da certeza”. O desafio é pensar em formas alternativas de educação para construir uma sociedade mais autônoma e ativa.

Os profissionais da educação que estão atuando em nosso cotidiano foram, em sua grande maioria, formados através do modelo tradicional de educação. Este fato torna ainda maior o desafio na implementação de novas metodologias educacionais.

As experiências e conhecimentos acumulados são muito importantes para o contexto de aprendizado e de forma isolada é uma variável muito importante, para a absorção de novos conhecimentos, ou seja, o ser humano aprende a partir de seus conhecimentos prévios já presentes (MOREIRA, 2013).

A partir deste raciocínio que segue na linha construtivista do desenvolvimento humano percebe-se que a aprendizagem está intrinsecamente vinculada às experiências existentes. Cada acontecimento da vida é único para cada ser humano e com cada fato o ser realiza articulações e interações com as quais utilizam seus atributos existentes para construção de novos conteúdos. Esta dinâmica de construção contribui para formação de estrutura cognitiva construtivista (TAVARES, 2004).

A partir da visão destacada pode-se inferir que a aplicação da abordagem construtivista ganha muita importância no debate científico e fica cada vez mais evidente sua importância, porém a aplicação deste tipo de abordagem ainda é um grande desafio para uma geração formada pelo método tradicional da educação.

O ser humano é um ser que acumula aprendizado desde o início da sua vida e a partir de suas interações sociais. É sabido que a aprendizagem do ser ocorre através da interação entre os conhecimentos prévios já absorvidos pelo sujeito e pelos novos conhecimentos que serão apropriados a partir de novas interações. Essa visão para aprendizado altera um paradigma universal na educação, onde o professor, que sempre adotou um papel de detentor o conhecimento como transmissor único da verdade acadêmica e o discente é um mero receptor de conteúdo, sem julgar e discernir, o aluno deveria apenas reproduzir e repetir (MOREIRA, 2013).

Em 1960 surge o conceito da teoria da aprendizagem significativa com David Ausubel, que em sua abordagem destaca-se que a aprendizagem de significados tem maior relevância para os seres humanos. Em uma abordagem a cerca desta teoria Tavares (2004) “ressalta que a maior parte da aprendizagem acontece de forma receptiva e, desse modo, a humanidade tem-se valido para transmitir as informações ao longo das gerações”.

Observado tais conceitos pode-se destacar que na abordagem da aprendizagem significativa a formação do conhecimento ocorre de forma natural e não de maneira mecanizada como ocorre na abordagem tradicional.

Com esta nova teoria começam a surgir a distinção entre a forma de aprendizagem mecanizada e a abordagem da aprendizagem significativa. Estas abordagens formam, atualmente, uma relação antagônica nas vertentes pedagógicas (TAVARES, 2004).

Retomando o conceito de aprendizagem significativa Moreira (2013) destaca: “Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos”. Dentro deste conceito pode-se afirmar que a partir da utilização dos signos existentes no cognitivo do aluno ele inicia a construção de novos conhecimentos.

No estudo da teoria da aprendizagem significativa Romero Tavares (2004) indica que:

“Existem três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa: a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver”.

Este ponto trás uma reflexão importante para o processo educativo onde a mobilização deste três aspectos são alicerces para construção do conhecimento. Estas elementos relacionados entre si formam a aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa exige um protagonismo do discente, ou seja, existe a necessidade de que o aluno participe de forma ativa no processo de aprendizagem, neste processo a absorção de conhecimento não ocorre de forma arbitrária, e inicia a partir da estrutura mental existente (TAVARES, 2004).

Tal protagonismo exige maior reflexão do aluno com participações relevantes de forma apropriada e substantiva, fazendo uso de seus conhecimentos prévios e isso é uma evidência de aprendizagem significativa. Com a participação sistemática e fica evidenciada a aprendizagem significativa (TAVARES, 2010).

O protagonismo dos discentes faz com que o professor se repositone no processo de aprendizagem deixando o papel central e tal modo que o aluno assuma a responsabilidade da sua formação, já o professor é conduzido a posição de medidor para a construção de conhecimento.

Pensando nesta nova forma de educação em outra abordagem Romero Tavares (2010) afirma que:

“costuma-se dizer que na aprendizagem significativa se transforma o significado lógico de determinado material em significado psicológico; na medida em que o aprendiz internaliza a informação, transformando-a em um conhecimento idiossincrático”.

Cada ser aprende à sua forma, de maneira individual e única através dos significados que adquiriu durante sua jornada. Uma construção através de sua psique para fixação do conhecimento em questão.

Quando a aprendizagem significativa ocorre de fato, o discente torna o significado lógico em material psicológico e ingere o conhecimento com significado de forma peculiar imprimindo seu caráter individual a este aprendizado (MOREIRA, 2006). A partir disto

Dos diversos fatores que interferem na aprendizagem significativa e dentre eles o conhecimento existente é o que mais se destoa positivamente no processo de instrução. Moreira (2006) destaca que:

“O fator isolado mais importante para a aprendizagem significativa é o conhecimento prévio, a experiência prévia, ou a percepção prévia, e o aprendiz deve manifestar uma predisposição para relacionar de maneira não-arbitrária e não-literal o novo conhecimento com o conhecimento prévio.”

Através deste conhecimento prévio o discente consegue fornecer um significado aos novos conhecimentos construídos.

### **Produto educacional**

Um produto educacional é muito importante para construção do conhecimento na trajetória de aprendizagem do discente, conforme Silva e Souza (2018) ele “resulta de um processo de reflexão da vivência cotidiana em sala de aula perpassa o recurso didático”. O produto irá ajudar na formação do aluno e desenvolvimento dos conhecimentos.

Em uma abordagem mais direta, KAPLUN (2003) trata o produto educacional “um material educativo como objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado”. Através desta afirmação percebe-se a importância do produto educacional no processo formativo.

Além disto, ainda refletindo a visão de Silva e Souza (2018), “tal produto não é uma mera exposição didática de uma escola para outra [...]. Pelo contrário, é vivo, contém fluência, movimento e nunca está pronto e acabado.” Desta ótica um produto educacional é uma ferramenta que contribui para o processo educacional.

Outro aspecto autor supracitado é o de que um material meramente informativo, não pode ser tratado como educativo. Informar não necessariamente é educar, este último vai além da informação encontrada em qualquer material. Observando como importantes os aspectos para um produto educacional que são o da criação, a do material e a do seu uso posterior. Estes aspectos viabilizam uma melhor observação para desenvolvimento e avaliação de produtos educacionais (KAPLUN, 2003).

Nos aspectos da criação podemos destrinchá-los em três eixos que são o conceitual, o pedagógico e o comunicacional. No eixo conceitual que consiste na detecção dos elementos/conteúdos que fazem parte no produto educacional onde é importante conhecer as reais necessidades dos usuários, público alvo, deste produto. No eixo pedagógico irá ser observada a real aplicação educacional do produto e indica qual metodologia o produto pode ser utilizado no produto educacional, além de servir como ponto de conferência para afirmação da problemática criada na fase conceitual. E no eixo comunicacional visa a forma que o material será apresentado ao usuário, de forma a garantir que a ferramenta irá alcançar o objetivo de formar o usuário dentro da proposição do objeto do produto educacional (KAPLUN, 2003).

## Sequência didática

Conforme dito por Zabala (1998) “as sequências didáticas, como conjuntos de atividades, nos oferecem uma série de oportunidades comunicativas, mas que por si mesmas não determinam o que constitui a chave de todo ensino”, por este raciocínio percebe-se que as relações são de extrema importância no processo de aprendizagem. Nesta sequência as relações interativas nos espaços deverão ocorrer de forma direta com mediação do professor. O fomento aos debates deve ser uma atitude constante para que as proposições das ideias dos alunos sejam estimuladas.

Zabala (1998) reforça que “a maneira de situar algumas atividades em relação às outras, e não apenas o tipo de tarefa, é um critério que permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares da forma de ensinar.” Por isto esta sequência didática busca organizar suas atividades de forma que a mediação do professor fique facilitada e a participação dos alunos de forma protagonista.

Conforme dito por Zabala (1998) “as sequências didáticas, como conjuntos de atividades, nos oferecem uma série de oportunidades comunicativas, mas que por si mesmas não determinam o que constitui a chave de todo ensino”, por este raciocínio percebe-se que as relações são de extrema importância no processo de aprendizagem. Nesta sequência as relações interativas nos espaços deverão ocorrer de forma direta com mediação do professor. O fomento aos debates deve ser uma atitude constante para que as proposições das ideias dos alunos sejam estimuladas.

O docente pode adotar uma interação construtivista para que os discentes sejam protagonistas no processo de aprendizagem, afinal, fomentar o espírito empreendedor do discente é um dos objetivos desta sequência. A escolha de uma tradicional para interação pode fazer com que os objetivos não sejam alcançados.

A prática de uma interação construtivista pode resultar em diversos benefícios para o processo de aprendizagem durante a aplicação da sequência didática. A mobilização destas relações interativas é muito importante para o processo de aprendizagem e para a sequência didática será pedido ao docente que não adote uma postura tradicional de interação, na qual o professor assume o papel de detentor do conhecimento e ao discente adota o papel de mero receptor e telespectador. Assim a prática educativa fará com que a abordagem ajude ao discente a assumir as rédeas do seu processo de construção.

Na perspectiva tradicional, para Zabala (1998) “o aluno deve interiorizar o conhecimento tal como lhe é apresentado, de maneira que as ações habituais são a repetição do que se tem que aprender e o exercício, entendido como cópia do modelo, até que seja capaz de automatizá-lo”. O objetivo desta sequência não é um mero repasse de informações, e sim fomenta a reflexão a cerca do contexto social do discente.

Ao adotar uma forma de interação construtivista seria uma abordagem mais adequada por parte do docente para uso desta sequência pois, conforme colocado por Zabala (1998):

“os princípios da concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar proporcionam alguns parâmetros que permitem orientar a ação didática e que, de maneira específica, ajudam a caracterizar as interações educativas que estruturam a vida de uma classe.”



A partir desta abordagem percebe-se que a sequência didática é uma excelente oportunidade para aplicação de uma abordagem de aprendizagem significativa no processo educacional dos discentes. Este tipo de ferramenta pode potencializar a implantação de uma abordagem construtivista em detrimento de uma abordagem mecanicista.

## Conclusão

Dentro dos desafios para as diferentes abordagens na educação a aprendizagem significativa se destaca quando se trata do discente como protagonista em seu processo de construção do conhecimento, além disto, é muito importante também para repensarmos o papel do docente no desenvolvimento da educação.

Neste processo existe a mudança de postura na educação, onde o docente deixa de ocupar a posição central no processo de aprendizado, o que remete a uma quebra de paradigma enorme, pois em relação entre professor e discente sempre foi uma de hierarquia, dominância e superioridade, nesse processo o docente assume uma posição mediadora, na qual ele facilita e direciona o aluno na construção do conhecimento.

O produto educacional surge como uma ferramenta de aplicação desse conceito. Através dessa opção o docente pode diferenciar a didática tradicional aplicada no método mecanicista de transferência de conhecimento, para uma abordagem significativa de aprendizagem.

Dentro das diversas formas de elaboração de um produto educacional tem-se a sequência didática como uma das possibilidades para aplicação da abordagem de aprendizagem significativa, este tipo de produto educacional pode ser utilizado pelo docente para implementar de forma específica este método diferenciado de construção do conhecimento.

## Referências

- KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa subversiva**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 21, 17 jun. 2013. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/289>. Acesso em 20/12/2021.
- SILVA, Keila Crystina Bispo e; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **Metodologia para Elaboração de Produto Educacional - MEPE**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: 2018. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/355>. Acesso em: 10/12/2021.
- TAVARES, R. **Aprendizagem significativa e o ensino de ciências**. Ciências & Cognição, v. 13, n. 1, 11. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/687>. Acesso em: 21/12/2021.
- TAVARES, R. **Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 18, n. 02 (2010). Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/1205>. Acesso em: 21/12/2021.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** [recurso eletrônico]. Tradução: Ernani F. da F. Rosa; revisão técnica: Nalú Farenzena – Porto Alegre: Penso, 2014.

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023

## REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA DISCIPLINA DE LIBRAS

Adriana Corrêa<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho objetiva discutir os instrumentos e adaptações utilizadas por uma professora universitária de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para avaliar a aprendizagem de uma estudante com deficiência física e intelectual. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental, pautada nos registros da docente e nos instrumentos de avaliação que foram a interpretação de texto em Libras, a apresentação de um jogo sobre o surdo e/ou a Libras e a entrevista em Libras. Os resultados indicam a necessidade de identificar as características da estudante, bem como de planejar e aplicar instrumentos concernentes com as suas possibilidades de expressão do conhecimento.

**Palavras-chave:** Inclusão. Libras. Avaliação da aprendizagem.

### ABSTRACT

This study aims at discussing the instruments and adaptations used by a university Brazilian Sign Language professor (Libras) to assess the learning of a student with physical and intellectual disabilities. This is a qualitative, documentary research, based on the professor's records and on the evaluation instruments that were the interpretation of a text in Libras, the presentation of a game about the deaf person and/or Libras (Brazilian Sign Languages) and the interview in Libras. The results indicate the need to identify the student's characteristics, as well as to plan and make use of instruments concerning their possibilities of expressing knowledge.

**Keywords:** Inclusion. Brazilian Sign Language. Learning assessment.

### Introdução

A disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi garantida como parte integrante da formação de professores, profissionais da educação e fonoaudiólogos há pouco mais de duas décadas, por ocasião da sanção da Lei da Libras nº 10.436/2002. Para a comunicação por meio desta língua, que é expressa na modalidade visual-gestual o uso das mãos e do corpo é fundamental para a produção dos sinais.

Deste modo, o desafio que motivou este escrito foi o de socializar as reflexões de uma docente do ensino superior ao planejar e aplicar avaliações da disciplina de Libras em uma turma com uma estudante com deficiência física e intelectual que apresentava movimentação limitada nos membros superiores e sem movimentação nos membros inferiores (paraplegia).

Diante do exposto, o objetivo deste relato é discutir o processo de avaliação, a partir dos instrumentos e das estratégias utilizadas pela docente da disciplina no processo de aplicação e acompanhamento da construção do conhecimento da discente.

Assim, a pesquisa em tela, segundo a classificação de Prodanov e Freitas (2013) é de natureza aplicada, pois visa construir conhecimentos para a prática educativa; descritiva, no ponto de vista dos objetivos, à medida que busca delinear as escolhas e reflexões da docente da disciplina; documental, no que se refere aos procedimentos de coleta de dados que são, predominantemente, os instrumentos

---

<sup>3</sup> Mestrado em Ensino – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Bacharelado em Letras - Libras – Universidade Federal de Santa Catarina e Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG - Campus de Cajazeiras, lotada na Unidade Acadêmica de Letras - UAL. Participa do Grupo de Estudos de Objetos Virtuais de Aprendizagem – GEDOVA.

avaliativos e os registros da docente. Estes dados, por sua vez, são analisados em uma abordagem qualitativa através da literatura científica que aborda a educação inclusiva.

Este artigo está organizado em quatro seções que seguem a introdução: a primeira discute as adaptações necessárias para a oferta da disciplina Libras em uma abordagem inclusiva, a segunda discorre sobre os pressupostos da avaliação em uma abordagem inclusiva, a terceira analisa os instrumentos e práticas de avaliação aplicados a uma estudante com deficiência física e intelectual e, por fim, sintetizamos as reflexões construídas neste escrito nas considerações finais.

### **Disciplina de Libras e as adaptações de pequeno porte**

A inserção da disciplina de Libras na formação em nível superior é uma ação que busca difundir a Língua de Sinais na universidade e relacioná-la às práticas dos educadores que ensinarão ou convivem(rão) com pessoas surdas. Utilizamos a palavra “ensinarão” porque esta disciplina deve ser obrigatória na formação de professores e no curso de fonoaudiologia, já nos cursos de bacharelado pode ser ofertada como optativa (BRASIL, 2002). Destacamos que utilizamos as palavras “convivem” e sua variação “conviverão”, pois acreditamos que haja o contato dos licenciandos com estudantes surdos universitários, além da possibilidade de interações com usuários da Libras em outros espaços sociais.

No *campus* da universidade paraibana cuja prática gerou este relato, a disciplina de Libras começou a ser ofertada em 2015, contudo, somente em 2022 foi vivenciada a ministração de aulas e a avaliação da aprendizagem de uma estudante com deficiência física e intelectual. A título de esclarecimento, o Decreto nº 5.296/2004, no Art. 5º, §1º, Inciso I, alínea a define a deficiência física como a: “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física [...] exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções” (BRASIL, 2004, p. 1).

A mesma legislação conceitua a deficiência intelectual<sup>4</sup> como o funcionamento cognitivo significativamente inferior às pessoas de mesma etapa do desenvolvimento, observável antes dos 18 anos de idade e que interfere com duas ou mais áreas das habilidades de comunicação, cuidado pessoal, manejo social, uso de recursos comunitários, cuidado com a saúde e/ou segurança, participação em atividades de lazer e inserção/permanência no mercado de trabalho (BRASIL, 2004). Ainda conforme esta lei, a estudante, por ter duas condições de deficiência associadas, apresentava o que chamamos de deficiências múltiplas (DMu).

Notamos que o quadro de deficiência física engloba diferentes apresentações e que têm implicações diferenciadas no uso da Libras, por exemplo, uma pessoa com hemiplegia poderia sinalizar com o hemisfério do corpo com menor comprometimento nos movimentos ou, no caso da paraplegia, com as movimentações das mãos e face preservadas, não haveria dificuldades em realizar a sinalização em Libras.

Em função disso, apesar da coordenação do curso informar no início do semestre as classificações da deficiência da estudante, a docente da disciplina de Libras buscou conversar com a estudante, com um familiar que a acompanhava e com o Núcleo de Acessibilidade da instituição a fim de identificar as características da estudante e planejar ações que favorecessem o seu aprendizado e a sua participação nas atividades propostas no semestre.

---

<sup>4</sup>O referido decreto se refere à deficiência intelectual sob a nomenclatura de deficiência mental, entretanto, com o intuito de alinhamento às legislações e à literatura recente utilizaremos o termo deficiência intelectual.

Após a observação da estudante no decorrer das aulas e dos apontamentos registrados, depois destas conversas foi constatado que a estudante apresentava dificuldades na articulação das palavras, bem como os movimentos das mãos e rosto eram significativamente limitados. Isto gerou a necessidade de reelaborar as práticas de ensino e, conseqüentemente, as avaliações para que fossem realizadas de modo a priorizar a capacidade de recepção da informação em detrimento da produção dos sinais.

Logo, durante as aulas, a atividade de produção em Libras, no caso da referida estudante, foi adaptada para a indicação da alternativa correta sinalizada pela docente em detrimento de solicitação de produção dos sinais. Por exemplo: em uma atividade na qual os colegas expressassem o seu nome em por meio do alfabeto manual em Libras, no caso da estudante com DMu foram apresentadas pela docente, alternativas com nomes produzidas com esta representação do alfabeto e, ao fim, a estudante com DMu informava a alternativa correta.

Após as aulas e a inserção das práticas, a estudante era consultada sobre a eficiência do ajuste e sobre sugestões de modificações que atendessem as suas formas de aprender. Nestes momentos, devido a dificuldade da docente em compreender a articulação da fala da estudante, a mãe ou os colegas próximos auxiliavam no entendimento das suas respostas.

Deste modo, houve Adaptações Curriculares de Pequeno Porte que são:

[...] são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica (BRASIL, 2000, p. 8).

Entre as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte elencadas por Brasil (2000), nesta turma foram realizadas as seguintes: 1) adaptação dos objetivos, à medida que o ensino de expressão/produção na Libras foi retirada como objetivo do ensino em função das características da estudante; 2) adaptação do método de ensino devido às formas de aprender e de expressar o conhecimento construído; 3) adaptação na temporalidade, expressa na dilatação do tempo de resposta ou do prazo para enviar determinada atividade; 4) adaptação do processo de avaliação, sendo, este último o foco deste trabalho.

Nesta perspectiva, Teixeira e Nunes (2014) explicam que a avaliação inclusiva pressupõe a adaptação do currículo e dos processos avaliativos em função das características e necessidades específicas de aprendizagem de cada educando. Desse modo, segundo as autoras, é possível proporcionar aos estudantes “a igualdade de vencer nos estudos e de se igualar na vida, constituindo uma educação para diversidade, [...] rompendo com o modelo padronizador em prol de um modelo diversificado, preconizando a flexibilidade e a dialogicidade” (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 71).

Outra adaptação realizada pela universidade (considerada uma adaptação de grande porte por ser de responsabilidade de esferas superiores ao professor) foi o posicionamento de uma mesa em tamanho e proporção adequada ao uso de uma pessoa em cadeira de rodas. Outra adaptação foi a presença de uma acompanhante para auxílio às necessidades de mobilidade, higiene e alimentação fora da sala de aula, pois, no decorrer das aulas, a turma e a docente se organizavam para atender as necessidades desta estudante.

Identificamos, assim, a prática denominada por Carvalho (2014) de inclusão, por envolver a reorganização da prática educativa e do ambiente para atender as necessidades da estudante com deficiência em detrimento da abordagem da Integração, na qual o estudante deveria se adaptar ao ambiente de ensino e à forma de ensino destinada à maioria.

### **Avaliação em uma abordagem inclusiva**

A avaliação é, de acordo com Hoffmann (2011, 2013), é um processo no qual educadores e educandos refletem sobre o processo de construção da aprendizagem e os seus resultados devem ser utilizados para reconfigurar os caminhos para alcançar os objetivos da educação. Ao contrário de se centrar em uma prática burocrática voltada à atribuição de notas, a avaliação deve permitir a compreensão do processo de desenvolvimento do estudante e da turma, de maneira a subsidiar o planejamento das ações seguintes realizadas pelo professor.

Hoffmann (2018) destaca que o ensino de qualidade é aquele que emerge das necessidades dos estudantes e se constitui a partir das suas possibilidades de aprendizagem. A autora diz ainda que “a grande aventura do educador consiste em prosseguir na diversidade, valorizando a multiplicidade de caminhos percorridos pelos vários alunos, investindo na heterogeneidade ao invés de buscar a homogeneidade” (HOFFMANN, 2011, p. 24). Essa orientação quando tratamos de pessoas com deficiência, associa-se com a necessidade de realização de Adaptações de Pequeno Porte para que haja uma ação inclusiva.

Teixeira e Nunes (2014) advertem que a avaliação pode servir à inclusão ou à exclusão. E, sobre isso, Hoffmann (2011, p. 34) destaca que:

Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno e o princípio de favorecer-lhe oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade.

De acordo com a autora, não se trata de avaliar sem objetivos, mas de evitar a padronização destes objetivos para toda a classe (HOFFMANN, 2018). No mesmo sentido, Teixeira e Nunes (2014) dizem que isso não implica em oferecer ou cobrar menos, mas promover condições para que o estudante supere as suas dificuldades e se desenvolva conforme as suas possibilidades. Em complementaridade, as autoras explicam que:

O ato avaliativo deve apoiar a aprendizagem do educando em qualquer nível do desenvolvimento humano. Sendo assim, uma ação humana deve ser humanizada, utilizando as ferramentas corretas para que todos possam se beneficiar dela, não se restringindo a um único tipo de técnica avaliativa, podendo, portanto, se valer de várias formas de avaliação para contemplar de maneira mais justa todos os educandos. (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 47).

Logo, como afirma Hoffmann (2018), neste processo, é preciso ter o compromisso pedagógico para planejar e implementar ações que permitam ao estudante superar as limitações impostas pelo meio e isso só é possível ao conhecer as características de cada um. Teixeira e Nunes (2014, p. 49) explicam que:

avaliação efetiva é avaliar as relações, as realizações, a habilidades do indivíduo com o meio e com ele mesmo, percebendo as suas especificidades, potencialidades e limites, além de suas ‘desadaptações’ estruturais e emocionais que interferem na aprendizagem escolar, levando em consideração os aspectos neurofisiológicos de cada um.

Diante do exposto, a seguir, discutiremos o processo de avaliação da aprendizagem realizado na disciplina Língua Brasileira de Sinais, em uma turma formada por 50 licenciandos em História, em uma universidade pública do sertão paraibano, entre setembro de 2022 e fevereiro de 2023, correspondente ao semestre 2022.1.

### **Análise dos instrumentos de avaliação**

Teixeira e Nunes (2014) explicam que avaliar é um ato singular e, portanto, diferente para cada indivíduo por considerar as suas possibilidades de desenvolvimento e expressão do conhecimento em cada momento da vida. Em consonância com a autora, Hoffmann (2018, p. 55) diz que: “Não há como se fugir da necessidade de revisão dos objetivos educacionais coerentes aos alunos em seus diferentes estágios evolutivos de pensamento”. Assim, ao identificar a matrícula de uma estudante com DMu, a docente da disciplina iniciou uma investigação sobre as características da estudante utilizando-se, para isso, de informações provenientes do *feedback* da própria discente, dos profissionais do Núcleo de Acessibilidade da instituição e da mãe (familiar) que acompanhava a estudante nas necessidades fora da aula.

Inicialmente, proposta avaliativa apresentada a esta turma deveria ser realizada em três momentos: uma interpretação de texto, a apresentação de um jogo e a uma entrevista, em Libras, na qual as perguntas e as respostas seriam produzidas nesta Língua de Sinais.

A primeira avaliação consistiu na exibição de uma história em Libras que foi gravada pela docente e exibida aos estudantes. Os discentes deveriam assistir à história quantas vezes fossem necessárias e responder as questões que variavam entre a identificação das informações no texto a relação entre o texto e a vivência do estudante.

A história abordava duas amigas, vizinhas, indicava as suas características e o desejo de viajarem para Paris em comemoração ao aniversário delas, que ocorria em um período próximo. Um exemplo de questão que visava a identificação de uma informação específica no texto é a pergunta 1 que indagava “qual o número da casa de Sabrina” e um exemplo de questão que relacionava o texto à vivência do estudante é a questão 20 que pedia ao estudante que respondesse à pergunta que a narradora faz ao fim do vídeo. O questionamento era o seguinte: “No seu aniversário, você gostaria de viajar para Nova York ou Paris?”.

Considerando a orientação de Hoffmann (2011, p.107) ao afirmar que “Duas questões importantes quanto à expressão de conhecimento pelo estudante é a apreciação dos seus valores culturais e linguísticos e a valorização de sua expressão de forma independente e original” (HOFFMANN, 2011, p. 107), foram propostas três Adaptações Curriculares de Pequeno Porte: ampliação do tempo (temporalidade), inserção de alternativas para que a estudante marcasse as perguntas em lugar de escrevê-las e a ampliação da fonte e do espaçamento do texto para facilitar a visualização e o registro da informação correta. Nesta avaliação, a estudante respondeu corretamente à 50% das questões, o que é insuficiente para a aprovação na disciplina.

Este rendimento foi considerado pela docente inferior aos registros no caderno de campo no decorrer das aulas. Deste modo, em função de alguns estudantes terem sido matriculados tardiamente na disciplina (quase um mês após o início das aulas) devido o período de chamadas do Sistema de Seleção Unificada (SISU), a docente propôs que a estudante refizesse a prova junto com os colegas que precisaram de um tempo maior para a realização da avaliação.

Assim, por causa do pequeno período em que assistiram às aulas antes desta atividade, eles tiveram a oportunidade de realizar uma avaliação diferenciada. Nesta avaliação, haviam questões escritas em Língua Portuguesa na prova e os estudantes deveriam observar a sinalização da professora para traduzir as respostas.

Apesar de considerar o nível de dificuldade desta avaliação maior à vista do uso da escrita, a docente optou por esta proposta para que a estudante participasse juntamente da avaliação destinada a outros estudantes. Assim, foram realizadas as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte na temporalidade, no tamanho da letra e espaçamento e na repetição da informação apresentada o que possibilitou a estudante responder corretamente 70% da avaliação, garantindo a aprovação. Neste processo, entendemos que seleção do instrumento de avaliação possibilitou a expressão da aprendizagem da estudante e se baseou na orientação de Hoffmann (2011, p. 20) ao dizer que: “O professor planeja a sua ação – mas este planejamento precisa ser plástico, flexível, para abrir-se a várias opções de rumos e tempos aos alunos e a cada turma.”.

A segunda avaliação perpassou o trabalho em grupo e consistiu na construção e aplicação de um jogo com a turma. Este jogo deveria ser destinado à formação de um dos grupos da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e responsáveis/familiares) e precisaria ser organizado em três momentos: uma ação de sensibilização/preparação, aplicação do jogo e a uma atividade de fechamento/avaliação. Para isso, os estudantes se organizaram em grupos, organicamente e, antes de sortear o grupo da comunidade escolar que a equipe elaboraria o jogo, a docente verificou que a estudante com DMu estava em um dos grupos. Isso revelou o acolhimento da turma à colega e os valores desenvolvidos nas interações anteriores e na universidade sobre as potencialidades e a inclusão desta estudante.

No decorrer das aulas, a docente buscou indagar sobre a produção do jogo à turma e à estudante com DMu sobre a sua participação na organização desta atividade. Nestes momentos, houve a percepção de que a estudante participava das discussões e decisões do grupo sobre a proposta a ser desenvolvida. Durante a apresentação, ela participou de momentos como entrega de material para as pessoas que testavam o jogo produzido. Acreditamos que os frutos ultrapassaram a produção e apresentação do jogo e tiveram desdobramentos nas percepções da turma em relação à estudante. Sobre isso, Hoffmann (2011, p. 93) destaca que:

O aprender não se encerra na apresentação de um texto ou um trabalho em grupo. O que cada um aprende, vivendo a experiência educativa, nunca poderá ser totalmente percebido pelo professor. Ele poderá acompanhar os sentidos construídos pelo aluno através dos conceitos, princípios, valores enunciados em tarefas individuais subsequentes a tais momentos e/ou observados através de expressões orais e atitudes.

Notamos que a relação da turma com a estudante era de acolhimento e inclusão e que esta atividade pode ter contribuído no sentido de demonstrar que ela é parte do grupo sem a necessidade de intervenção da docente. Dessa maneira, acreditamos que “À medida que se valoriza o diferente, sem considera-lo melhor ou pior, se favorece o convívio sadio entre os estudantes.” (HOFFMANN, 2011, p. 101).

A terceira avaliação consistiu em uma entrevista, ou seja, a docente, individualmente, realizou questionamentos em Libras que deveriam ser respondidos pela estudante nesta língua. Em função da movimentação limitada das mãos pela estudante, a docente realizou duas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte: a organização de uma mesa com objetos que poderiam ser apontados pela estudante e indicar a resposta e a apresentação de alternativas para que a discente indicasse a correta.

Na mesa havia cartões de cores, notas de dinheiro, materiais escolares entre outros recursos relacionados aos assuntos trabalhados em classe porque, como afirma Hoffmann (2011, p. 102) “Muitas vezes [o aluno] não consegue expressar o que pensa ou sente como gostaria. Ele irá comunicar-se com os outros através de múltiplas linguagens: verbal, escrita, plástica, corporal, musical, virtual, etc.”. Nesta atividade avaliativa, a ampliação do tempo foi desnecessária porque a estudante respondeu a cada questão sem a necessidade de repetição e obteve 100% de acerto.

Ao planejar e implementar estas ações nos baseamos na afirmação de Hoffmann (2011) sobre uma avaliação inclusiva à medida que a autora afirma que, para este educador é preciso reformular os objetivos, para atender as necessidades dos estudantes. Apesar de estarmos amparados nas pesquisas científicas, nas orientações do Núcleo de Acessibilidade da instituição e nas percepções de familiares, o percurso vivenciado com esta estudante foi singular, por se tratar de uma pessoa única, com características e preferências que perpassam as deficiências e que não são determinados pela sua condição.

Buscamos, neste processo de ensino, avaliação e aprendizagem de ser docente em uma sala com esta estudante que é fundamental observar as potencialidades da estudante, buscar o seu *feedback* sobre as atividades desenvolvidas para, assim, reorientar os caminhos da aprendizagem. Acreditamos, como asseveram Teixeira e Nunes (2014, p. 57) que: “A forma como o professor vê cada um dos seus alunos em suas especificidades interferirá na credibilidade, na valorização e na observação do desempenho” e, deste modo, a estudante foi entendida como um ser com possibilidades que deveriam ser desveladas e exploradas pela docente, ou seja, a aprendizagem pode acontecer desde que identificadas as formas com que este processo acontece com determinado estudante.

Em síntese, como destaca Hoffmann (2011, p. 101):

Todos esses encaminhamentos pedagógicos são feitos no sentido de experiências educativas em respeito às diferenças de interesse e de necessidades, não apenas no que diz respeito às dificuldades dos alunos. O seu sentido maior é o de respeitar os diversos caminhos do conhecimento, sem, entretanto, deixar de valorizar o que há de mais importante na escola que é a vida em grupo, a socialização, a cooperação, o convívio com os outros.

Desta maneira, cabe a cada educador descobrir as formas de ensinar e, com isso, aprender a ser um professor inclusivo em todo o processo de aprendizagem do estudante.

### **Considerações finais**

O artigo em tela se configura como um relato de experiência da avaliação de uma estudante com DMu na disciplina de Libras. Em função da limitação na movimentação, foram Propostas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte no objetivo, na temporalidade, no método e na avaliação para promover oportunidades equânimes de expressão do conhecimento.

Durante as avaliações individuais que foram a interpretação de texto e a entrevista, a substituição da produção dos sinais por atividades de identificação das informações foram produtivas e mediadas pela Libras (na apresentação de alternativas) e de objetos (a exemplo das notas de dinheiro e materiais escolares) presentes na entrevista. A atividade coletiva que foi a proposta do jogo em grupo revelou que a turma acolheu as diferenças e integrou a estudantes nas atividades desde o planejamento à apresentação.



Acreditamos que, além do aprendizado sobre a Libras, a disciplina proporcionou a vivência da turma com atividades voltada à inclusão e, assim, pode contribuir para a formação do licenciando em história. Ademais, este processo de reflexão, planejamento, observação e a reelaboração de instrumentos de aprendizagem nesta turma foi salutar e, portanto, acreditamos que precisa ser socializado e visibilizado na literatura científica de modo a fomentar discussões oriundas das vivências de outros pesquisadores.

### Referências

BRASIL. **Projeto Escola Viva:** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) Acesso em: 13 maio. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. 10a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 14a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** Mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 43 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma Prática em Construção da Pré-escola a Universidade. 17a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

PRODANOV, Cristiano Cleber.; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TEIXEIRA, Josele.; NUNES, Liliene.; **Avaliação inclusiva:** a diversidade reconhecida e valorizada. 2a. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023

## A ARTE NA DOCÊNCIA: UMA EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

Alberto D'Avila Coelho<sup>5</sup>

Camila Leite Lima<sup>6</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta elementos para se pensar em uma atuação docente quando a arte se une à educação para explorar possibilidades de uma docência inventiva baseada na experimentação com os signos artísticos, quando estes se apresentam como forças criadoras propositoras de aberturas à reflexão e a sensibilidade. A pergunta que movimenta a escrita quer saber se a ênfase na necessidade de um(a) professor(a) entrar em processo formador na experiência com arte, movimenta o desejo de desafiar as convencionalidades educacionais já postas e investir em práticas didáticas criativas. Por meio disso, problematizamos o envolvimento com atividades artísticas e com experiências estéticas com obras de arte. Ao levantar possíveis questionamentos acerca das convenções estabelecidas pelo sistema educacional, potencializando uma experiência de formação docente pelos modos de aprender postos pela arte. Ao enfatizar a necessidade de uma abertura às intensidades da arte pelo inesperado que chega e movimenta o pensamento, operamos com o conceito de “estranhamento” na arte, sustentamos que estas experiências sugerem uma atenção a práticas pedagógicas em distintas áreas do conhecimento, com vistas a uma produção de diferença no campo da educação.

**Palavras-chave:** Docência; Educação; Arte contemporânea estranha.

### Resumen

Este artículo presenta elementos para reflexionar sobre la actuación docente cuando el arte se une a la educación para explorar posibilidades de una docencia inventiva basada en la experimentación y la creación con arte, cuando esta se presenta como una forma de expresión que estimula las fuerzas creadoras proponiendo aperturas a la reflexión y la sensibilidad. El artículo enfatiza la necesidad de que el/la profesor/a participe en procesos formativos relacionados con el arte, con el objetivo de desafiar las convenciones ya establecidas para experimentar involucramientos que cuestionen estas convenciones, de manera que se potencie su experiencia a través del aprendizaje con prácticas artísticas y experiencias estéticas con obras de arte. En este estudio, resaltamos solamente la necesidad de una apertura a las intensidades del arte y a lo inesperado. Se opera con el concepto de extrañamiento en un estudio investigativo que busca entender cómo lo extraño provocado por el arte contemporáneo puede impactar en prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** Docencia; Educación; Arte contemporáneo extraño.

Este artigo traz os resultados de algumas experiências pedagógicas que foram realizadas dentro de uma pesquisa que versa sobre a arte quando ela participa de modo curricular na formação de professores. Foram realizadas práticas em duas disciplinas, de dois cursos, “Oficina de Criação” do curso de Licenciatura em Computação (LC) e na “Arte, Educação e Expressão”, do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (FPGNL).

---

<sup>5</sup> Graduado em Licenciatura em Educação Artística Hab Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), pós-doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, (IFSul) Campus Pelotas/RS.

<sup>6</sup> Graduada em bacharelado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), especialista em Ciências e Tecnologias na Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça – (IFSul); Cursando o Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia no Campus Pelotas/RS (IFSul).

A pesquisa, ainda em andamento, produz elementos para se pensar nas possibilidades de uma formação docente quando a arte se une à educação para explorar possibilidades de uma docência inventiva, tendo como base a experimentação e a criação com artes visuais. Quando são apresentadas em aula, problemáticas que solicitam aos alunos ações que venham a redundar em formas de expressão para determinadas situações estéticas e poéticas, na realidade, trabalha-se no sentido de se alcançar as forças criadoras que são capazes de proporem aberturas as sensibilidades e as reflexões geradoras de novos planos, novos projetos para outras realidades.

Neste artigo problematizamos as ações de estudantes, futuros professores, quando eles estiveram implicados com processos estéticos e poéticos que expõem aos corpos os signos da arte, em como o desejo dispara um desafiar as convencionalidades já postas, experimentando envolvimento que questionem os padrões pré estabelecidos, potencializados pelo aprendizado com práticas artísticas e experiências estéticas com obras de arte.

Enfatizando a importância da arte na educação como uma forma de estimular a criatividade e inovação nos futuros professores durante a formação, destacamos o conceito de estranhamento em nosso estudo investigativo. Ao nos basearmos nas contribuições de Freud 2010, Chklovski 1976, Kothe 1977, Deleuze & Guattari 1992, Deleuze 2010, Dias 2019, em um estudo investigativo que busca entender como o estranho provocado pela experiência com obras de artes visuais contemporânea nos estudantes, pode ser um elemento formador que venha a impactar futuras práticas pedagógicas e didáticas, e em diferentes áreas do conhecimento.

Os estágios desenvolvidos nas duas disciplinas supracitadas, teve como objetivo: investigar as influências de uma arte contemporânea identificada como “estranha” na percepção e atitude dos sujeitos e, acompanhar e problematizar os estágios em sala de aula quanto aos efeitos na ação docente que neste espaço-tempo se realizou, e, que também se deseja criadora.

Trabalhamos com duas realidades de estudantes em cada curso, no FPGNL os(as) alunos(as) são provenientes de distintas graduações (bacharelados) os quais procuram o curso para obterem uma certificação que os garanta atuar na Educação Básica. Quanto ao curso de LC, os(as) alunos(as) em formação atuam na área das Ciências da Computação, sendo que na grade curricular eles se encontram com uma disciplina que se chama Oficina de Criação, é exatamente aí que eles passam a ter um cuidado consigo mesmo, atuando com experimentações que lhes solicitam atos criativos, procedimentos extraídos do campo das artes. Pode-se dizer que desde aqui eles já se encontram em um estranhamento, quer dizer: como pode a área tão distinta da arte estar presente na grade curricular de um curso sobre o ensino da Computação?

Durante as aulas dos estágios observou-se como o contato com a arte estranha pode despertar o interesse e a curiosidade dos(as) alunos(as), estimulando sua criatividade e imaginação, independentemente da disciplina em que atuarão depois de formados. De acordo com a perspectiva de Deleuze e Guattari (1992), a arte é como um bloco de sensações que transcende os limites convencionais da percepção e do pensamento. Ela é capaz de captar e expressar a complexidade e multiplicidade do mundo em um instante, atuando como uma ruptura no caos que nos cerca. Portanto, estar em contato com a arte pressupõe um corpo em sua capacidade sensível, em avaliar sua condição perceptiva para além de uma experiência útil que seria reutilizada em possíveis planos de aula. Esta constatação, que é conversada durante as aulas com os estudantes, produz dados para a pesquisa, abre-se um espaço que discute as sensações que um corpo é capaz de capturar e, neste estado criador, vir a produzir um território existencial intensificado pelas forças sensíveis que potencializam os corpos. Esta é uma questão fundamental que precisa estar clara para os alunos.

Como a arte aqui é tratada em sua experiência, portanto, não se restringindo apenas a conteúdo de uma matéria ou disciplina específica, presente nos currículos da Educação Básica, ela passa a ser considerada como uma forma transversal que perpassa diferentes áreas do conhecimento, por sua capacidade de sensibilização e educação do sensível.

### **Estranhamento**

No contexto do planejamento das aulas, o estranhamento foi tomado como um dispositivo para que os(as) alunos(as) fossem envolvidos, provocados, instigados, tornando o estranhar um agente transformador, que ativassem processos criadores em aula, como forma de fortalecer futuras atitudes inventivas na educação. As experiências que vivemos pressupõem encontros muito singulares, quando comparados identificamos muitas variações de pessoa para pessoa. Por isso, o que pode ser considerado "estranho" para um pode não ser para outro, partindo deste relativismo quais experiências que são disparam pelo estranho interessam mais para nossa pesquisa? Para Kothe (1977, p. 16), o estranhamento “decorre da contraposição entre o mero reconhecimento do costumeiro e a visão consciente e surpresa do objeto”.

O conceito de estranho está relacionado ao desconhecido, convite para que o olhar vá além do óbvio, perturbando aquela visão acomodada do mundo, pois, é rompendo com o que se está acostumado é que se descobre uma nova perspectiva.

Saltar para uma nova aliança, romper com a antiga filiação: isto se exprime numa máquina estranha, ou melhor, numa máquina do estranho que tem o deserto como lugar, máquina que impõe as mais duras e secas provas, o que dá testemunho tanto da resistência da antiga ordem como da autenticação da nova ordem. A máquina do estranho é, ao mesmo tempo, a grande máquina paranóica, pois que exprime a luta com o antigo sistema[...] (Deleuze, 2010, p. 255).

Aceitar uma nova aliança suscita um rompimento com antigas filiações, talvez as quais nunca havíamos pensado, pois uma adesão cega fixou os limites para um viver despreocupado. Quando acionado por um dispositivo que faz estranhar, nosso corpo não responde mais às antigas ordens e passa a constituir uma máquina do estranho, uma máquina cujo combustível será o desejo e a sensação. Para Deleuze & Guattari, uma maneira de pensar a sensação é se surpreender com a novidade ou com a natureza inesperada do objeto.

Para isso, é preciso por vezes muita inveroselhança geométrica, imperfeição física, anomalia orgânica, do ponto de vista de um modelo suposto, do ponto de vista das percepções e afecções vividas; mas esses erros sublimes acendem a necessidade da arte. (Deleuze & Guattari, 1992, p.194).

Por sua vez, Chklóvski em sua obra "A Arte Como Procedimento" (1976), define a estranheza como a busca pelo desconhecido, a fuga da automatização do olhar que rejeita o que já é conhecido. O que não é mais inesperado passa despercebido e quanto mais o olhar se torna automatizado, menos outros significados se tornam aparentes. Para o autor

O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento; o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos e o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. (Chklóvski, 1976, p.45).

Os atos de percepção na experiência com arte existem como um fim em si mesmo, eles permitem com que experimentemos o objeto em seu devir, como se o tempo passado, o tempo cronos que já passou, não tivesse mais importância, e sim o agora da duração.

Para Freud (2010), o estranho ou o inquietante é algo que se encontra no não familiar, previsível, ou também pode ser familiar, escondido no obscuro. “O inquietante seria sempre algo em que nós achamos desarvorados, por assim dizer. Quanto melhor a pessoa se orientar em seu ambiente, mais dificilmente terá a impressão de algo inquietante nas coisas e eventos dele”. (Freud, 2010, p.250).

A estranheza do encontro abre o caminho para novas formas de pensamento e experiência, o que nos leva a divagar para outras possibilidades, as quais são capazes de romper com as normas e padrões preexistentes.

É no estranhamento do encontro com o outro que um pensamento emerge. O pensamento não se reduz ao reconhecimento de si mesmo ou de alguma forma dada e definida de antemão, mas, ao invés disso, envolve outras aventuras, escritas, encontros inusitados com o mundo. (Dias, 2019, p.13).

As práticas planejadas para as aulas focaram em exercícios que visaram colocar os corpos no lugar de pensar o não-pensado, o que ainda não se sabe por antecipação, por isso elegemos o estranho como componente delimitador para as discussões com as obras e as práticas artísticas.

### **O estranhamento da pesquisadora**

A pesquisadora estagiária, uma bacharela em artes, buscou compreender como o estranhamento provocado pela arte contemporânea impactou sua prática pedagógica. Ela pode ampliar as possibilidades de atuação como professora, reconhecendo que a arte estranha traz perspectivas e abordagens inovadoras para a sala de aula ao explorar as afecções com a arte na sua maneira de ser docente. Para (Deleuze, 1997, p.156), “As afecções são signos ou vestígios que um corpo deixa sobre o outro quando de um encontro”. As afecções se referem ao corpo e ao encontro de corpos, bem como, aos efeitos que um corpo tem sobre o outro, um tipo de fluxo intensivo que percorre os corpos e cria diferentes formas de viver e experimentar a vida. Ao experimentar uma docência nas duas disciplinas, a pesquisadora-professora integrou elementos da arte contemporânea estranha às práticas pedagógicas, promovendo experiências de aprendizagem enriquecedoras e estimulantes para os alunos.

Deve-se abrir espaço para relatar o que ocorreu com a pesquisadora-estagiária, quando ela se esforçou para se reconhecer e compreender no espaço desconhecido da aula, nos diálogos inusitados com os alunos e alunas, a fim de perceber e entender cada particularidade exigida pela pesquisa. Suas aulas se tornaram experiências poderosas para os alunos(as) e para ela, que tinha dificuldades em se colocar no lugar da professora. Isso representou um grande desafio, com muitos momentos de dúvida, incerteza e questionamento, sempre na expectativa de como ela se comportaria em cada aula.

Esta situação inusitada faz lembrar Loponte (2013), quando destaca que os futuros docentes têm muitas incertezas, em como agir, em como “ser” professor, sempre atentos a encontrarem pistas para a formulação de uma identidade que lhes garanta sucesso. Mas,

Respostas que pressuponham a ausência de certezas nem sempre são facilmente digeríveis pelos jovens docentes iniciantes. Muitas das indagações, por eles formuladas, dirigem-se justamente às questões sobre que tipo de professores estes futuros docentes desejam ser. Identidade e diferença se mesclam aqui: imagens idealizadas de professores, críticas contundentes a professores que estão atuando, certo conformismo antecipado em relação à realidade escolar que os espera. A identidade se constitui, muitas vezes, a partir da diferença de certos modelos e padrões. Muitas vezes, a partir de um olhar para outras experiências docentes produz-se a diferença, não exatamente uma “identidade”. (Loponte, 2023, p. 7-8).

Justamente dentro destas questões, uma das atividades propostas para a turma de LC (Licenciatura em Computação) foi explorar as percepções do que é ser professor(a), ou qual a imagem que se pode comentar quanto a um modelo de professor(a), analisando diferentes aspectos como comportamento, vestimenta e criatividade na sala de aula. Além dos clichês que são associados à profissão, essas questões são carregadas de dúvidas e incertezas sobre o papel de um professor. Pensar neste exercício quanto as inúmeras possibilidades de se ser professor(a), o exercício estimulou os(as) alunos(as) a refletirem sobre o horizonte que se desdobra diante deles, despertando a consciência sobre como se veem, como se comportam, na singularidade de suas identidades, desafiando os padrões pré-estabelecidos.

O que nos força é o mal-estar que nos invade quando forças do ambiente em que vivemos, e que são a própria consistência de nossa subjetividade, formam novas combinações, promovendo diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos. Neste momento é como se estivéssemos fora de foco, e reconquistar um foco exige de nós o esforço de constituir uma nova figura. É aqui que entra o trabalho do pensamento: com ele fazemos a travessia destes estados sensíveis que, embora reais, são invisíveis e indizíveis, para o visível e o dizível. (Rolnik,1996, p. 245).

A estranheza pode ser vista como uma chance de ser outro, de se adaptar, dando oportunidade ao inesperado e chamar a atenção para as multiplicidades da vida, fazendo-nos mover nossos pensamentos, nos desorientar e explorar novos territórios, colocar o pensamento a serviço da vida em sua potência máxima, sendo este o trabalho do pensamento, “o que vem primeiro é a capacidade de nos deixar afetar pelas forças de nosso tempo e de suportar o estranhamento que sentimos quando somos arrancados do contorno através do qual até então nos reconhecíamos e éramos reconhecidos”(Rolnik,1996, p. 245).

Concluindo, algumas aulas podem desafiar as expectativas normativas que definem a educação, junto a uma abordagem que inclua atividades práticas, discussões em grupo, uso de recursos visuais e outros recursos pedagógicos não convencionais, mas quando estamos comprometidos com a arte, não pode faltar a provocação da sensação de perplexidade e desconforto causada pelo estranhamento, nesse estado somos forçados a criar saídas, a propor novos modos de ver e ouvir.

Este efeito pode ser notado no comportamento de alguns alunos quando se manifestaram artisticamente, levados à explorar formas criativas de pensar em diferentes perspectivas, estimulando o interesse e a curiosidade. Nesse contexto, a arte contemporânea e suas manifestações estranhas provocam maneiras de repensar, abrindo o caminho para outras perspectivas, rompendo com padrões preexistentes e fortalecendo a atitude inventiva.

A arte é um exercício pedagógico que traz inúmeras possibilidades para os futuros professores em cursos de graduação. Na união entre arte e educação é possível explorar uma docência inventiva, baseada na experimentação e criação. Ao se abrir para a arte, o professor desafia as convenções estabelecidas, assim potencializando sua experiência de aprendizado e estimulando a reflexão. Sendo uma possibilidade que permite o docente ser mais inventivo, é um trabalho desafiador e complexo que requer dedicação e uma constante busca pela multiplicidade em oposição a identidade. O professor ao criar modos de existência para sua ação docente, também inventa estratégias que vão sendo reveladas com o passar do tempo, pois a educação é um trabalho constante e pressupõe uma valorização das muitas formas de estar no mundo.

Trabalhamos para que os(as) alunos(as) em formação alcancem uma sensibilidade para pensar de forma criativa suas ações, explorando pontos de vista do campo social ou educacional, contando com as lentes da arte, entendendo que um(a) professor(a) pode cultivar habilidades e atitudes quando associadas à vontade de desafiar o convencional, desde que mostrando-se aberto ao inesperado. Além disso, é interessante que este futuro(a) professor(a) seja exposto e mexa com conceitos intrigantes, a fim de que possam pensar tanto a sua vida pessoal e profissional quanto a vida de seus alunos. Isso implica estar aberto a novas experiências, buscando atualização e inspiração em fontes que são distintas de seu campo de formação e atuação. A arte pode ser uma possibilidade a novas formas de se expressar, ampliando horizontes, estimulando a imaginação e se aliando ao processo de ensino e aprendizagem pela capacidade mais inventiva.

### Referências bibliográficas

- CHKLOVSKI, Victor. **“A arte como procedimento”**. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). Teoria da Literatura: Formalistas Russos (3ª ed.). Porto Alegre: Editora Globo, 1976.
- DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- \_\_\_\_\_. **O que é filosofia?** [tradução de Bento Jr. E Alberto Alonso Muñoz]. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação inventiva de professores por entre tessituras ética, estética e política de escritas acadêmicas**. Childhood & philosophy, vol. 15, e44236, 2019. Disponível em: [neurose infantil \(“O homem dos lobos”\)](https://neurose.infantil.com.br/olhos-do-homem-dos-lobos), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-59872019000102214&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872019000102214&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 17 de junho 2023.
- FREUD, S. (1919) **O inquietante**. In: Obras completas, volume 14: História de uma neurose infantil (“O homem dos lobos”), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- KOTHE, Flávio R. KOTHE, Flávio R. **Estranho estranhamento (ostranenie)**. Transcrito por Suplemento Literário de Minas Gerais da Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 20 agosto de 1977. Disponível em: [http://www.academia.edu/14314926/\\_Digital\\_Estranho\\_estranhamento\\_FF%3%A1vio\\_R\\_Kothe?sm=b](http://www.academia.edu/14314926/_Digital_Estranho_estranhamento_FF%3%A1vio_R_Kothe?sm=b) Acesso em: 02 maio 2022.
- LOPONTE, Gruppelli L. (2013) **Arte para a Docência: estética e criação na formação docente**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 21(25). Dossiê Formação de professores e práticas culturais: descobertas, enlaces, experimentações. Editoras convidadas: Carla Beatriz Meinerz, Dóris Maria Luzzardi Fiss & Sônia Mara Moreira Ogiba. Recuperado [19.06.2023] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145> Acesso em 19 de junho 2023.
- ROLNIK, S. **Despedir-se do absoluto**. Cadernos de Subjetividade, São Paulo, PUC/SP, Número Especial, 1996.

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023

## FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Alessandra Santos Nunes<sup>7</sup>  
Carmem Lucia Artioli Rolim<sup>8</sup>  
Shirley dos Santos Silva<sup>9</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta uma análise sobre as concepções teóricas constitutivas do processo de profissionalização docente e da construção da identidade profissional. Tem por objetivo evidenciar as contribuições da formação continuada ao processo de construção da identidade profissional dos docentes. O estudo foi desenvolvido por meio de abordagem qualitativa (Creswell, 2014; Prodanov e Freitas, 2013) e seguiu o método da revisão narrativa da literatura (Flor *et al.* 2021). Evidenciamos que a formação contribui para a aquisição de novas aprendizagens, ajuda a corrigir problemas que perduram desde a formação inicial e proporciona reflexões que reverberam na ressignificação da identidade profissional dos docentes.

**Palavras-chave:** Professor/a; Formação continuada; Identidade profissional.

### Abstract

This article presents an analysis of the theoretical conceptions constituting the process of teaching professionalization and the construction of professional identity. It aims to highlight the contributions of continuing education to the process of building teachers' professional identity. The study was developed using a qualitative approach (Creswell, 2014; Prodanov and Freitas, 2013) and followed the narrative literature review method (Flor *et al.* 2021). We demonstrate that training contributes to the acquisition of new learning, helps to correct problems that persist since initial training and provides reflections that reverberate in the reframing of teachers' professional identity.

**Keywords:** Teacher; Continuing training; Professional identity.

### Introdução

As palavras de Paro (2018) instigam a reflexão sobre a identidade profissional do/a professor/a. Situando o olhar para o sistema educacional brasileiro, em tempos atuais, o desafio do magistério cresce exponencialmente após o cenário pandêmico causado pelo Coronavírus Sars-CoV-2 que abalou a saúde física, mental e emocional das pessoas por conta do distanciamento social que mudou bruscamente a rotina de todos/as, óbitos de entes queridos e sequelas em alguns sobreviventes do vírus, problemas estes somados a perda do poder aquisitivo, ao desemprego, aos prejuízos na aprendizagem dos alunos e as precárias condições de trabalho, refletem na educação e, certamente impactaram negativamente na construção da identidade do/da professor/a.

---

<sup>7</sup>Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial/Magistério (UEPA). Professora da Educação Especial-AEE (Marabá-Pará). E-mail [alessandra.nunes35@gmail.com](mailto:alessandra.nunes35@gmail.com) – ORCID 0000-0002-8192-0954

<sup>8</sup>Doutora em Educação pela UNIMEP com estágio Pós-Doutoral pela UEPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail [carmem.rolim@mail.uft.edu.br](mailto:carmem.rolim@mail.uft.edu.br) ORCID 0000-0003-4045-7964.

<sup>9</sup>Doutoranda na Universidade Federal do Tocantins - Polo universitário de Palmas- Programa de pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação plena em rede - EDUCANORTE. Mestre em Ensino/ PPGCIME/UFPA Professora da Educação Especial no estado do Amapá. E-mail. [shirley.santos@mail.uft.edu.br](mailto:shirley.santos@mail.uft.edu.br) ORCID 0000-0001-9637-2922.



Desse modo, os cursos de formações para docentes devem repensar seu movimento, sendo convergentes às atuais demandas que se apresentam no cotidiano de professores/as, bem como, partir da concepção de que o professor/a é um sujeito inconcluso, portanto, a formação continuada se torna espaço para que os professores/as possam acrescentar novos saberes a sua prática, a sua história e a partir daí contribuir reescrever sua identidade (Freire, 2011).

Nesse contexto, vemos a relevância de pensar sobre a identidade docente e a relação com o processo de formação a fim de responder ao seguinte questionamento: Que contribuições a formação continuada oferece ao processo de construção da identidade profissional dos docentes?

Para tanto, o caminho metodológico percorrido para a construção deste artigo fundamentou-se na abordagem qualitativa da qual Prodanov e Freitas (2013, p.70) consideram que há “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, cujos processos e os significados são os focos principais da abordagem”. A partir dessas considerações e problemática apresentada, o referido artigo tem como objetivo evidenciar as contribuições da formação continuada ao processo de construção da identidade profissional dos docentes.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa apresenta uma análise do evento investigado fazendo “uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo do problema da pesquisa, abordando os significados que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2014, p.50). Portanto, o autor considera a pesquisa qualitativa como uma abordagem voltada para o estudo da natureza subjetiva dos fenômenos. Esse enfoque, necessariamente, parte de uma problemática a ser investigada e tem como objetos de pesquisa os fenômenos que ocorrem dentro dos seus contextos naturais em um tempo, lugar e cultura específicos.

Nesse sentido, o presente artigo utiliza como método a revisão narrativa da literatura por permitir “a construção e sistematização das informações, sendo muito utilizada para a discussão e descrição de diferentes assuntos e em diferentes campos de conhecimento” (Flor *et al.* 2021, p.6). A revisão narrativa, da mesma forma que dispõe informações permite uma reflexão crítica a respeito do tema abordado, ou seja, o referido método se adequa a este estudo por possibilitar fazermos ponderações em torno da formação continuada e a relação com a construção da identidade profissional dos docentes.

## **Identidade e formação docente**

Pensar sobre a identidade é adentrar em questionamento e construções desenvolvidas ao longo da história. Buscando o significado da palavra identidade, Figueiredo (1913, p.1059) diz que identidade é a “Qualidade daquilo que é idêntico. Qualidade de uma coisa, que é o mesmo que outra. [...]. Circunstância de que um indivíduo é o mesmo que se pretende ou que se presume ser. [...] Consciência de si próprio”.

Buscando a origem etimológica, Nascentes (1955) esclarece que o termo vem do “latim escolástico *identitate*”, termo que tem origem na idade média, sua estrutura mantém conexões entre o latim científico e literário. Refletindo, ainda, sobre o seu significado à luz da filosofia, são evidenciadas três definições básicas,

1ª como unidade de substância; 2ª como possibilidade de substituição; 3ª como convenção. A primeira definição é de Aristóteles, que diz: “Em sentido essencial, as coisas são idênticas no mesmo sentido em que são unas, já que são idênticas quando é uma só sua matéria (em espécie ou em número) ou quando sua substância é uma”. [...] A segunda definição é de Leibniz, que aproxima o conceito de identidade ao de *igualdade* (v.): “Idênticas são as coisas que se podem substituir uma à outra *salva veritate*” [...]. A terceira concepção diz que pode ser estabelecida

ou reconhecida com base em qualquer critério convencional. De acordo com essa concepção, não é possível estabelecer em definitivo o significado da identidade ou o critério para reconhecê-la, mas, dentro de determinado sistema linguístico, é possível determinar esse critério de forma convencional, mas oportuna (Abbagnano, 2007, p.528-529).

Goffman (2004) destaca que a identidade pessoal possui intrínseca relação com a identidade do seu grupo, alertando que se trata de construção social que se desenvolve na coletividade. Bogo (2010), por sua vez, destaca a relevância dos trabalhadores e de suas classes chamando atenção para o processo profissional e as classes trabalhistas, assim, a identidade profissional é uma construção coletiva. Para o autor, pensar sobre a identidade é olhar para o comportamento social, ou seja, é, em parte, a manifestação daquilo que somos, e, em outra parte, a antecipação daquilo que queremos alcançar.

Outra percepção que levamos em consideração em relação à identidade docente é a concepção de sua flexibilidade, ou seja, o docente é, primeiramente, um sujeito humano que possui a capacidade de (re)criar significados e sentidos a partir da sua história, da relação com os objetos e com os outros que convive (Cardoso, 2010)

Desse modo, a construção da identidade é um movimento constante no qual

[...] não existe uma identidade em essência, imutável, que acompanhe o sujeito, ou um grupo social, ao longo de sua existência sem sofrer transformações. As identidades são construções sociais e de linguagens, são relativas a uma determinada época histórica, a um determinado contexto sócio-político (Cardoso, 2010, p.36).

Nessa conjuntura, entendemos que a identidade profissional é uma construção que considera as especificidades da força de trabalho e o seu processo formativo em determinado momento histórico e social. No contexto da docência, pensar sobre a identidade profissional perpassa inicialmente considerar as concepções teóricas que fundamentam sua prática e formação que recebe para o exercício do seu labor dentro de um contexto estrutural muitas vezes insalubre.

Paro (2018) e Guimarães (2004), ao olharem para a identidade profissional docente, destacam a relevância do processo individual e coletivo, caminho que perpassa a formação do/a professor/a. Nesses termos, o conceito em torno da identidade docente se desdobra entre autores os quais afirmam que a identidade é uma formulação que se constrói a partir das histórias ou experiências pessoais dos docentes.

Cardoso (2010, p.34) diz que as identidades docentes “são relativas a uma determinada época histórica, a um determinado contexto sócio-político”, abrange tanto a significação pessoal quanto a dimensão social formada a partir do coletivo e estabelecidas por tensões e conflitos.

Reafirmamos, dessa forma, o caráter transitório e fundamentalmente relacional das constituições identitárias, ligadas a contextos históricos específicos, mas também seu caráter afirmativo, sua busca constante por coerência e estabilidade, que dê a sensação aos indivíduos de se reconhecerem como parte de uma coletividade, fios tecendo as complexas tramas das relações sociais (Cardoso, 2010, p.50).

Assim, podemos dizer que ao participarem das formações profissionais, os/as docentes passam por diferentes experiências que contribuem para os processos de transformações e de aprendizagens; essas convivências são práticas sociais que fazem parte da história, da vida profissional dos/das professores/as que os/as ajudam a se reconhecer como parte desse grupo e, portanto, a reelaborar suas identidades.

Guimarães (2004) pensa, especificamente, a identidade docente como processo que acontece ao longo do tempo, um movimento intrinsecamente relacionado à formação. Formação que está situada em um contexto de desafios econômicos, educacionais e atualmente de saúde. Os desafios são inerentes a todo tipo de carreira, com a docência não seria diferente; estes são iniciados desde o acesso à academia ao passar por seletivos (vestibular, SISU, Prouni, FIES, etc.), condições econômicas e sociais que garantam sua permanência na graduação.

Nesse percurso universitário, o conhecimento e a apropriação de uma concepção teórica de educação são necessárias, pois “um educador vai se formando na relação teoria e prática, em que acredita-se que é a partir da ação e da reflexão que o educador se constrói enquanto indivíduo em pleno estado de mudança” (Camilo; Medeiros, 2018, p.6).

A teoria é o suporte para o/a professor/a compreender seu contexto profissional e a forma social de como irá realizar essa atividade de modo mediado e significativo para si e para os/as demais envolvidos na dinâmica educacional, assim como refletir sobre suas condições trabalho e necessidades para torná-lo qualitativo.

Ao nos reportarmos para a qualificação do/da professor/a, alguns entraves surgem na formação inicial quando instituições superiores resistem às reformulações curriculares das licenciaturas,

[...] questão da dificuldade de consenso mínimo em torno de uma perspectiva formativa para professores da educação básica e questões sobre o real valor dado pelos agentes da educação superior a um curso de graduação com tal vocação, integrado e com características próprias (Gatti, 2021, p.5).

Outras problemáticas citadas pela autora, refere-se à fragilidade da oferta, à qualidade formativa, à dinâmica de aprendizagem e às avaliações dos cursos de licenciatura na modalidade EaD; situações as quais podem influenciar negativamente na formação do futuro profissional. Ademais, a inaptidão da aplicabilidade das políticas públicas educacionais impacta consideravelmente na formação e identidade docente, por interferir na sua qualidade e satisfação profissional.

Usando para reflexão o Plano Nacional de Educação 2014-2021 – PNE, organizado como uma agenda progressiva de cumprimento de metas e tarefas que devem ser cumpridas nos prazos vigentes, é um exemplo do descumprimento evidenciado em estudos apresentados na Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que em 2021 lançou documento intitulado “Plano Nacional de Educação: 7 Anos De Descumprimento” dizendo que:

Infelizmente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 não vem sendo cumprido. As metas estruturantes do Plano, com prazo até 2018, não foram alcançadas. Este balanço revela dados preocupantes. Em sete anos de vigência, apenas 5 das 20 metas foram parcialmente cumpridas e as outras 16 metas ainda estão longe de serem cumpridas. (Pellanda, 2021, p.6).

Outro apontamento que merece destaque, diz respeito à oferta de formações continuadas. Entendemos a essencialidade do processo, principalmente, ao considerar a intrínseca relação com a construção da identidade do/da professor/a, porém, é importante pontuar a relevância de abordagens que oportunizem ao/à professor/a maior envolvimento com a organização do processo de ensino e aprendizagem, sem se esquecer do reconhecimento e da dignidade profissional.

Trazendo as considerações de Paro (2018), entendemos que a identidade que se busca para o/a professor/a está relacionada aos processos formativos e esses processos consideram a educação que a sociedade almeja. Logo, como aponta Goffman (2004), compreendemos que a identidade do/da professor/a possui intrínseca relação com o contexto social e, desse modo, considera a situação e as contradições que vivencia.

Freire (2011, p.45-46) menciona que a formação oferecida aos professores/as deve estar baseada nas várias dimensões inseridas no contexto pedagógico, “o que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto” e sim a compreensão de que o ensino-aprendizagem engloba a ética, metodologias, competência e “reconhecimento do valor das emoções, da afetividade e da sensibilidade”. Além disso, a formação deve compreender um movimento democrático onde professores/as possam participar ativamente da construção ou reconstrução de saberes, habilidades e autonomia com finalidade de melhorar a educação em sua totalidade.

Assim, a formação do/da professor/a envolve a busca pelo conhecimento enquanto desenvolvimento humano considerando “um ambiente em que tudo conspira contra o educativo e contra a cultura da autonomia e do crescimento pessoal e coletivo” (Paro, 2018, p.132).

Dessa maneira, os processos formativos para docentes devem expressar e considerar os saberes, a cultura, as necessidades e as expectativas dos/das professores/as, visto que, quando se trata de formação, há de ser considerado os aspectos essencialmente humanos dos professores e das professoras como a autonomia e a criticidade que os/as conduzem à reflexão e às transformações das atitudes e da reconstrução da identidade.

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, p.40).

Nesse pressuposto, a formação de professores e professoras deve ser estabelecida a partir das vivências, cultura e necessidades presentes no cotidiano escolar, sem esquecer o que os professores/as almejam, nada irá valer uma formação permanente sem que os suportes teóricas não sejam corporificadas no fazer pedagógico do professor/a, ou seja, a teorização implica no sujeito que aprende e redimensiona sua identidade profissional e faz parte do processo de transformação de si mesmo e do outro, isso converge para os resultados que a educação necessita. Para Freire (2011), o educador/a não nasce como educador, sua identidade não se forma repentinamente e sim, se (trans)forma a partir da prática, da crítica da prática e da formação permanente.

### **Considerações Finais**

Retomando o objetivo do estudo que busca refletir sobre a identidade docente e a relação com os processos de formação, entendemos que a escola está situada histórica, cultural e socialmente e o/a professor/a é parte fundamental do processo.

Ao buscar refletir sobre a identidade do/a professor/a, evidenciamos que os processos de formação continuada para docentes necessitam levar em conta a relevância dos desafios e das contradições que envolvem a docência. Entendemos que a identidade profissional se desenvolve em um coletivo construído por toda a comunidade escolar apontando para os sujeitos que querem formar.

Nesse sentido, ao analisar a identidade devemos distinguir a identidade profissional e a identidade pessoal, posto que o desdobramento do estudo demonstra que a identidade pessoal é uma construção própria do sujeito humano e social, nesse caso, a identidade é construída a partir do modo como o sujeito se auto reconhece, enquanto que a identidade profissional refere-se ao reconhecimento de um grupo composto por diferentes sujeitos que compartilham a mesma função.

Dessa maneira, formação e identidade se relacionam em movimento que reconhece as contradições e imposições causadas pelas individualidades, sociedade, teoria-prática e por expectativas da comunidade. Portanto, verificamos que a formação continuada representa ideologias e sendo assim, possui implicações na construção da identidade profissional, pois são práticas que se desdobram a partir dos discursos sobre os novos papéis e atribuições do ser professor/a, isso não quer dizer, que a formação continuada seja responsável por crises na identidade do/da professor/a ou que seja única e determinante na construção das identidades docente.

De fato, consideramos que a implicação da formação continuada na identidade docente proporciona aos/às professores/as espaço para discutir, avaliar, replanejar e construir conhecimentos para o enfrentamento da diversidade contemporânea presente na escola, com isso, propõe ao/à professor/a novas aprendizagens e muitas vezes ajudam a corrigir ou a preencher vazios que perduram desde a formação inicial.

Percebemos, pois, que a formação continuada além de proporcionar novos saberes construídos no coletivo, viabiliza aos professores e às professoras o movimento de reflexão pessoal, críticas, transformações e ressignificação da sua identidade profissional.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- CAMILLO, Cíntia Moralles.MEDEIROS, Liziany Müller. **Teorias da educação** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS:UFSM, NTE, 2018. 1 e-book: il. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream>. Acesso em: 11 Jun. 2023.
- CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) e identidade(s) docente(s). **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 4, n. 8, dez. 2010. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21830>>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- FIGUEIREDO, Candido. **Novo dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Bertrand, 1913.
- FLOR, Tainá De Oliveira et al.. **Revisões de literatura como métodos de pesquisa: aproximações e divergências**. Anais do VI CONAPESC... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Acesso em: 1ºJun.2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores no Brasil: Políticas e Programas**. São Paulo: FAPESP-PESQUISA, 2021. Disponível em: [revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti](http://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti). Acesso em: 12 out. 2022.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: LTC, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.

PARO, Vitor Henrique. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ªed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

PELLANDA, Andressa (coord.) Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Plano Nacional de Educação: 7 Anos de Descumprimento**. São Paulo – SP: 2021. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/>. Acesso: 12jul2023.

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023

## CONDIÇÕES E DESAFIOS NA ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS ESTADUAIS

Alessandro Nascimento do Nascimento<sup>10</sup>

### Resumo

O artigo aborda um estudo de campo realizado em escolas públicas de Santo Ângelo em 2013, focando na prática pedagógica em Educação Física. Explora o conceito de planejamento e sua importância na educação, destacando a interação entre teoria e prática. Examina a relação entre educação escolar e contexto social, citando Kant e Marx. Analisa a Educação Física escolar, discutindo abordagens metodológicas ativas e a importância de compreender a cultura corporal de movimento. A metodologia emprega pesquisa qualitativa de casos múltiplos, coletando dados por documentos, entrevistas e análises. Os resultados mostram divergências entre definições teóricas e práticas na Educação Física, com falta de integração e colaboração entre professores e escola. As considerações finais destacam a necessidade de aprimorar documentos oficiais, integração teórica e prática, e melhor colaboração entre escola, coordenação e professores para uma educação mais eficaz. **Palavras-chave:** Educação Física escolar. Planejamento educacional. Práticas docentes.

### Abstract

The article addresses a field study carried out in public schools in Santo Ângelo in 2013, focusing on pedagogical practice in Physical Education. Explores the concept of planning and its importance in education, highlighting the interaction between theory and practice. Examines the relationship between school education and social context, citing Kant and Marx. Analyzes school Physical Education, discussing active methodological approaches and the importance of understanding body movement culture. The methodology employs qualitative multiple case research, collecting data through documents, interviews and analyses. The results show divergences between theoretical and practical definitions in Physical Education, with a lack of integration and collaboration between teachers and school. Final considerations highlight the need to improve official documents, theoretical and practical integration, and better collaboration between school, coordination and teachers for more effective education.

**Keywords:** School Physical Education. Educational planning. Teaching practices.

### Introdução

O presente estudo se resume a uma pesquisa de campo realizada junto a escolas públicas da cidade de Santo Ângelo durante o segundo semestre de 2013. A pesquisa emergiu das vivências teóricas adquiridas ao longo do curso de formação, especialmente durante o Estágio Curricular Supervisionado, componente intrínseco à graduação em Educação Física. O escopo deste estudo concentra-se na exposição de atos pedagógicos ocorrentes no ambiente escolar, as quais influenciam os procedimentos adotados pelos educadores na estruturação de suas práticas didático-pedagógicas.

---

<sup>10</sup> Licenciado em Educação Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – cursando (Modalidade Especial) o Curso de Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo/RS

Um entendimento inicial que demanda esclarecimento refere-se ao conceito de planejamento. De acordo com o Dicionário Aurélio, o planejamento é "o ato ou efeito de planejar; a elaboração escalonada de planos e programas com objetivos bem definidos"(FERREIRA, 1999, p. 1357). O ato de planejar não se apresenta como uma escolha facultativa nas instituições que almejam resultados de excelência. No campo educacional, a função do planejamento assemelha-se a outras profissões, uma vez que visa organizar a didática em conformidade com os significados culturais da sociedade (LIBÂNEO apud SAYÃO; MUNIZ, 2004).

Aprofundando a compreensão acerca da base das práticas educacionais, é pertinente ponderar que o planejamento desempenha um papel essencial, pois, ao considerar a natureza humana, a educação reconhece a complexidade dos significados presentes na sociedade. A percepção do conceito de ser humano é moldada por valores estabelecidos em diferentes momentos e por meio das relações interativas, variando de época para época e de cultura para cultura (SANTIN, 2003).

Na Educação Física escolar, em meio à crise apontada por diversos autores (FENSTERSEIFER, 1999; 2001; VARGAS; MOREIRA, 2012), existe uma premente necessidade de reestruturação das práticas profissionais. Essa reflexão abrange desde as relações que os educadores mantêm com a direção e coordenação da escola até seus colegas de profissão e alunos. Considerando as diversas dimensões sociais que influenciam a excelência do trabalho educacional (recursos humanos, infraestrutura, cultura organizacional, interações interpessoais, etc.), este estudo visa compreender suas interligações e como elas afetam a qualidade das práticas pedagógicas.

É válido ressaltar que o propósito desta pesquisa não consiste em diagnosticar problemas ou avaliar práticas educativas de sucesso. Seu objetivo central reside na compreensão das múltiplas condições estabelecidas no ambiente escolar, que professores, coordenadores e diretores promovem visando alicerçar a organização teórica da educação. Compreender como os educadores e outros membros da escola planejam suas interações, não apenas para estruturar o planejamento, mas também para refletir sobre suas ações, constitui uma parte fundamental desta pesquisa. Como Rinaldi (2008, p. 185) enfatiza: "Isso demonstra o comprometimento dos pesquisadores em identificar problemas e apontar direções para a intervenção, reconhecendo a necessidade de mudanças".

Portanto, este estudo, caracterizado como descritivo e exploratório de casos múltiplos, foi conduzido durante o segundo semestre de 2013 em três escolas estaduais da cidade de Santo Ângelo - RS. Atendendo a solicitações dos participantes da pesquisa, as escolas serão referidas como "Escola A", "Escola B" e "Escola C", e os professores, coordenadores pedagógicos e diretores serão identificados por suas funções e a respectiva letra correspondente à escola em que atuam.

Focado na compreensão da organização da disciplina de Educação Física, a condução da pesquisa de campo seguiu várias etapas. Inicialmente, foram analisados os documentos oficiais das escolas, como o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Estudos da disciplina de Educação Física, com ênfase na estruturação teórica da disciplina. Em seguida, realizou-se uma pesquisa estruturada para coletar informações pessoais e profissionais dos participantes. Posteriormente, foi promovido um debate com professores, coordenadores e diretores das três instituições, guiado por um roteiro previamente delineado com base nas referências teóricas. Por fim, foram aplicadas perguntas semi-estruturadas aos colaboradores da pesquisa, visando esclarecer questões que emergiram nos encontros anteriores.

A revisão bibliográfica abrange a compreensão ampla da educação, alinhando as discussões com a educação escolar. Em seguida, delimita o papel da Educação Física no contexto da educação formal, apresentando os alicerces teóricos que orientam a área. A revisão bibliográfica subsequente aborda a relevância do planejamento na educação, enfatizando sua importância e necessidade. Por último, são discutidas as estruturas planejadas para a disciplina de Educação Física, direcionando a reflexão para a organização dos conteúdos e suas implicações na educação.



## Referencial teórico

O texto apresenta uma visão profunda sobre a importância da educação na formação do indivíduo, destacando que a humanidade não nasce inerentemente humana, mas amadurece para a humanidade por meio da educação. Kant e Marx são citados para enfatizar como a educação molda padrões comportamentais e culturais que vão além da nossa natureza biológica, tornando a aprendizagem e a interação social fundamentais para a construção da identidade e dos valores individuais. O contexto temporal e social em que estamos imersos é considerado um elemento crucial em nossa formação, conforme Marx apontou.

O planejamento educacional é considerado um processo contínuo que requer uma constante interação entre teoria e prática, semelhante à interconexão entre educação e contexto social discutida no texto. Compreender as nuances sociais e promover a integração entre conhecimento teórico e empírico são fundamentais para criar um plano educacional eficaz. Essa integração permite que os educadores adaptem suas estratégias de acordo com as necessidades específicas dos alunos e da comunidade em geral. Ao reconhecer e incorporar os fatores socioculturais que influenciam o ambiente de aprendizagem, o planejamento educacional se torna uma atividade dinâmica e responsiva.

## Educação escolar e seu conceito

É inegável que a humanidade não nasce inerentemente humana; ao contrário, como Kant expressou de maneira eloquente, amadurecemos para a humanidade por meio da educação (FENSTERSEIFER, 2011, p. 08). No passado, poderíamos ter sido formados independentemente de experiências e vivências. No entanto, hoje, nossa formação está intrinsecamente ligada ao contexto temporal e social em que estamos imersos. Como Marx enfatizou, "o ser humano faz a sua própria história, mas não sem as limitações impostas pelo contexto histórico" (citado por FENSTERSEIFER, 2011, p. 08).

Entretanto, o processo educacional é inegavelmente moldado pelo contexto em que ocorre. Nossas experiências informam nossas perspectivas, e nossa inclusão em uma cultura e época específicas é central para nossa formação. Esse processo é fluido, evoluindo conforme enfrentamos diversas tendências. Explorar o ambiente educacional exige compreender a interligação das dimensões sociológicas e pedagógicas dentro de um esquema, e buscar uma compreensão completa dessas dimensões (MENDONÇA, 2011, p. 343).

A escola desempenhou um papel fundamental ao possibilitar que a educação ultrapassasse as fronteiras do ambiente familiar e outras relações sociais. Sua função é capacitar o indivíduo a adquirir conhecimento em um cenário de igualdade, permitindo a integração na sociedade com base nos conhecimentos gerados por ela. A escola moderna rompe com a cultura primária, expandindo o horizonte do aluno para coisas, lugares e saberes que ele não alcançaria sem ela (SOARES, 1996, p. 6).

A escola atua como um ponto de encontro entre as aspirações coletivas e políticas da sociedade e os projetos pessoais e existenciais dos educadores. Ela transforma as ações pedagógicas em ações educativas, impregnadas pelos objetivos políticos de cidadania que afetam os alunos (RIOS, 2006, p. 12). O ensino formal deve encorajar a problematização dos eventos circundantes, permitindo que os alunos interpretem diferentes contextos e questionem os significados de sua própria sociedade com base nas interpretações fornecidas pelos educadores. A escola deve ser um espaço que facilite a reorganização do conhecimento, permitindo aos alunos reestruturar informações e dar-lhes novos significados (BETTI, 1999).

A função da escola na sociedade não se limita à organização do conhecimento; ela também promove a criação de indivíduos capazes de se integrar plenamente na sociedade. No entanto, além disso, a escola capacita o aluno com conhecimentos que o tornam autônomo e capaz de transcender seu contexto cultural. "A escola é responsável por fornecer as experiências que permitem ao aluno se educar, em um processo ativo de construção e reconstrução do objeto, através da interação entre as estruturas cognitivas do indivíduo e as estruturas do ambiente" (LIBÂNEO, 1985, p. 23).

Figueiredo (2004) argumenta que a escola contemporânea deve abordar questões humanas amplas, indo além do currículo, incorporando diferentes culturas e contextos sociais. Os educadores devem superar barreiras pedagógicas e políticas para atender às necessidades individuais (FIGUEIREDO, 2004). Reconhecendo a complexa relação entre sociedade e escola, e entre escola e sociedade, fica claro que a transmissão de conhecimento muitas vezes perpetua tendências predominantes. Isso se reflete na organização das instituições educacionais, que estruturam seus currículos com base nos critérios estabelecidos pela sociedade.

Nessa perspectiva, em que o professor atua como mediador entre o conhecimento institucional e o aluno, o aprendizado ocorre de maneira única, transcendendo influências políticas ligadas à educação (LIBÂNEO, 1985). Assim, educando significa compreender a realidade histórico-social do aluno e avaliar sua condição humana. Embora os métodos pedagógicos e o currículo escolar orientem as ações do professor, eles não devem limitar nem definir o propósito final do ensino, mas sim fornecer um ponto de partida para a evolução intelectual e a superação do aluno.

No contexto brasileiro, as instituições educacionais passaram por reformas nos últimos anos, exemplificadas pela substituição da Lei nº. 4.029/61 pela Lei nº. 9.394/96 (CORRÊA; MORO, 2004). Essas mudanças estruturais e organizacionais interagem com os fatores internos das escolas, como o conhecimento teórico e prático dos gestores, a teoria e a prática dos professores, bem como a percepção dos alunos sobre o processo de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam a importância da autonomia das escolas na definição de seus modelos de ensino, permitindo adaptações locais e regionais para atender às mudanças educacionais (PCNs, 1997, p. 13). Enquanto a escola exerce um grau de autonomia em suas ações, ela também busca atender à subjetividade da sociedade capitalista (CORRÊA; MORO, 2004).

Além dos fatores externos que influenciam a escola, a sociedade moderna também promove uma racionalização da produção e uma normalização das instituições educacionais. Isso levou as escolas a adotarem abordagens mais mecanicistas, enfatizando aspectos externos à educação, o que pode prejudicar a atuação pedagógica dos professores (ALVES-MAZZOTTI, 2007). Consequentemente, as escolas podem enfrentar desafios em busca da autonomia desejada. Soares (2012, p. 844) sugere que isso ocorre porque a formação para a cidadania oferecida pelas escolas no Brasil muitas vezes não desafia diretamente o status quo estabelecido na sociedade.

### **Planejamento escolar e sua importância na educação física**

Ribeiro (apud Bossle, 2009) ressalta a importância de compreender as particularidades sociais, políticas e econômicas para formular uma análise contextual, que por sua vez embasará a criação de um plano pedagógico considerando os limites e capacidades da instituição. Essa abordagem envolve a interação entre teoria e realidade, não como ações isoladas, mas como elementos intrinsecamente interconectados (p. 75). Quatro concepções delineiam esse processo: o que deve ser ensinado; o que é ensinado e aprendido; se os conteúdos são limitados ou abrangem estratégias de ensino; e se o currículo é estático ou se desenvolve ao longo do tempo (SACRISTAN; GOMES, 2000, p. 126).

A Educação Física escolar visa desenvolver a compreensão da cultura corporal de movimento e capacitar os alunos a interagir autonomamente nesse aspecto social. A progressão dos conteúdos deve considerar a capacidade cognitiva dos alunos, a complexidade dos conhecimentos e a contextualização sociocultural. A abordagem metodológica ativa é particularmente valiosa, pois estimula a participação ativa, a reflexão e a compreensão dos saberes nas práticas corporais.

Portanto, o planejamento educacional na Educação Física escolar requer uma compreensão profunda das particularidades sociais, políticas e econômicas, bem como a integração entre saberes teóricos e empíricos. Essa abordagem, aliada à reflexão sobre a prática e à consideração do contexto escolar, contribui para uma Educação Física significativa e alinhada com as necessidades dos alunos.

### **Metodologia**

Esta pesquisa adota uma abordagem descritiva e qualitativa por meio de um estudo de casos múltiplos. Conforme Gil (2010), a pesquisa é uma ação sistemática que busca solucionar problemas apresentados. A caracterização adequada da pesquisa é fundamental para organizar os fatos e facilitar sua compreensão. A pesquisa descritiva é empregada devido à relação direta com os indivíduos e à complexidade do ambiente escolar. Gil (2010) destaca que a pesquisa descritiva busca descrever fenômenos por meio de observações e levantamento de informações, analisando as relações entre variáveis.

As instituições pesquisadas (denominadas Escola A, B e C) compartilham semelhanças estruturais e socioeconômicas, tornando-as apropriadas para estudo de casos múltiplos. A pesquisa qualitativa permite compreender profundamente a realidade, considerando a interação entre pesquisador e pesquisado.

### **Instituições e sujeitos**

A Escola A valoriza a formação integral dos alunos e promove a interdisciplinaridade. Possui estrutura adequada para a Educação Física, com ginásio e áreas abertas. Conta com 343 alunos, maioria de baixa renda, 15 funcionários e 48 professores, incluindo 3 de Educação Física. A equipe diretiva, em conjunto com o Conselho Escolar, planeja ações pedagógicas e assegura formação contínua para os professores.

A Escola B enfatiza a aprendizagem motivadora e a interdisciplinaridade. Apresenta estrutura limitada para a Educação Física. Atende 389 alunos com diferentes contextos socioeconômicos. A equipe docente elabora planos de estudo alinhados ao Projeto Político-Pedagógico, considerando a filosofia da escola. A diretora e a coordenadora pedagógica possuem formações e especializações variadas.

A Escola C busca formar cidadãos conscientes e críticos. Atende 439 alunos, predominantemente de baixa renda. Os colaboradores são profissionais experientes, e a estrutura física é limitada para Educação Física. A diretora e a coordenadora pedagógica possuem formações e especializações em áreas distintas.

### **Procedimentos para a produção de dados**

A pesquisa seguiu etapas bem definidas. Inicialmente, o referencial teórico embasou a investigação. Posteriormente, a análise de documentos oficiais e a coleta de dados pessoais dos colaboradores ocorreram nas escolas. O estudo aprofundado dos documentos permitiu identificar a organização escolar e orientou a elaboração de formulários para os colaboradores.

A pesquisa utilizou um roteiro de entrevista estruturada para os colaboradores, registrado em áudio e posteriormente transcritos para análise. A abordagem às informações dos colaboradores se deu de forma neutra, permitindo que eles expressassem suas compreensões e experiências. As conversas foram fundamentais para validar as constatações e, quando possível, confirmar com evidências documentais.

Em suma, a metodologia adotada permitiu explorar a relação entre a organização escolar e a elaboração do planejamento didático-pedagógico da Educação Física nas instituições pesquisadas. O uso de estudo de casos múltiplos, dados documentais e conversações estruturadas proporcionou uma compreensão abrangente e aprofundada do fenômeno estudado.

## **Resultados e discussões**

Este segmento do trabalho analisa e discute os Planos de Estudo da disciplina de Educação Física das três escolas participantes da pesquisa. A investigação concentrou-se nos planos que orientam os anos finais do ensino fundamental, considerando do 6º ao 8º ano escolar. As análises foram referenciadas pelo documento "Lições do Rio Grande" (2009) e a obra de González e Fensterseifer (2010), considerando conteúdos, abordagens e evolução didático-pedagógica.

As escolas A e C apresentam Planos de Estudo com conteúdos divididos por anos escolares, enquanto a escola B não possui um Plano de Estudos estruturado. A Escola A enfatiza objetivos de saúde e aptidão física, com foco em jogos pré-desportivos, esportivos e recreativos. A Escola B destaca a ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento e cidadania, enquanto a Escola C organiza seus planos com conceitos estruturantes como esportes, jogos, dança, ginástica e lutas.

No 6º ano, a Escola A enfoca saberes corporais e conceituais relacionados à saúde e autonomia, enquanto a Escola C aborda jogos populares e brincadeiras. No 7º ano, a Escola A direciona para esportes coletivos, mas não contextualiza com o social. A Escola C explora danças e difusão dos jogos. No 8º ano, a Escola A concentra-se em esportes coletivos e contexto social. A Escola C inclui ginástica acrobática, lutas e práticas na natureza.

Os planos da Escola B focam em cidadania, cultura de movimento e saúde. As três escolas possuem abordagens diferenciadas, com variações no desenvolvimento de competências ao longo dos anos. Os resultados revelam que a Escola A não segue uma coerência progressiva definida em referências teóricas. A Escola B carece de estruturação e explicitação de competências. A Escola C destaca competências relacionadas a diferentes manifestações da cultura corporal.

Os relatos dos profissionais mostram que a Escola A trabalha com planos anuais que seguem orientações do documento "Lições do Rio Grande", mas professores desejam mais formação. A Escola B baseia-se no Regimento Escolar, sendo que documentos estão desatualizados. A Escola C organiza planos a cada três meses, centrados no Projeto Político Pedagógico.

A Professora C, ao descrever sua abordagem educacional com as turmas de ensino fundamental, demonstra coerência com os Planos de Estudo de Educação Física. No entanto, ela destaca que, no 6º ano, as aulas são predominantemente recreativas, em contraste com a visão de González e Fensterseifer (2010), que enfatizam a intencionalidade do movimento corporal na Educação Física escolar.

Darido (2011) identifica a falta de clareza nos objetivos conceituais da Educação Física escolar, atribuindo isso à formação insuficiente dos professores. As referências dos Planos de Estudo da Escola C estão principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na Escola C, os colaboradores concordam com a necessidade de intercâmbio entre professores para desenvolver os Planos de Estudo. Embora a Coordenadora C afirme que eles planejam juntos, a Professora C destaca as dificuldades práticas para a colaboração devido aos horários divergentes.

Os resultados da pesquisa na Escola B também apontam para a necessidade de cooperação entre os professores da mesma área, uma vez que os Planos de Estudo fornecem uma visão geral, mas a organização das unidades didáticas é da responsabilidade dos professores. Coordenadoras pedagógicas das escolas realçam a importância da colaboração para o sucesso pedagógico. No entanto, a Escola C enfrenta dificuldades em criar planos de estudo devido à falta de tempo dos professores. Os projetos educacionais, como o "Mais Educação", são vistos positivamente pelas escolas, porém, enfrentam desafios na implementação e na conexão com os currículos regulares. A falta de tempo, formação inadequada e distribuição de recursos inadequada afetam a qualidade das ações.

A Escola A enfatiza a ênfase na prática sobre a teoria na Educação Física, enquanto a Escola B menciona a dificuldade de integrar conceitos teóricos. A formação tradicional dos professores influencia suas metodologias. Há uma concordância sobre a desvalorização da Educação Física, comparando-a a outras disciplinas, e sobre a resistência dos alunos a abordagens mais conceituais. A formação dos professores e a falta de padronização curricular também impactam as práticas.

### **Considerações finais**

Após minuciosa análise dos documentos das instituições deste estudo e discussões com colaboradores da pesquisa, os resultados revelam discrepâncias entre definições teóricas nos registros e princípios do planejamento de aulas de Educação Física.

Os Regimentos Escolares exibem semelhanças na distribuição de papéis e regras, contrastando com Planos de Estudo de Educação Física com conceitos escassos. Objetivos educacionais nesses Planos lembram "Lições do Rio Grande", mostrando falta de intenções contextualizadas.

Planos não refletem colaboração escola-ambiente, focam em tópicos generalistas, carecendo de particularidades socioculturais. Atualizações distantes sugerem desconexão com docentes, que organizam abordagens anuais. Professores não colaboram sistematicamente, elaboram planos individualmente, perdendo construção coletiva. Coordenações veem valor, mas mantêm planos com competências escassas devido a dificuldades em fundamento teórico. Carência teórica também se liga a alocação de horários, dificultando colaboração. Pesquisa enfatiza que planejamento não é elaborado sistematicamente em conjunto, desviando de propósitos educacionais.

Autonomia escolar é limitada, professores têm autonomia, mas devem seguir documentos oficiais. Escola não apoia planejamento, deixando de conceber projeto educacional conjunto. Professor de Educação Física fica em abandono e é agente disso. Pesquisa aponta para futuras investigações de abordagens melhores para documentos oficiais, conexão teórica e prática docente. Maior sinergia e comprometimento entre escola, coordenação e professores são necessários. Juntos, compreendem realidade dos alunos, tornando educação essencial na formação cidadã.

## Referências

- SACRISTÁN, G. GOMÉS, A. I. P. **Comprender e Transformar o Ensino**. 5ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações da identidade docente**: uma contribuição para a formulação de políticas. In: \_\_\_\_\_ Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.
- BETTI, M. **Educação física, esporte e cidadania**. In: \_\_\_\_\_ Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis, v.20, n. 2-3, p.84-92, 1999.
- BOSSLE, F. **Planejamento de ensino na educação física**: Uma contribuição ao coletivo docente. In: \_\_\_\_\_ Revista Movimento, Porto Alegre, v. 8, n.º. 1, p. 31-39, 2002.
- CORRÊA, L. S.; MORO, R. L. **Educação física escolar**: reflexão e ação curricular. Ijuí: Unijuí, 2004.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999.
- FENSTERSEIFER, P. E. **Conhecimento, Epistemologia e Intervenção**. In: \_\_\_\_\_ GOELLNER, S. V. Educação Física/Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento. Florianópolis: Centro de Estudos Vida e Consciência Editora LTDA, p. 171-183, 1999.
- FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.
- FENSTERSEIFER, P. E. **Educação e condição humana** (2011). In: \_\_\_\_\_ Apostila de Estágio Supervisionado II em Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2012. (Mimeo).
- FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação docente em Educação Física**: experiências sociais relações com o saber. In: \_\_\_\_\_ Revista Movimento: Porto Alegre, v.10, n.1, p. 89-111, 2004. FURASTÉ, P. A. Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Explicitação das Normas da ABNT. 15ª ed. – Porto Alegre: s.n., 2004.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed., São Paulo: Atlas S.A., 2010.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”**: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. In: \_\_\_\_\_ Cadernos de Formação RBCE. Florianópolis, SC, v. 2, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.
- MENDONÇA, S. G. de L. **A crise de sentidos e significados na escola**: a contribuição do olhar sociológico. In: \_\_\_\_\_ Cadernos Cedes. Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011.
- RINALDI, I. P. B. **Formação inicial em Educação Física**: uma nova epistemologia da prática docente. In: \_\_\_\_\_ Revista Movimento. Porto Alegre, v. 14, n. 03, 2008.
- RIOS, T. A. **Comprender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTIN, S. **Educação física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 2003.
- SAYÃO, M. N.; MUNIZ, N. L. **O planejamento na educação física escolar**: Um possível caminho para a formação de um Novo homem. In: \_\_\_\_\_ Pensar a prática, Goiânia, v. 7, n.º. 2, 187-203, Jul./Dez. 2004.
- SOARES, A. S. **A autoridade do professor e a função da escola**. In: \_\_\_\_\_ Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012.
- SOARES, C. L. **Educação física escolar**: conhecimento e especificidade. In: \_\_\_\_\_ Revista paulista de Educação Física. São Paulo, n. 02, p. 6-12, 1996.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Gaúcho**: Humanas. Porto Alegre: SEE, 2009.
- VARGAS, C. P.; MOREIRA, A. F. B. **A crise epistemológica na educação física**: implicações no trabalho docente. In: \_\_\_\_\_ Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42 n.º.146 p.408- 427 maio/ago. 2012.

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023

## A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO MOVIMENTANDO RODAS DE CONVERSA ANUNCIADORAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Alysson Carlos Ribeiro Gomes<sup>11</sup>

Maria José de Pinho<sup>12</sup>

### Resumo

A complexidade ainda não é muito latente nas discussões científicas. Edgar Morin, compreende que a ciência precisa ser problematizada com vistas a um religar que fortaleça as complementariedades fenomênicas. Assim, este artigo objetiva apresentar rodas de conversas consoantes à importante e reveladora estratégia metodológica à captação de dados, que, em simultâneo, potencializa os(as) partícipes; considera a complexidade e fortalece o necessário entrelace sujeito e objeto. Contudo, tornou-se possível perceber que, com as rodas, há outras trilhas metodológicas disponíveis à pesquisa, bem como que, com potenciais entrelaces entre objeto e participante, a realidade pesquisada pode ser melhor analisada e/ou compreendida.

**Palavras-chave:** Complexidade. Epistemologia do pensamento complexo. Rodas de conversa.

### Abstract

Complexity is not yet very latent in scientific discussions. Edgar Morin understands that science needs to be problematized with a view to reconnecting it to strengthen phenomenal complementarities. Thus, this article aims to present conversation circles in accordance with the important and revealing methodological strategy for data capture, which, at the same time, empowers the participants; considers complexity and strengthens the necessary intertwining of subject and object. However, it became possible to realize that, with the wheels, there are other methodological paths available for research, as well as that, with potential intertwines between object and participant, the researched reality can be better analyzed and/or understood.

**Keywords:** Complexity. Complex thinking. Conversation wheels.

### Introdução

Vivendo em realidades complexas entretidas por diversos fenômenos que se interligam hologramaticamente<sup>13</sup>, sendo compostas por humanidades que se comunicam e enovelam-se por saberes advindos de descobertas diversas, as práticas pedagógicas tornam-se significantes à humanidade e, por isso, carentes de problematização. Embora seja possível aprender nas diversas dimensões que compõem a realidade, no ambiente escolar práticas pedagógicas ocupam função indispensável na constituição da humanidade.

---

<sup>11</sup> Mestrando em Educação na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor P III da rede pública municipal de Palmas - Tocantins, na Faculdade de Palmas (FAPAL), e no Instituto de Ensino e Pesquisa Objetivo (IEPO) no curso de Educação Física.

<sup>12</sup> Doutorado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós - Doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal. É professora Titular e Bolsista Produtividade do CNPq categoria 2. Professora na graduação Curso de Jornalismo, no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura. Professora no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI (RIEC Coord. UB/Espanha).

<sup>13</sup>O termo holograma é uma criação de Dennis Gabor (1947). Tal termo deriva-se do grego, "holos" significando todo ou completo e "grama", mensagem. Assim, enquanto conceito destina-se a apresentar a ideia de complementariedade fenomênica, onde o todo não é a soma das partes.

Considerando a complementariedade dos fenômenos, ao elaborar a epistemologia do pensamento complexo, Morin anuncia que seu “empreendimento é concebido como integração reflexiva dos diversos saberes relativos ao ser humano” (2012, p. 17). Assim, valorizar a capacidade comunicativa humana, que se enovela à materialização do labor docente na educação formal, torna-se de grande valia à humanidade envolvida em processos de ensino aprendizagem.

Sendo seres providos de tal capacidade, vale considerar que o encontro entre comunicadores(as) revela o diálogo, que é, “[...] pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p. 42). Nesta perspectiva, importa destacar que essa capacidade contém intencionalidade.

Dessa maneira, a partir de diálogos com professores(as)executantes das práticas pedagógicas, constata-se que podem ser potencializadas. Neste contexto, pondera-se que “todo observador deveria se integrar em sua observação e que todo ator social deveria se observar em sua ação”. (MORIN, 2020, p. 51). Ao se enveredar pela epistemologia do pensamento complexo, é possível notar que quando problematiza a comunicação, Morin embasa-se na dialogicidade.

Ressalta-se então, que em um diálogo,

quando me comunico com outra pessoa, transmito-lhe uma mensagem, e quando ela, por sua vez, se comunica comigo, replica com uma mensagem conexa, que contém informação que lhe é originalmente acessível, e não a mim. (WIENER, 1954, p. 16).

Sendo assim, o encontro de comunicadores(as) revela não só o diálogo, como também a característica complementar da capacidade comunicativa humana. Mesmo muito valioso, o diálogo nem sempre é (re)conhecido e/ou valorizado.

Reputando a importância da epistemologia do pensamento complexo, do ato de dialogar, bem como do pesquisar; ao se pensar nas descobertas humanas, vale refletir: “o conhecimento científico, porém, se tornou incapaz de considerar o próprio cientista, ou seja, o sujeito, o homem, a pessoa que faz a ciência”. (MORIN, 2020, p. 153). Nesta perspectiva, denuncia-se o quão preocupante é desconsiderar a composição complementar e dialógica dos fenômenos.

Por isso, em relação ao pesquisar, ressalta-se que “a pesquisa deve ser um ato criativo e não um ato de consumo. [...] deve servir também para criar um momento comum – co-participado - de descoberta”. (BRANDÃO, 1990, p. 28-29). Neste sentido, com vistas a assegurar que a pesquisa se mantenha íntima ao seu *locus*, entrelaçando observador e observado, sujeito e objeto percebe-se que:

[...] pesquisar é estar com e entre outros, não pode prescindir do diálogo, da escuta, da atenção – aos refugos, às minúcias considerados sem importância, às pequenas e esquecidas preciosidades cotidianas (gestos, palavras, silêncios, expressões...). (GUEDES & RIBEIRO, 2019, p. 17).

Portanto, é possível ressaltar a importância do diálogo à pesquisa, bem como, rodas de conversas tornam-se importante e reveladora estratégia metodológica que, recursivamente, potencializa os(as) partícipes, aproximando-os(as)substancialmente da realidade pesquisada.



## Metodologia

Assentada em um estudo de caso e embasada na dimensão qualitativa, o percurso metodológico manteve-se fundamentado na epistemologia do pensamento complexo em Edgar Morin (2015). Para captação de dados, utilizou-se duas rodas de conversas. Destaque-se que o estudo de caso não pode ser interpretado fora de seu contexto amplo e complexo.

Ao realizar a pesquisa na Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho, em Palmas - Tocantins, centralizou-se o estudo na análise das práticas pedagógicas existentes.

A composição da amostra foi estabelecida a partir do critério: estar em sala de aula na escola pesquisada por no mínimo cinco anos. Foram considerados(as) professores(as), aqueles(as) que têm por formação a licenciatura. Pensando em maior liberdade de exposição e posicionamento nas rodas de conversas, o grupo foi composto homogeneamente por professores(as) atuantes em sala de aula nas diversas disciplinas do currículo, como também em sala de recursos destinada às crianças deficientes matriculadas na escola. O quadro abaixo demonstra a quantidade de professores(as) presentes na escola, bem como quantitativo de participantes na pesquisa.

Quadro 1 - Quantidade de professores (as) lotados (as) na escola

Tempo de docência na escola	Quantidade de professores (as) presentes	Composição da amostra participante
Até 1 ano	5	----
2 a 3 anos	3	----
4 anos	1	----
5 ou mais anos	17	9
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	

Fonte: o autor

A escola em questão oferta turmas de primeiro ao terceiro ano. De acordo com o critério de inclusão, dos(as) 17 possíveis professores(as), nove compuseram a amostra, representando 52,94% do total dos(as) atuantes na escola.

No que diz respeito à organização e compreensão dos dados captados nas rodas de conversas foi considerada a Análise de Conteúdo, na perspectiva temática em Bardin (2011). Este procedimento analítico compreende conjunto de técnicas para análise das comunicações, recorrendo a processo de filtragem sistemático e objetivo para descrever o conteúdo das mensagens. (BARDIN, 2011).

Após a transcrição dos resultados das rodas, os arquivos foram enviados aos(às) partícipes que os validaram e, na sequência, analisados com vistas a extrair dados conectantes com o objeto de estudo – as práticas pedagógicas. Intentou-se a todo tempo trazer os(as) participantes para o centro das discussões e, em desdobramento, potencializar o envolvimento entre pesquisa, escola e práticas pedagógicas.

No contexto das rodas de conversas, destaca-se a busca em aproximar o máximo possível a ciência(pesquisa) aos(às) participantes/escola e vice-versa.

Destarte,

[...] pesquisar é estar com e entre outros, não pode prescindir do diálogo, da escuta, da atenção – aos refugos, às minúcias considerados sem importância, às pequenas e esquecidas preciosidades cotidianas (gestos, palavras, silêncios, expressões...). (GUEDES & RIBEIRO, 2019, p. 17).

Questiona-se: “é possível uma ação investigativa do cotidiano e das relações humanas sem um olhar que possa captar os silêncios, as invisibilidades, os detalhes que tanto falam em sua algazarra?” (idem). Acredita-se que é importante sempre trilhar em busca da valorização da inteireza dos seres, pois nota-se que emoções, ilusões, intuições por vezes são desconsideradas na sociedade vigente. Ou seja, importa considerar que ao pesquisar é necessário

coerência e atenção éticas, estéticas e políticas com vozes e existências comumente negadas: a dos sujeitos simples, cotidianos, ordinários. Que uma pesquisa educativa seja também uma pesquisa revolucionária: aquela em que a escuta (inclusive de si!) seja condição inviolável, que o diálogo, a conversa, a relação sejam chão comum, a distância que é também aproximação, relação, entre “investigadores” e “investigados”. (GUEDES, RIBEIRO, 2019, p. 41).

Considerando a não exigência dos participantes possuírem conhecimentos específicos sobre as discussões em pauta, bem como não havendo pretensão de direcionar os dados advindos das rodas de conversas para movimentá-las, os(as) participantes receberam, antecipadamente, formulário contendo o seguinte questionamento: que práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos(as) professores(as) da Escola Municipal Francisca Brandão Ramalho?

Essa apresentação antecipada almejou identificação, por parte dos(as) partícipes, não de uma resposta à pergunta, mas sim sugestão de temas em relação às práticas pedagógicas, as quais serviram como geradores das comunicações presentes na realização das duas rodas de conversa.

Em relação aos temas geradores, é importante que contenham carga afetiva e memória crítica (FREIRE apud BRANDÃO, 1990). Cabe ressaltar que, recursivamente, que as rodas de conversa, acarretaram problematizações mais próximas às realidades dos(as) participantes, pois os diálogos, a partir e em relação à realidade escolar por eles(as) percebidas, certamente estiveram permanentemente presentes.

Nessas rodas participaram entre cinco a nove professores(as), que atuam em: Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Educação Física, Ensino Religioso e Pesquisa e Produção de Texto, e Sala de Recursos.

Em cada uma o tempo dispendido foi de 65 a 72 minutos. Ocorreram em dias comuns às rotinas dos(as) professores(as), tão logo encerrado o expediente de aulas - final de tarde, com participação do pesquisador, a quem coube a função de organizar as discussões em relação aos temas condizentes com a pesquisa, não lhe cabendo oferta de opiniões às discussões, com vistas a não interferir nas considerações dos partícipes; exceto quando necessários esclarecimentos.

A fim de deixar a ação mais receptiva e confortável, foi ofertado lanche gratuito aos(as) participantes.

Por se tratar de instrumento coletivo de coleta de dados, o que importou à pesquisa foram achados advindos da discussão a partir dos temas geradores. O que foi abstraído das rodas ultrapassou considerações individuais, alcançando percepções possíveis dentro do encontro, pelo diálogo, entre aqueles(as) que proporcionam o funcionamento pedagógico do dia a dia da escola.

## Resultados e discussão

Retomando o princípio que o todo é hologramático, dimensões teórico empíricas caminham da maneira como são e deveriam ser mantidas - indissociáveis. A intencional problematização da necessidade de uma percepção hologramática do todo dialoga com questões contemporâneas, onde a educação escolar se faz presente sendo, recursivamente importante a esta sociedade em que está enovelada.

Em devolutiva ao questionamento previamente realizado, cada participante necessitou sugerir dois temas geradores para movimentação de cada uma das rodas de conversa. Os temas geradores ficaram distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 2 - Temas geradores por rodas de conversa

	RC1	RC2
1	<u>Alfabetização e letramento</u>	Acompanhamento familiar
2	<u>Avaliação da Aprendizagem</u>	Apoio à aprendizagem
3	<u>Conhecimentos essenciais à formação humana</u>	Aprendizagem compartilhada
4	<u>Consistência</u>	Burocracia
5	<u>Construtivismo</u>	Contextualização
6	<u>Diálogo</u>	Incentivo à leitura
7	<u>Dinâmica</u>	Indisciplina
8	<u>Diversidade</u>	Integralidade do ser
9	<u>Estratégias</u>	Interdisciplinaridade
10	<u>Inclusão</u>	Metodologias ativas
11	<u>Infância</u>	Relações Étnicos Raciais
12	<u>P.P.P.</u>	Resultados pandemia
13	<u>Planejamento</u>	Teoria e Prática (relações)
14	<u>Práxis</u>	
15	<u>Referencial Teórico</u>	

Fonte: O autor

Nas rodas a dinâmica seguiu entre boas conversas, problematizações e degustações. A primeira roda durou 65min03seg. Ao ser transcrita, o texto foi composto por 13 páginas com total de 395 linhas. A segunda teve duração de 72min10seg. Após transcrição, alcançou 16 páginas e total de 483 linhas.

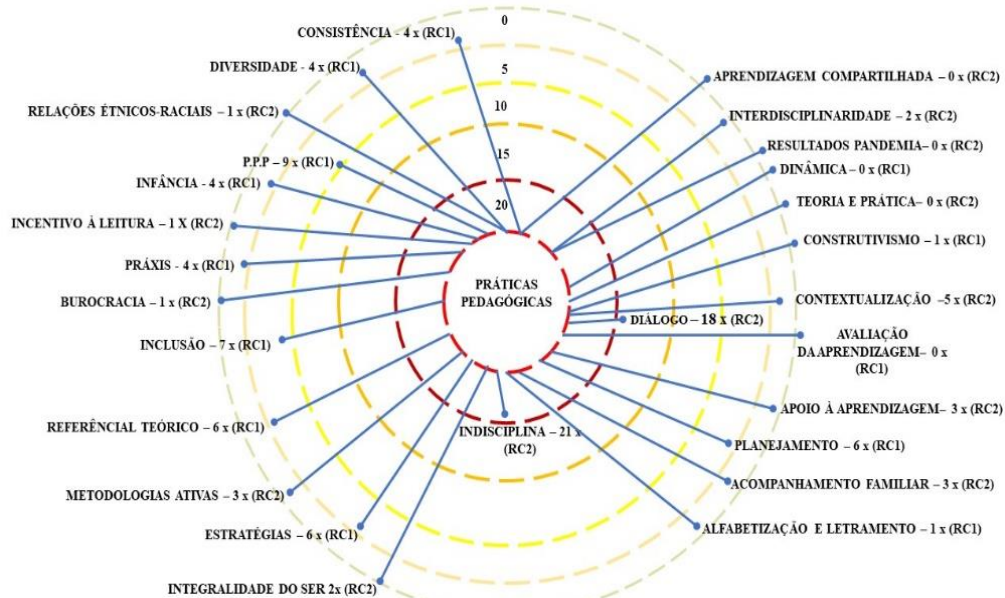
Tão logo as transcrições foram realizadas, encaminhou-se, em formato PDF, via e-mail para todos(as) os(as) participantes presentes em cada uma das rodas, com vistas à validação das transcrições. Considerando a rotina de trabalho e outros afazeres dos(as) envolvidos, disponibilizou-se 15 dias para as devolutivas e validação das transcrições.

Durante o processo de análise de conteúdo, em princípio foi possível alcançar o que é posto no diagrama seguinte, que aglutina a quantidade de vezes que todos os temas geradores foram citados nas duas rodas de conversa. Nele há valores que vão de 0 a 20.

Sendo identificados por círculos, neles constam a quantidade de menção de cada tema gerador. No centro do círculo encontra-se o objeto da pesquisa (prática pedagógica). As cores dos mesmos (desde amarelo claro na parte externa até o vermelho escuro na parte interna) visam chamar a atenção à maior movimentação e geração de calor (movimento) quando da aproximação com o círculo central.

Após a finalização da análise de conteúdo amparada por Bardin (2011), tornou-se possível perceber que as discussões movimentadas por temas geradores trouxeram importantes revelações ao processo de ensino aprendizagem, enovelado pelas práticas pedagógicas.

Imagem 1 - Aglutinação da quantidade de vezes que cada tema apareceu nas duas RC's



Fonte: O autor

A atitude em identificar temas geradores por parte dos(as) participantes já gerou certa alteração no movimentar de cada um(a) deles(as). Assim, constata-se a centralidade da escola.

Após a realização das rodas e, ao ser feito o levantamento do quantitativo de vezes que cada tema gerador foi citado, percebe-se, como visto no diagrama, que, quantitativamente, há grandes descompassos. Enquanto um dos temas foi citado 21 vezes, vários outros pouca ou nenhuma vez foi citado.

Em uma perspectiva de análise temática e, com vistas a aprofundar a arguição, o contexto em que cada tema gerador estava presente foi explorado, para que houvesse uma melhor compreensão que, sem ela, seria observado apenas maiores ou menores quantidades de menções. Por isso, o entorno onde os temas estavam localizados, no material transcrito, foi analisado, dando atenção aos componentes textuais.

Posteriormente à análise dos componentes, tornou-se possível observar que os diálogos permearam as dimensões teórico práticas, bem como perceber o brotar de um conceito de práticas pedagógicas aos olhos dos(as) partícipes. Para eles(as) são práticas ou ações estratégicas carentes de reflexões em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Em busca de um enovelar-se que envolve pesquisa e escola, importa destacar o conceito de Maria Amélia Franco (2016) em relação à prática pedagógica, ou seja, são práticas sociais que favorecem processos de ensino aprendizagem. Reforçando a complexidade, entrelaçando os dois conceitos, ressalta-se que

meu empreendimento é concebido como integração reflexiva dos diversos saberes relativos ao humano. Não se trata de somá-los, mas de ligá-los, articulá-los e interpretá-los. Não se quer limitar o conhecimento do humano somente às ciências. (MORIN, 2012, p. 17).

Toda essa grandeza das práticas sociais, vivas nas práticas pedagógicas, emergirá na práxis quando for possível superar contradições, reduções, ciclos fechados de causas e consequências; bem como quando possível for compreender a complementariedade, almejando e religando saberes.

O reconhecer da complexidade é extremamente importante à humanidade. Ao perceber complementariedades torna-se possível rever conceitos já pulsantes.

Por isso,

A necessidade de pensar em conjunto as noções de ordem, de desordem e de organização na sua complementariedade, concorrência e antagonismo, nos faz respeitar a complexidade física, biológica e humana. Pensar não é servir às ideias de ordem ou desordem, é servir-se delas de modo organizador e, às vezes, desorganizador, para conceber nossa realidade. (MORIN, 2001, p. 231).

Assim sendo, ao nos percebermos envolvidos(as) em tudo que nos cerca, alterar-se-á a maneira de compreendermos a realidade, logo, a prática pedagógica realizada no labor docente.

### **Algumas considerações**

É muito válido reconhecer a importância da complexidade e da comunicação e, no que diz respeito ao contexto científico, com vistas ao entrelace sujeito objeto, dialogar em relação a temáticas tão importantes à humanidade, sobretudo na diversidade e, especialmente em roda, constitui-se em um processo superador.

Há novas e outras trilhas possíveis às pesquisas. Nesse sentido, ante permanecer esperando por acontecimentos que se constata importantes, necessita-se, intencionalmente, um posicionar-se em seu favor.

Denúncias talvez sejam mais fáceis, no entanto, anúncios podem ser superadores. Favorecer um ouvir em relação ao pensamento dos(as) partícipes, no que diz respeito às práticas pedagógicas, a partir de temas geradores advindos do pulsar laboral docente de cada um(a) deles(as), certamente (re)movimentou a escola e, provavelmente, esse percurso gerou nela outros desdobramentos.

Mesmo reconhecendo que, embora, posicionamentos divergentes existam na coletividade, observa-se que em rodas de conversa houve um melhor fluir dos diálogos em prol da escola, a qual só se torna possível a partir da humanidade existente.

Esse esforço sistêmico e comunicativo deve ser reformador à segregação entre as dimensões teórico práticas. Por isso, pondera-se que a humanidade pode, por intermédio de algo tão potente, que, inclusive a mantém viva - capacidade de se comunicar verbalmente (diálogo) -, problematizar os processos de ensino aprendizagem.

Mesmo havendo inúmeras dificuldades vinculadas aos percursos investigativos, tornou-se possível perceber que há outras trilhas metodológicas disponíveis à pesquisa, bem como que há possibilidades de promover entrelaces entre objeto e participante.

À vista disso, é de se destacar que a distância existente entre denúncia e anúncio é proporcional à atitude escolhida.

### Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GUEDES, Adriana Ogêda; RIBEIRO, Tiago. **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- MORIN, Edgar. **A aventura de o Método** e Para uma racionalidade aberta. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. ed. 5. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- WIENER, Norbert. **Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos**. 5. ed. São Paulo: Editora Cultrix. 1954.
- Enviado em 31/08/2023  
Avaliado em 15/10/2023

## ESTUDO DE CASO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR

César Alessandro Sagrillo Figueiredo<sup>14</sup>

Gláucia Peixoto Pedrosa<sup>15</sup>

### Resumo

O estudo de caso é um importante método de pesquisa científica e sua contribuição nas pesquisas sobre educação tem se mostrado uma estratégia eficaz. Desta forma, este artigo possui como objetivo principal discutir as contribuições do estudo de caso em pesquisas no contexto da educação brasileira. Metodologicamente, tratar-se-á de uma abordagem qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema e tendo como fundamentação teórica autores como Yin (2001), Lüdke e André (2013), Flick (2009) e Gil (2002). Ao final da pesquisa, compreendemos como de suma importância o uso do estudo de caso nas pesquisas voltadas para a educação.

**Palavras-chave:** Estudo de caso. Pesquisa Educacional. Planejamento

### Abstract

The case study is an important scientific research method and its contribution to education research has proven to be an effective strategy. Thus, this article has as its main objective to discuss the contributions of the case study in research in the context of Brazilian education. Methodologically, it will be a qualitative approach, based on a bibliographical review on the subject and having as theoretical foundation authors such as Yin (2001), Lüdke and André (2013), Flick (2009) and Gil (2002). At the end of the research, we understood how extremely important the use of the case study in research focused on education.

**Keywords:** Case study. Educational Research. Planning

### Introdução

Surgido como método de pesquisa ainda em meados do século XX, o estudo de caso ganhou espaço no Brasil como importante e cada vez mais eficiente método de pesquisa científica, sendo largamente aplicado nas mais diferentes áreas de conhecimento e, sobretudo na educação, tendo se mostrado uma estratégia profícua para o conhecimento dos diferentes processos e fenômenos no tocante ao ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o presente artigo possui como objetivo principal discutir as contribuições do estudo de caso em pesquisas na área na educação. Cremos que o estudo de caso desponte significativamente como instrumento de pesquisa, pois por meio desse método é possível conhecer e compreender distintos fenômenos que impactam o processo de ensino-aprendizagem dentro da rotina escolar. Acreditamos, ainda, que se bem direcionado, o estudo de caso pode ser útil no sentido de melhor compreender o planejamento e a execução de estratégias de ensino-aprendizagem, precisamente,<sup>1)</sup> na medida que possibilita uma análise ampla do ambiente no qual se insere, assim como<sup>2)</sup> permite conhecer um fenômeno particular em seu contexto específico,

---

<sup>14</sup> Prof.º Adjunto IV em Ciência Política no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Norte Tocantins (UFNT) e Coordenador do Grupo de Pesquisa GELIPE - Grupo de Estudo em Literatura, Política e Ensino, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Docente permanente do PPG Letras/UFNT e do PPG em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais/UFNT.

<sup>15</sup> Mestranda em literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins. Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Tocantins na cidade de Araguaína.

O estudo em tela versa de uma pesquisa com abordagem qualitativa e tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, em que foram utilizados livros e artigos de periódicos para dar embasamento em busca do objetivo da pesquisa. Dessa forma, orientados principalmente por Yin (2001), Lüdke e André (2013), Flick (2009) e Gil (2002), apresentamos nossas proposições estruturadas e divididas para melhor explanação em três tópicos, quais sejam: 1) acerca da aplicabilidade do estudo de caso em pesquisa escolar, 2) seus principais entraves ou críticas; e, finalmente 3) indicativo de como direcionar o início do estudo de caso aplicado ao contexto escolar.

### **Por que empregar o estudo de caso em pesquisas escolares?**

Conforme sabemos, nosso país é diverso em cultura e problemas, bem como situações específicas dispare que variam de acordo com cada região, como consequência, apresentando uma diversidade escolar extremamente ampla no Brasil. Nesse sentido, consideramos de fundamental importância a promoção de pesquisas educacionais que permitam compreender e explicar fenômenos dentro de seu próprio contexto de acontecimentos, isso posto, acreditamos que o estudo de caso atesta sua validade não apenas pela eficiência, mas principalmente pela possibilidade de abrangência: “valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade.” (ANDRÉ, 2013, p.97).

Ainda segundo a autora, o conhecimento é construído de modo plural, dinâmico e contínuo, logo, não atrelando a um único aspecto. Igualmente, nessa seara de estudo, compreendemos a importância das relações do indivíduo com o seu meio social, de modo que o sujeito e seu universo se relacionam e se condicionam intrinsecamente. Desse modo, para compreender, por exemplo, as causas de um relevante índice de abandono escolar em determinada escola, necessariamente, devemos estudar não apenas a unidade de ensino em si, mas a situação das famílias, a localidade e toda a comunidade que compõem a escola:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo dos sujeitos, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Mediante citação, verificamos que a pesquisa qualitativa, muito além de ser uma pesquisa que não está preocupada com dados estatísticos, é uma pesquisa que está interessada no sujeito pesquisado, em como suas relações e vivências interferem no seu desenvolvimento e também em seus problemas. Desta forma, o estudo de caso se insere na abordagem qualitativa, pois ele lança olhar para a realidade que será estudada, mas não apenas para levantar dados, mas sim para refletir e oportunizar soluções, hipóteses ou apenas novos fatos sobre a matéria estudada.

No estudo de caso é importante dar atenção para alguns fatores que direcionam a pesquisa. Peres e Santos (2005) apontam três fatores importantes, quando se tem em mente o estudo de caso como método de pesquisa, sendo: “1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas” (PERES; SANTOS, 2005, p.106).



As pesquisas que envolvem o universo escolar, especialmente em regiões e/ou localidades com mais maiores contrastes socioeconômicos, devem levar em conta todos os pressupostos elencados por Peres e Santos, em especial os de números 2 e 3, já que a realidade em que vivem sugerem várias dimensões e com diversas possibilidades de entendimento. Ou seja, para entender o processo educacional nessas realidades, o uso do estudo de caso permitirá ir além da sala de aula e adentrar no cotidiano que rodeia o aluno, elencando as suas dificuldades e problemas, que não raro, estão fora da sala de aula e reverberam em seu aprendizado.

Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2013, p.97).

Antônio Carlos Gil (2002, p. 54) também afirma que o estudo de caso é importante para a condução de pesquisas que envolvem o ambiente escolar, pois “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Assim, é possível adentrar no objeto pesquisado de forma mais legítima, levantando na pesquisa resultados que contribuam mais eficazmente na análise e considerações sobre os fatos encontrados. Ainda, acerca do estudo de caso, Gil (2002, p. 54) diz que os resultados destes estudos “[...]de modo geral, são apresentados em aberto, ou seja, na condição de hipóteses, não de conclusões”, sendo assim “encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno dentro do seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos” (GIL, 2002, p. 56).

Embora o estudo de caso não traga, como bem alerta Gil (2002 p.58), a resposta definitiva ou solução para a demanda da pesquisa, possibilita uma visão global do problema dentro de uma dada realidade, ou permite conhecer seus fatores de maior influência, sendo possível a construção de estratégias que venham a atenuar, ou melhor dirimir a problemática enfatizada.

No mesmo sentido, Triviños (1987, p.133) afirma que “[...] entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, o estudo de caso possa ser um dos mais relevantes”. Para o autor, “estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Ademais, “o importante é lembrar que no estudo de caso qualitativo, onde nem as hipóteses e nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto” (TRIVIÑOS, 1987, p.134). Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deve partir do conhecimento e das práticas dos sujeitos do estudo, para então avaliar os melhores meios de conduzir sua pesquisa e separar os elementos mais relevantes, aqueles que mais parecem impactar o fenômeno em estudo.

Portanto, o estudo de caso possibilita ao pesquisador um vasto contato com todo o universo da pesquisa e por tempo prolongado, por conseguinte, dentro do contexto escolar permite observar e descrever ações, bem como comportamentos, causas possíveis, os tipos de interações desenvolvidas pelos sujeitos e como elas se estabelecem ou influenciam. Logo, estudar as circunstâncias específicas de cada fenômeno em uma mesma comunidade permite não apenas um apanhado sobre as causas de determinado fenômeno, mas igualmente saber como estes fenômenos influenciam a vida de cada sujeito e da coletividade.

Assim, por meio dos exemplos, é possível constatar que o estudo de caso permite que se adentre melhor na realidade do pesquisado, seja ele o aluno, o professor ou seja qualquer outro sujeito da pesquisa. Nesse cenário privilegiado, compreendendo a escola como um ambiente de coletividade e com relações distintas em constante mutação, o estudo de caso é especialmente adequado à investigação do fenômeno dentro do universo no qual se insere, uma vez que, necessariamente, o pesquisador deverá estar atento às mais diversas relações entre sujeitos e ambiente.

### **Dificuldades do estudo de caso aplicado em pesquisas escolares**

Conforme relatado por diferentes autores, o estudo de caso não possui uma estrutura e *modus operandi* pronto e fechado, ao contrário, este método de pesquisa está especialmente voltado aos critérios e procedimentos adotados pelo pesquisador. Talvez por isso, cause controvérsias no universo científico já que pode resultar em estudos superficiais e/ou mesmo descrições subjetivas dos fenômenos.

Um erro fatal que se comete ao realizar estudos de caso é conceber a generalização estatística como método de generalizar os resultados do estudo. Isso ocorre porque os casos que você utiliza não são “unidades de amostragem” e não devem ser escolhidos por essa razão. De preferência, os estudos de caso individual devem ser selecionados da mesma forma que um pesquisador de laboratório seleciona o assunto de um novo experimento. (YIN, 2001, p. 54)

Dessa forma, é importante perceber que conforme apontado por Flick (2009), o estudo de caso é um método de pesquisa mais dado aos tempos hodiernos com problemáticas sociais cada vez mais pluralizadas, contudo, com uma “crescente individualização das formas de vida e dos padrões biográficos” (BECK, 2011). Isso demanda do pesquisador certa capacidade indutiva, que deve ser aliada a um conhecimento teórico adquirido em etapa anterior e de preparação para a própria pesquisa.

Melhor explicando, exige um longo tempo em contato com os sujeitos e ambiente da pesquisa, proporcionando, como esperado, uma observação profunda do fenômeno, justamente para não ser mal planejado e conduzir o pesquisador a uma visão relativista com descrição superficial ou mesmo subjetiva dos fatos. Portanto, de modo preciso, o pesquisador necessita desenvolver métodos para testar o próprio foco da pesquisa no decorrer dos estudos, especialmente, os mais longos, fato esse que demandam maior envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa.

Ainda, consideramos que a observação é certamente um dos procedimentos mais básicos do estudo de caso (mas não é simples). Lüdke e André (2013) apontam que o pesquisador deve treinar cientificamente seu olhar para que este não seja demasiadamente influenciado pelas convicções particulares do pesquisado, pois, mal treinado, pode levar a privilegiar fatos em detrimento de outros e, conseqüentemente, comprometendo a análise final da pesquisa.

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “como” observar. A primeira tarefa, pois no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. (LÜDKE; ANDRE, 2013, p.35).

Segundo as autoras, outro problema recorrente no estudo de caso diz respeito ao grau de envolvimento do observador com os sujeitos e campo da pesquisa. Conforme Lüdke e André (2013), não se trata simplesmente de decidir se a observação será ou não participante: “pode acontecer que o pesquisador comece o trabalho como um espectador e vá gradualmente se tornando um participante” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 28).

Outra dificuldade comum ao estudo de caso é decidir até que ponto o pesquisador deixará claro seu papel e os objetivos do seu estudo dentro do campo pesquisado. Segundo as autoras, saber que está sendo observado pode fazer com que alguns indivíduos modifiquem seu comportamento natural e passem, ainda que inconscientemente, a simular o próprio comportamento, o que influencia o resultado da pesquisa. Ainda, Lüdke e André (2013) apontam que a pesquisa qualitativa possui tipos diferentes de observador, sendo necessário condicioná-lo ao tipo de estudo necessário a cada caso e, desse modo, o pesquisador pode então decidir que tipo de observador ele será: participante total, participante como observador, observador como participante e observador total. Quaisquer das escolhas será precedida por longo estudo e treinamento das técnicas de observação.

No mesmo gradiente, Robert Yin (2001) alerta para o fato de que no decorrer das observações o pesquisador possa se deparar com situações incomuns e mesmo inesperadas, nas quais existem muito mais variáveis de interesse do que dados fornecidos de forma objetiva e imparcial. Tais fatores demandaria uma descrição minuciosa de elementos, que após catalogados e analisados, confirmam veracidade à pesquisa. Do contrário, o resultado pode ensejar relatórios e descrições vagas, ou seja, sem agregar critério científico ao estudo e resultados.

### **O estudo de caso na pesquisa em educação: caminhos possíveis**

Conforme o exposto, é notório que o estudo de caso como método de pesquisa escolar está longe de ser um procedimento simples ou que configure economia de tempo ao pesquisador, pelo contrário, esse é um tipo de pesquisa de imersão que pressupõe vasto estudo teórico aliado a um comprometimento intenso na descrição e análise das variáveis.

Em *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*, Lüdke e André (2013) fornecem importantes procedimentos para o devido planejamento de um estudo de caso em educação, sendo que as explicações vão desde a escolha do objeto de estudo até a conclusão da pesquisa. Trata-se não de um manual, mas de uma série de providências que para além de conduzir o método de pesquisa, direciona o pesquisador à leitura de outras fontes teóricas necessárias.

Para as referidas teóricas, o princípio dos estudos implica planejar e determinar com antecedência o “o quê” e “como” observar. Isso significa que o pesquisador deve conhecer seu campo de pesquisa e estudá-lo, pois ainda que as relações entre os sujeitos da pesquisa sejam plurais, é necessário definir um problema ou fenômeno específico no qual o pesquisador tenha maior focalização.

A título de exemplo, podemos supor a situação de uma escola na qual, após levantamento por meio de questionários e entrevistas, constatou-se que a maioria dos alunos não gosta de ler obras literárias e demonstra desinteresse e mesmo resistência pela leitura. Nessas situações, com base nos dados observados, é esperado que a baixa proficiência em leitura influencie negativamente o desempenho nas demais disciplinas e comprometa todo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse caso, o pesquisador deverá conduzir o planejamento de sua pesquisa de modo a desvendar os motivos comuns que levaram o alunado a não gostar de ler e, assim, construir hipóteses a ser levantadas, bem como questionamentos, por exemplo: quando e como foi o contato inicial do aluno com o universo da leitura? Nas famílias pesquisadas, há exemplos de pais leitores? Há livros literários nas residências dos alunos? Como são as abordagens dos professores dessa escola no tocante à apresentação das obras literárias aos alunos? Há biblioteca com variados títulos na escola? Quais livros são preferidos ou mais rejeitados pelos alunos?

Ainda, torna-se relevante planejar minuciosamente o estudo, pois o pesquisador precisa se ater às informações relevantes que podem aparecer no decorrer de suas observações, igualmente, deve elencar anotações e análises posteriores que se relacionem diretamente com o problema inicial. Em suma, isso implica planejar o próprio olhar para a percepção dos problemas do que é relevante e do essencial para pesquisa (MARTINS, 2008). Destacamos também que o pesquisador deve aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a cruzar dados e formular padrões, o que só será possível com anotações organizadas consoante a ordem dos acontecimentos.

Ainda, o pesquisador precisa planejar bem um ponto central de sua pesquisa, especialmente o desenho da entrevista. Para tanto, deve formular perguntas que forneçam elementos capazes de melhor direcionar a abordagem aos sujeitos do estudo e a construção de hipóteses sobre as causas que expliquem a deficiência na unidade escolar específica. Para Lüdke e André, a entrevista para a pesquisa qualitativa possui as seguintes atribuições: “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...] é aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizada nas ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013,p.33).

Reiteramos, portanto, a necessidade de haver um fino treinamento do entrevistador em, principalmente, não conduzir o entrevistado a uma resposta específica, apressando ou mesmo constrangendo a pessoa. Melhor dito, é necessário que o pesquisador no estudo de caso possua técnicas em comunicação e sensibilidade, igualmente, interação natural com o entrevistado para que possa observar também os gestos corporais e excitações.

A partir desse ponto, tanto a entrevista quanto a observação, precisa ser descrita de modo organizado e comparado no estudo de caso. Logo, é preferível a escolha de método ou instrumento padrão de anotações e que eles ocorram em tempo mais próximo possível da vivência dos fatos a fim de evitar a perda de eventos/ dados importantes. Anotar e gravar são procedimentos adequados, contudo a gravação deve primar pela ética e aceitação dos sujeitos da pesquisa, é importante que todo projeto que envolva entrevistas seja submetido ao comitê de ética e pesquisa (CEP). Quanto às anotações, estas demandam tempo, exigem organização, mas são instrumentos eficazes quando bem feitos.

A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção. Por exemplo, para uma análise do processo de avaliação nas escolas o exame das provas pode ser muito útil. Já para o estudo da interação grupal dos alunos a análise das provas pode não ser necessária. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 40).

É possível, conforme percebemos no texto, embora não obrigatório, que o pesquisador empregue fontes documentais em sua pesquisa e, para tanto, será necessário apontar a relação direta entre estes e o caso estudado. Há críticas em relação ao uso de documentos, já que podem figurar como amostras estáticas e incompatíveis a um ambiente mais dinâmico e interativo, por exemplo, como a rotina de uma escola. Porém, a depender do objeto de estudo, podem corroborar para amparar teorias e até explicar fenômenos.

Como um instrumento eficiente de pesquisa, o estudo de caso também necessita de um produto final, no qual as hipóteses serão levantadas, refutadas, confirmadas ou simplesmente postas em evidências para futuros novos estudos. Para tanto, é fundamental a boa explanação da metodologia e de toda a dinâmica da pesquisa em um relatório conciso e pormenorizado do percurso ao término do estudo, elencando suas descobertas e possíveis contribuições. Segundo Robert Yin (2001), há ao menos quatro tipos básicos de relatórios e todos têm em comum a necessidade plena de informações bem catalogadas, documentadas e relacionadas ao estudo por meio de um aporte teórico capaz de sustentar o estudo: “o maior erro que um investigador pode fazer é compor o relatório a partir de uma perspectiva egocêntrica” (YIN,2001, p.159) - sem consultar estudos anteriores e ainda sem ter em mente o público-alvo desse relatório, haja vista para cada público há preocupações específicas.

### Considerações finais

Retomando o objetivo do artigo, consideramos o estudo de caso como um instrumento de pesquisa eficiente e adequado ao contexto plural e dinâmico do universo escolar. Embora configure um estudo longo com demanda, muitas vezes exaustiva, pode figurar como um dos poucos métodos capazes de oferecer uma visão ampla (na descrição das variantes, sujeito e ambientes) suficiente para dar conta de várias demandas do universo escolar. E, conforme explicitado, como sendo um método eminentemente de pesquisa com abordagem qualitativa, o estudo de caso na educação está interessado na realidade dos sujeitos envolvidos no ensino.

Possivelmente, uma das maiores vantagens do estudo de caso aplicado ao contexto da pesquisa escolar, seja permitir não apenas a obtenção de dados e informações, mas sobretudo pela possibilidade de oferecer ao pesquisador conhecer como cada variante se mostra no contexto real ou na vida de cada indivíduo no ambiente escolar.

Podemos dizer, ainda, que o êxito do estudo de caso é possível quando há um excelente planejamento, desde que aliado a uma vasta consulta teórica, fator primordial inclusive para saber se o fenômeno que se deseja conhecer é aplicável ou não ao método. Também, percebemos que o estudo de caso pode ser entendido ao estudo de casos humanos, dentro desta finalidade de estudar indivíduos, ambientes e relações, por conseguinte, sendo método privilegiado de pesquisas sobre educação e, detidamente, dentro do próprio universo particular da escola. Concluindo, o estudo de caso demonstra ser um método por excelência para que possamos entender as relações humanas e contribuir para a resolução de problemas, planejamento de ações e políticas públicas, assim como elucidar conflitos, dentre outras possibilidades dentro do universo escolar.

### Referências

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40. p. 95-103, 2013. Disponível em <<https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf>> acesso em 08 de jul. 2023.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: Rumo a outra modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, Recife, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v10n20/v10n20a08.pdf>> acesso em 08 de jul. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: desenvolvimento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023

## SUSTENTABILIDADE E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA INSERÇÃO DO ITINERÁRIO FORMATIVO COM ESTUDO DE UMA CULTIVAR

Cisnara Pires Amaral<sup>16</sup>

Amanda Leitão Gindri<sup>17</sup>

### Resumo

A Base Nacional Comum Curricular traz a inserção de Itinerários Formativos como ferramenta para desenvolver pesquisa e protagonismo em relação ao conhecimento científico. Assim, utilizou-se o estudo da cultivar soja realizando a germinação, comparação de raízes, extração de óleo, estudo da célula vegetal, doseamento e identificação de isoflavonas e flavonoides, produção de gel contendo o óleo, estudo de fungos e análise sensorial de alimentos derivados da soja. Oportunizou-se a vivência da pesquisa em relação a uma cultivar utilizada no cotidiano, a conexão dos conteúdos curriculares com a pesquisa; estímulo do pensamento crítico e reflexivo em relação ao meio ambiente; criticidade e compreensão da sustentabilidade para as comunidades.

**Palavras-chave:** BNCC; pesquisa; aprendizagem.

### Abstract

The National Common Curricular Base brings the insertion of Training Itineraries as a tool to develop research and protagonism in relation to scientific knowledge. Thus, the study of soybean cultivar was used, being performed germination, root comparison, oil extraction, plant cell study, isoflavones and flavonoids dosage and identification, gel production with the oil, fungi study and sensory analysis of soy derived foods. There was an opportunity to experience research in relation to a cultivar used in daily life, the connection of curricular contents with research; stimulation of critical and reflective thinking in relation to the environment; criticality and understanding of sustainability for the community.

**Keywords:** BNCC; research; learning.

### Introdução

A BNCC apresenta uma nova articulação para o Ensino Médio oportunizando a capacidade de trabalhar a investigação científica, a criticidade, a análise e a discussão de situações-problemas do cotidiano através da inserção dos Itinerários Formativos (IFs). Silva (2020) observa “Os IFs constituem um conjunto de unidades curriculares, as quais possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se prepararem para a continuidade dos estudos ou para o mundo do trabalho.

Preparar-se para o mundo do trabalho demanda ter visão crítica e consciente sobre a importância da sustentabilidade para a homeostase do meio, identificando as interrelações que se estabelecem, os desequilíbrios e as associações entre os diversos seres que constituem um ecossistema. Assim sendo, esse trabalho apresenta a relação entre os IFs e a capacidade de desenvolver pesquisa inserida no Ensino Médio a partir do estudo da cultivar soja, utilizando os diferentes laboratórios da Universidade para contextualizar conhecimento científico, inovação e possibilidades de protagonismo.

---

<sup>16</sup> Docente da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, câmpus Santiago, desde o ano de 2007. coordena projetos relacionados a Educação, Meio Ambiente e Saúde. Mestre em Tecnologia Ambiental, MBA em Gestão Ambiental e Pós Graduação em Tecnologia Ambiental. Atualmente é pós-graduanda no Ensino de Biotecnologia

<sup>17</sup> Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). MBA em Cosmetologia estética e Ciências da pele pelo Instituto de Cosmetologia. Professora no Curso de Farmácia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Santiago.

A apatia que vivenciamos em relação as mazelas ambientais precisam ser quebradas. É necessário tornar os jovens capazes de discernir, compreender a importância do meio ambiente para saúde, alimentação, indústria e comércio.

“A relativa indiferença ao meio ambiente advém, acredito eu, do fundo da natureza humana. O cérebro humano evoluiu para se comprometer emocionalmente apenas a uma pequena extensão geográfica, a um bando limitado de parentes e a duas ou três gerações no futuro. Não olhar longe demais nem no tempo, nem no espaço é elementar no sentido darwiniano. Nós somos inclinados a ignorar qualquer possibilidade distante que ainda não requeira exame. Por que pensamos dessa maneira limitada? A resposta é simples: é uma parte intrínseca da nossa herança paleolítica (PINOTTI, 2016, p.232).

A partir desse contexto, temos a oportunidade de inserir a alfabetização científica contextualizando vivências do cotidiano, proporcionando a argumentação, o questionamento, o desacomodar em relação aos inúmeros problemas apresentados em sociedade. Considerando que a solução dos problemas ambientais e um desenvolvimento sustentável só irão acontecer, de fato, quando houver maior divulgação dos problemas e de suas causas, é muito importante que seja desenvolvido nos estudantes o “raciocínio ambiental (PINOTTI, 2016).

E para desenvolver o “raciocínio ambiental” conta-se com a remodelação do Ensino Médio e com a oportunidades de exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, p.9, 2017).

Assim, esse relato de experiência se propõe a analisar a importância da contextualização proposta pelo IF para o desenvolvimento da criticidade, da argumentação e da alfabetização científica em relação a sustentabilidade do meio.

## **Materiais e métodos**

O IF de Biologia foi realizado durante o ano de 2022 na Escola da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Foi idealizada pela professora de Biologia do educandário e dos cursos de Farmácia e Enfermagem do câmpus, envolvendo 2 turmas, totalizando 46 discentes.

Para tal, a professora regente dividiu os alunos em grupos para que pesquisassem no Google®, notícias relacionadas a safra de grãos no estado do Rio Grande do Sul (RS), especificadamente sobre a cultivar soja e sua relação com o meio ambiente. Após a pesquisa, cada grupo produziu uma questão problematizadora enfatizando qual sua curiosidade em relação a essa cultivar, estabelecendo assim a definição de temas a serem estudados.

Cada grupo apresentou a questão formulada e no final das apresentações, com o auxílio da regente, compilaram uma questão norteadora, definida com o seguinte questionamento: Qual a importância do estudo citológico para compreensão das estruturas que auxiliam a germinação, produção de óleo e hormônios da cultivar soja? Qual a importância alimentícia desse grão e qual a consequência da atuação dos desequilíbrios ambientais para a safra e para a saúde humana?

Após a designação das perguntas norteadoras, os discentes se dirigiram até o câmpus da Universidade para que a partir de parcerias com professores do Curso de Agronomia e Farmácia, realizassem práticas laboratoriais que auxiliassem as respostas das questões norteadoras, ocorrendo sempre as segundas-feiras, envolvendo 2h/aulas em cada turma.



Os estudos iniciaram no Laboratório de Citologia, coordenado pela professora regente da disciplina, com a observação microscópica dos principais componentes celulares, especificadamente: vacúolos, cloroplasto, parede celular, amido; estômatos além da comparação das estruturas da célula animal e vegetal. Em relação a fisiologia do vegetal e sua relação com o estresse hídrico, o estudo ocorreu no Laboratório de Sementes, em parceria com o Curso de Agronomia, onde os alunos iniciaram o estudo da germinação, com a utilização de técnicas apropriadas e investigação em relação ao vigor e produção do vegetal; além de constatarem no Laboratório de Citologia o processo de osmose e controle hídrico.

Após o estudo citológico e a germinação, ocorreu a participação do Curso de Farmácia, Laboratório de Química para verificação da relação da estiagem com a falta de nutrientes no solo, além de ocorrer a extração de óleo do grão de soja pela técnica EDXRF.

Durante toda a segunda-feira, os discentes contextualizavam a citologia estudada na disciplina de Biologia com uma técnica de laboratório e a análise da cultivar escolhida. Assim, também frequentaram o Laboratório de Tecnologia e Controle de Qualidade de Alimentos para verificar a relação entre nutrição e alimentos que poderiam ser produzidos com a cultivar, para isso realizaram análise sensorial e comparação de produtos derivados da soja.

As visitas também ocorreram no Laboratório de Farmacognosia e Química Farmacêutica, para o estudo da composição da soja, com identificação de isoflavonas e doseamento de flavonoides na planta estudada.

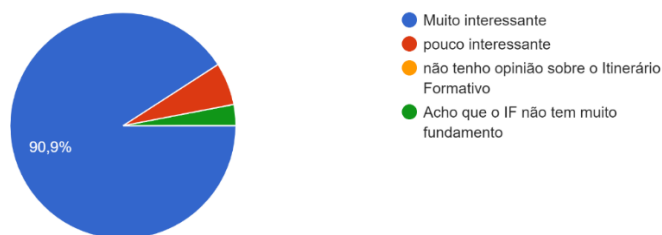
Adicionalmente, os alunos realizaram atividades para análise de fungos que podem parasitar a cultivar, além de produzir gel hidratante com a adição de óleo de soja previamente extraído pelo grupo. Durante o decorrer da atividade, os alunos também realizaram atividades, fizeram *posts* de fotos e vídeos em seus *feeds* do Instagram® e Facebook®, sempre relacionando a questão ambiental com a produção e desenvolvimento do grão. Salienta-se que a partir de agosto do corrente ano os discentes foram organizados em grupos de 5 elementos e produziram oficinas a partir dos conhecimentos agregados, para alunos do 7º ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental. Nas oficinas foram trabalhadas as mazelas ambientais e os impactos em relação a produção do grão, a germinação, análise citológica e a relação com a nutrição.

Para avaliação das ações ocorridas no IF, a professora regente organizou um questionário, enviado pelo grupo de WhatsApp® dos discentes. Esse questionário circulou nos grupos das turmas durante 5 dias, e envolveu várias questões, porém serão trabalhadas nesse relato apenas 3 questionamentos, sendo eles: Opinião em relação a contextualização do IF, a importância desse componente curricular para desenvolver o aprendizado, a criticidade e o conhecimento científico; a possibilidade de desenvolver a criticidade em relação a uma cultivar, despertando o interesse para a sustentabilidade do meio.

## **Resultados e discussões**

Em relação a pergunta 1: Assinale a alternativa que melhor expressa sua opinião em relação ao IF e sua contextualização em relação ao tema escolhido e as vivências proporcionadas:

Figura 1 – Opinião em relação a contextualização.



Fonte: Questionário Google®Forms

A figura demonstra que 90,9% dos participantes da pesquisa compreenderam que o IF é uma oportunidade de aprendizado, fato que demonstra que estamos no caminho certo para que consigamos promover a compreensão dos conteúdos através da contextualização, demonstrando a relação entre conteúdos curriculares do ensino médio com os vistos na Universidade. Acreditamos que o aprendizado realizado a partir de vivências cotidianas poderá contribuir para o desenvolvimento do protagonismo e da argumentação.

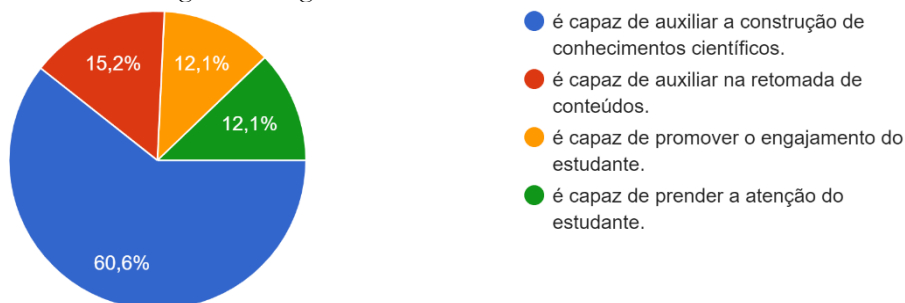
Inserir a Educação Ambiental (EA) através de propostas de IF, auxiliará a contextualização da pesquisa, além de contribuir para o discernimento em relação a homeostase do meio.

Fazer pesquisa constitui um processo de trabalho complexo que envolve teoria, método, operacionalização e criatividade. É esse nível de atuação metódica e universal, permitindo a comparação de processos e resultados, que tornou a Ciência a forma de conhecimento mais legitimada na sociedade moderna. Assim, ser pesquisador é também estar integrado no mundo: não existe conhecimento científico acima ou fora da realidade (MINAYO, 2014, p.19).

E para que a pesquisa esteja envolvida na realidade do aluno, precisamos propor a compreensão do poder de destruição que a espécie humana possui, além de promover a compreensão da importância da sustentabilidade. Contribui Diamond (2010, p. 11) “As nossas qualidades singulares são responsáveis pelo nosso atual êxito biológico como espécie. Dentre as nossas qualidades singulares há duas que atualmente põe em risco a nossa existência: a nossa propensão em matar os semelhantes e destruir o meio ambiente”.

Em relação a pergunta 2: qual o significado do IF para você:

Figura 2 – Significância do IF.



Fonte: Questionário Google®Forms

Observa-se que 60,6% dos entrevistados salientam que o IF será capaz de auxiliar a construção de conhecimentos científicos, que 15,2% acreditam que auxiliará na retomada de conteúdos, 12,1% que promoverá engajamento e outros 12,1% acreditam que será capaz de prender a atenção do aluno. A opinião dos envolvidos reforça a estratégia de envolvimento, discussão e produção através da participação dos alunos durante as oficinas, promovendo o engajamento ativo do discente através da manipulação de materiais encontrados em laboratório, compreendendo a importância de uma cultura comum no cotidiano, e toda a implicação que o desequilíbrio ambiental poderá provocar para o sucesso dessa cultura, bem como as implicações que ocorrerão para as comunidades (Figura3).

Figura 3 – Aplicabilidade da germinação no Laboratório de Sementes.



Fonte: acervo das autoras.

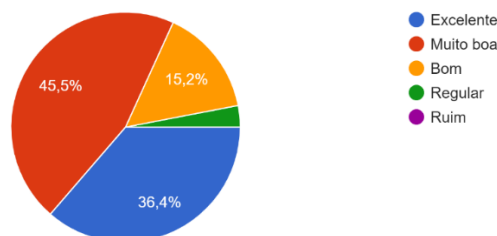
Nota-se a possibilidade de que o aluno transforme o conteúdo estudado, determinando sentido para seu aprendizado. Ainda podemos salientar a capacidade que as práticas possuem de instigarem o conhecimento através do desenvolvimento de novas habilidades, que poderão ser utilizadas futuramente. Conforme Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2017) a preocupação de elevar o nível de personalização e de autonomia dos alunos, bem como de mudar o formato das aulas e o uso de seus conteúdos disciplinares, fazem com que o ensino híbrido apresente caráter inovador, potencializando os resultados e permitindo melhor avaliação do professor sobre a real situação de aprendizagem do aluno e dos caminhos a serem seguidos.

Ainda nessa perspectiva, a personalização será capaz de aliar a integração entre tecnologia e aprendizagem:

A tecnologia de hoje pode ser uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, mas ela precisa ser empregada de forma contextualizada, de modo que a proposta pedagógica venha sempre antes da tecnologia, e esta tenha seu uso regulado por aquela e nunca ao contrário. É preciso entender o uso da tecnologia de forma natural e criativa no processo de aprendizagem, como o lápis e o papel já foram um dia; tecnologia como meio e instrumento que deve empoderar o sujeito e ampliar as possibilidades de transformação e sentido que o processo de aprendizagem deve trazer, tanto para estudantes, quanto para educadores (BACICH; MORAN, 2018, p.223).

A pergunta 3 salienta a opinião do aluno em relação a possibilidade de desenvolver a criticidade em relação a uma cultivar, despertando o interesse para a sustentabilidade do meio.

Figura 4 – Percepção em relação ao aprendizado.



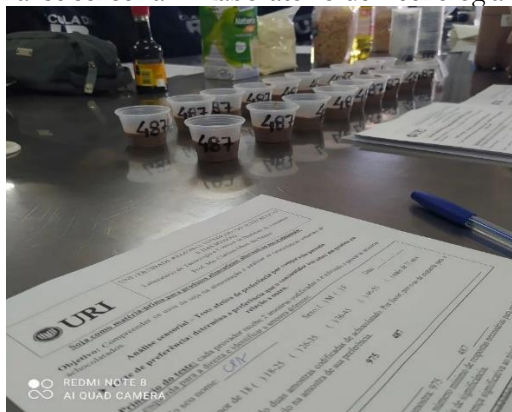
Fonte: Questionário Google® Forms

Em relação à pergunta, percebe-se que 45,5% dos alunos sinalizaram que o IF está contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos e da criticidade, despertando interesse em relação a sustentabilidade considerando muito boa essa abordagem, 36,4% classificou o desenvolvimento dessas habilidades como excelente e 15,2% classificou como bom. Observa-se que a educação abre vários leques para abordagens de conhecimentos científicos, é necessário que o professor invista na educação, contribua para o processo de formação de consciência e criticidade direcionando os alunos para compreenderem diferentes processos que constituem uma comunidade.

Nesse contexto, Harari (2020) salienta que a humanidade enfrenta uma crise global. As decisões que as pessoas e os governos tomarem nas próximas semanas provavelmente moldarão o mundo por anos. Precisamos agir com presteza e convicção. E também levar em conta as consequências de longo prazo de nossas ações. Ao escolher entre as alternativas que se apresentam, devemos nos perguntar não apenas como superar a ameaça imediata, mas também que tipo de mundo habitaremos uma vez passada a tempestade (HARARI, 2020).

E para se dar conta das ameaças ambientais, das atitudes e suas consequências, precisamos investir na EA, oportunizando o questionamento e a inquietude em relação aos descasos ambientais. Nesse contexto, a figura 5 traz a análise sensorial realizada com produtos derivados da cultivar, com o intuito de desenvolver a percepção em relação a um alimento nutritivo, que poderá substituir a carne e muito utilizado entre as comunidades.

Figura 5 – Análise sensorial – Laboratório de Tecnologia de Alimentos.



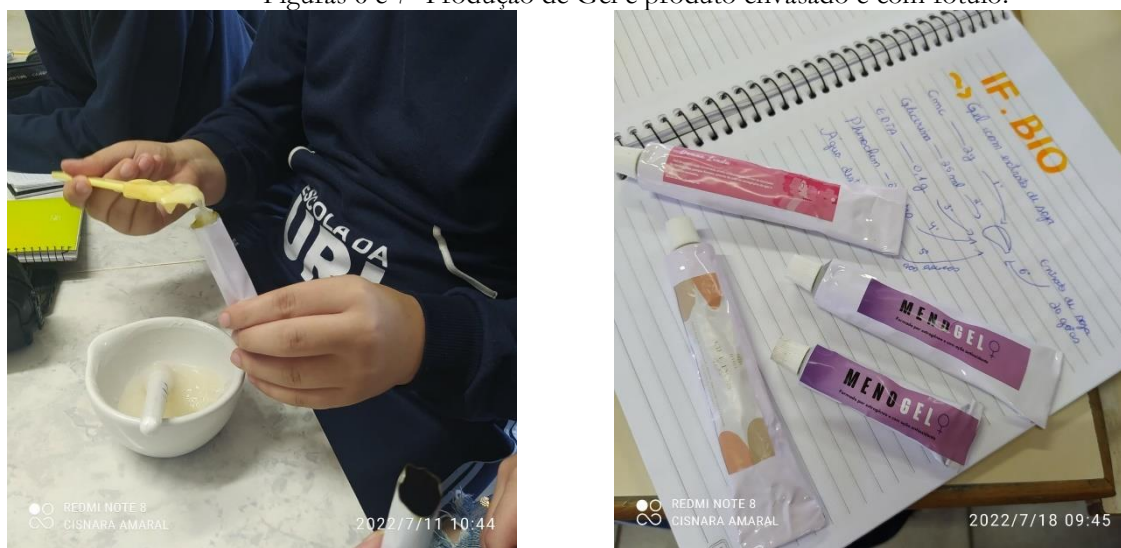
Fonte: Acervo das autoras.

Outro fato a considerar, a possibilidade de trazer a pesquisa a partir de uma vivência cotidiana, utilizando a cultivar soja, poderá desenvolver a percepção da importância dos produtos produzidos a partir dos cuidados com a terra. A ideia de realizar a compreensão de que uma cultivar poderá ser utilizada tanto na alimentação, quanto na produção de produtos diversos trará as conexões necessárias para a verificação que os conhecimentos que fazem parte do currículo não são estanques, se encontram atrelados ao cotidiano. Nas figuras 6 e 7 pode-se observar a produção de gel com o extrato de soja, seguido da sequência de pesquisa para verificação de qual seria a utilização do produto, as contraindicações e como deveria ser utilizado. Para isso, os grupos envasaram o material e criaram rótulos com as informações relevantes. Terminamos essa discussão relatando um parágrafo do livro “Escolas Criativas” de Ken Robinson:

“A educação é um processo vivo que tem na agricultura a sua melhor comparação. Os jardineiros sabem que eles não fazem as plantas crescerem. Eles não prendem as raízes, colam as folhas e pintam as pétalas. As plantas crescem sozinhas. O seu ofício é criar as melhores condições para que isso ocorra. Bons jardineiros criam essas condições, maus jardineiros não o fazem. O mesmo ocorre com o ensino. Bons professores também sabem que nem sempre podem controlar essas condições” (ROBINSON, 2019, p.95).

Sabendo dessa situação que conseguimos ofertar ao nosso aluno subsídios para que possa crescer cognitivamente, compreendendo a importância do ensinar-aprender para a sua formação.

Figuras 6 e 7- Produção de Gel e produto envasado e com rótulo.



Fonte: acervo das autoras.

### Considerações finais

O trabalho demonstra que o IF foi bem aceito pelos estudantes, trouxe a oportunidade de trabalhar temas inseridos na comunidade desenvolvendo o protagonismo, a alfabetização científica e as escolhas em relação ao cuidado com o meio ambiente. Ao contextualizar e personalizar um conteúdo tem-se a possibilidade de instigar o questionamento, a criticidade e a conscientização. Nota-se que o trabalho oportunizou a vivência da pesquisa em relação a uma cultivar utilizada no cotidiano, proporcionou a conexão dos conteúdos curriculares com a pesquisa; estímulo do pensamento crítico e reflexivo em relação ao meio ambiente, oportunidade de transição em diferentes laboratórios, manipulação de produtos sob a supervisão do orientador; inovação em relação a sala de aula e percepção em relação a importância da sustentabilidade para as comunidades.

### Referências

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

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110\\_518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110_518.pdf)

DIAMOND, J. **O terceiro Chimpanzé**: a evolução e o futuro do ser humano. Rio de Janeiro: Record, 2010.

HARARI, Y.N. **Notas sobre a pandemia**: e breves lições para o mundo pós-coronavírus. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

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

ROBINSON, K. **Escolas criativas**: a revolução que está transformando a educação. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso, 2019.

SILVA, B.T. **Os Itinerários Formativos no Ensino Médio: um estudo no município de Santa Maria/RS**. 2021.118fl. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023

## EDUCAÇÃO DO FUTURO: A GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM APLICADA À GERAÇÃO *ALPHA*<sup>18</sup>

Darlan Roberto dos Santos<sup>19</sup>

Priscyla Silva Rezende<sup>20</sup>

### Resumo

O objetivo deste artigo é debater os rumos do ensino regular, tendo como parâmetros: o perfil de alunos que compõem a educação básica (a chamada geração *Alpha*) e o contexto de ampla utilização das tecnologias digitais, vislumbrando-se, assim, a chamada “educação do futuro”, ou Educação 5.0. Entende-se que, desvendando as idiosincrasias dos estudantes na contemporaneidade, é fundamental que se proponham metodologias viáveis de ensino-aprendizagem, que possam incluir as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como a gamificação, que ilustra o presente trabalho. Trata-se de pesquisa expositiva, de cunho bibliográfico e teor ensaístico.

**Palavras-chave:** Ensino Regular; Geração *Alpha*; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Educação 5.0; Gamificação.

### Abstract

The purpose of this article is to discuss the directions of regular education, having as parameters: the profile of students who make up basic education (the so-called *Alpha* generation) and the context of wide use of digital technologies, thus envisioning the so-called "education of the future", or Education 5.0. It is understood that, by unveiling the idiosyncrasies of students in contemporary times, it is essential to propose viable teaching-learning methodologies, which may include Information and Communication Technology (TDICs), such as gamification, which illustrates the present work. This is an expository research, bibliographical and essayistic.

**Keywords:** Regular Schools; *Alpha* Generation; Information and Communication Technology; Education 4.0; Gamification.

### Introdução

Este trabalho é resultado da pesquisa intitulada *A educação do futuro: estudo exploratório sobre metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem aplicadas à geração Alpha*, desenvolvida na Faculdade Presidente Antônio Carlos (Fupac/Conselheiro Lafaiete-MG), com apoio do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (Probic/Fupac-Lafaiete). O objetivo é debater os rumos da educação, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, a partir do entendimento acerca do perfil dos alunos que compõem a geração *Alpha* (ou seja: indivíduos nascidos a partir de 2010). Mantendo (e potencializando) características das gerações anteriores (Y e Z), os *alphas* têm, como uma de suas particularidades, a relação “quase orgânica” com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), o que, certamente, reflete na educação regular.

---

<sup>18</sup> Agradecimento ao Programa de Bolsa de Iniciação Científica (Probic) da Faculdade Presidente Antônio Carlos, de Conselheiro Lafaiete (Minas Gerais). Graças ao incentivo da instituição, a pesquisa foi desenvolvida com êxito, tendo artigo premiado com menção honrosa no IV Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia.

<sup>19</sup> Professor, jornalista e revisor de textos, pós-doutor em Letras, na Área de Concentração Literaturas de Língua Portuguesa. Doutor em Literatura Comparada (Linha de pesquisa: Literatura, História e Memória Cultural) pela UFMG.

<sup>20</sup> Graduanda em Pedagogia pela Fundação Presidente Antonio Carlos (Fupac/Conselheiro Lafaiete). Bolsista na pesquisa *A educação do futuro: estudo exploratório sobre metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem aplicadas à geração Alpha*, realizada com apoio do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (Probic/Fupac).



A pesquisa, que teve início em outubro de 2022, está em fase de finalização. Assim, as considerações que compõem o presente artigo refletem as atividades de investigação bibliográfica, debates acadêmicos e participação nos seguintes eventos: XII Semana Científico-Tecnológica (SEMACIT) do IFRJ Campus Duque de Caxias (no qual a pesquisa foi apresentada, em Comunicação Oral) e IV Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (em cujos Anais, considerações presentes neste trabalho foram publicadas e aqui se encontram ampliadas).

O debate justifica-se pela atualidade do tema e a necessidade de enfrentar o anacronismo no ensino, tornando-o mais condizente com os *alphas* e a inserção das TDICs no cotidiano escolar. Assim, a discussão parte do mapeamento das mais recentes gerações, nomeadas de Y, Z e *Alpha*, buscando relações com as demandas que se apresentam no ensino contemporâneo. Além disso, como proposta de metodologia de Ensino-aprendizagem, apresenta-se a gamificação, em algumas de suas implicações. Vislumbra-se, a partir daí, a chamada “educação do futuro”, ou seja: os processos de ensino-aprendizagem para as próximas décadas, cujas denominações incluem os termos “educação 4.0” e até “educação 5.0”. Afora a variedade de terminologias, é indiscutível que a educação do porvir contará com metodologias de ensino-aprendizagem que incluam as TDICs, entre elas, as mídias móveis. Assim, a gamificação mostra-se exemplar, como proposta pedagógica.

### O percurso até a geração *Alpha*

Com o intuito de compreender a sociedade, a partir dos indivíduos que a compõem, o sociólogo Karl Mannheim apresentou, em 1952, uma proposta de “mapeamento das gerações”. Na obra *Essays on the sociology of knowledge*, Mannheim (1973, p. 516) ponderou:

Indivíduos que crescem como contemporâneos experimentam nos anos de maior disposição à receptividade, mas também posteriormente, as mesmas influências condutoras tanto da cultura intelectual que os impressiona como da situação político-social. Eles constituem uma geração, uma contemporaneidade, porque essas influências são homogêneas.

Posteriormente, estudiosos de outras áreas, como Psicologia e Pedagogia, desenvolveram reflexões semelhantes. O professor de Demografia e diretor do *Australian Demographic and Social Research Institute*, Mark McCrindle (2011), sustenta que a definição de geração deve ter, como princípio, uma espécie de lógica social. Tal sistemática, de acordo com o docente, pode contribuir para o entendimento de questões de ordem individual e coletiva, indicando possíveis ações sociais, relacionadas à saúde mental, comportamento, relações humanas e educação.

Assim, nas últimas décadas, pesquisadores de âmbitos distintos, mas interdisciplinares, vêm debruçando-se sobre a tarefa de “mapear” as gerações, a partir das características mais marcantes dos indivíduos de uma época. Cientistas sociais como William Strauss e Neil Howe (1991) destacam-se nessa empreitada. A dupla elaborou, de modo mais criterioso, a chamada “Teoria Geracional”, defendendo o axioma segundo o qual, a cada 20 ou 25 anos, surge uma nova geração.

De acordo com a “Teoria Geracional”, *Baby Boomers* é, então, a primeira geração a ser mapeada, incluindo pessoas nascidas entre 1940 e 1960, em um contexto de explosão demográfica, após o final da Segunda Guerra Mundial. Em seguida, tem-se a geração X, constituída pelos nascidos entre 1960 a 1980. Trata-se de uma época marcada pelo “audiovisual”, especialmente, pelo deslumbramento diante da comunicação de massa, difundida pela televisão.



A partir da década de 1980, as gerações passam a comungar de uma importante característica, que parece acentuar-se década após década: a influência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Segundo Kenski, a principal característica das TDICs é a potencialização da captação, propagação e intercâmbio de dados e informações, de maneira nunca vista na história da humanidade:

Por meio das tecnologias digitais é possível representar e processar qualquer tipo de informação. Nos ambientes digitais reúnem-se a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens, sons etc.) e os mais diversos tipos, formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos (livros, filmes, fotos, músicas e textos). É possível articular telefones celulares, computadores, televisores, satélites etc. e, por eles, fazer circular as mais diferenciadas formas de informação. Também é possível a comunicação em tempo real, ou seja, a comunicação simultânea, entre pessoas que estejam distantes, em outras cidades, em outros países ou mesmo viajando no espaço”. (KENSKI, 2012, p. 33)

Diante de tamanho impacto, as gerações mais recentes (que representam grande parte do alunado da Educação Básica e do Ensino Superior), vivenciam, com maior intensidade, as implicações das TDICs – inclusive no que se refere à educação. Essas três últimas gerações são denominadas: Y, Z e *Alpha*, sendo: geração Y, nascidos de 1980 a 1995; geração Z, de 1995 a 2010, e a geração *Alpha* (foco do presente trabalho), a partir de 2010. (CASAROTTO, 2020)

Em breves palavras, pode-se relacionar a geração Y a uma remodelação da infância e da adolescência, a partir da popularização dos videogames e também de aparatos técnicos que determinaram a relação com o cinema e a música; incluindo-se, nesse contexto, os aparelhos de videocassete, filmes em terceira dimensão e os *discmans*. Herdeiros da geração *Baby Boomers*, os “Y” são também chamados de “milênios”. Além das particularidades relativas à proliferação das tecnologias de informação, esses indivíduos foram diretamente impactados por uma maior complexidade social, que emergiu nas últimas décadas do século XX, envolvendo, por exemplo, a finitude dos casamentos, a consolidação do papel feminino no mercado de trabalho e a flexibilização dos papéis sociais, antes determinados por gêneros.

Com isso, conforme Comazzetto (2016), os milênios parecem aceitar melhor as diferenças, apresentando outras peculiaridades, como a preocupação com questões ambientais, potencial criativo e inovador e a dificuldade em estabelecer laços afetivos e familiares duradouros.

Após a geração Y, tem-se a geração Z, compreendendo os nascidos entre 1995 e 2010. Trata-se de pessoas que resistem aos rótulos: “Eles possuem um grande senso crítico, lutam pelas minorias e são quem querem ser, não servindo a padrões e a caixinhas” (SOUZA, 2021, n.p.). Os “Z”, também nomeados de “*centenials*”, por terem vindo ao mundo em plena mudança de século, são a própria “geração internet”. Eles nasceram em um mundo no qual a ideia de “conexão” é uma realidade em curso. Além disso, são sujeitos propensos a múltiplas tarefas. A própria denominação “Z” remete a “zapear”: “por zapear de uma coisa para outra; olham televisão, ficam no telefone, no computador entre outras coisas, simultaneamente” (BORGES; SILVA, 2013). Tapscott (2010, p. 32) complementa: “É mais provável que um jovem da Geração Internet ligue o computador e interaja simultaneamente com várias janelas diferentes, fale ao telefone, ouça música, faça o dever de casa, leia uma revista e assista à televisão. A tevê se tornou uma espécie de música de fundo para ele”.

Essa extrema interação tecnológica traz consequências: a geração Z tem propensão ao isolamento físico, passando muito tempo envolta em um mundo particular e realizando interações virtuais (o que, evidentemente, ficou ainda mais proeminente a partir da pandemia da Covid-19, estendendo-se às atividades acadêmicas e profissionais).

## Compreendendo os *alphas*

Sucedendo a geração *Z*, a partir de 2010, temos a geração *Alpha*. McCrindle foi o responsável pela proposição do termo *Alpha*, para se referir às crianças e adolescentes da contemporaneidade. Trata-se da primeira letra do alfabeto grego, sugerindo o início de um novo ciclo, marcado pelo protagonismo de indivíduos nascidos no contexto da tecnologia digital, já caracterizada pela ultravelocidade no processamento de dados e pela extrema popularização dos *smartphones*, já configurados como verdadeiras centrais de comunicação portáteis.

Cabe, aqui, uma relativização. Embora a questão supracitada seja considerada uma marca desta época, há que se refletir sobre o contexto de países como o Brasil, com grandes contrastes socioeconômicos. Em outras palavras: deve-se ponderar que há situações distintas, sendo vivenciadas pela geração *Alpha* em nosso país. Existem os indivíduos que têm acesso ao sistema regular de educação e também às tecnologias mais avançadas, incluindo internet, *smartphones* e videogames com simulações de realidade, mas há, também, crianças e adolescentes que não usufruem das benesses da pós-modernidade, nem mesmo no que se refere a direitos básicos (tal discrepância demanda estudos específicos, alheios ao escopo do presente estudo).

De volta ao propósito de definir a geração *Alpha*, segundo McCrindle (2015), esses sujeitos nasceram em um momento histórico de extrema conexão e, por isso, acabam sendo influenciados pela onipresença das TDICs. Afinal, essas primeiras décadas do século XXI têm sido marcadas pelo apego cada vez maior a *smartphones* e tecnologias de inteligência artificial, integradas, até mesmo, ao funcionamento das residências. Nesse contexto, McCrindle e Fell (2021, n.p., tradução nossa) descrevem a geração *Alpha*: “nasceu e foi totalmente moldada totalmente no século XXI, e também é a primeira geração que chegará ao século XXII. Eles estão logados e conectados, são conhecidos como ‘nativos digitais’. É a geração mais tecnologicamente alfabetizada que ocupa o planeta”.

Jenkins (2019) salienta, ainda, que os *alphas* transitam com propriedade no mundo virtual, operando multiplataformas que têm, entre suas usabilidades, a rapidez, a integração de diversos conteúdos e a interação ser humano-máquina. Embora tais elementos já estivessem presentes, em menor grau, nas décadas anteriores, o fato é que nenhuma outra geração é tão influenciada pelos recursos midiáticos como a *Alpha*. Tais indivíduos vêm recebendo estímulos tecnológicos praticamente desde o seu nascimento, o que traz implicações, nem sempre positivas:

Estudos científicos comprovam que a tecnologia influencia comportamentos através do mundo digital, modificando hábitos desde a infância, que podem causar prejuízos e danos à saúde. O uso precoce e de longa duração de jogos online, redes sociais ou diversos aplicativos com filmes e vídeos na Internet pode causar dificuldades de socialização e conexão com outras pessoas e dificuldades escolares; a dependência ou o uso problemático e interativo das mídias causa problemas mentais, aumento da ansiedade, violência, cyberbullying, transtornos de sono e alimentação, sedentarismo, problemas auditivos por uso de headphones, problemas visuais, problemas posturais e lesões de esforço repetitivo (LER); problemas que envolvem a sexualidade, sexting, incluindo pornografia, acesso facilitado às redes de pedofilia e exploração sexual online; compra e uso de drogas, pensamentos ou gestos de autoagressão e suicídio; além das “brincadeiras” ou “desafios” online que podem ocasionar consequências graves e até o coma por anoxia cerebral ou morte”. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, n.p.)

Em meio a tantas apreensões, diversos estudos vêm sendo desenvolvidos, buscando compreender e lidar com o cenário em que crianças e adolescentes estão se desenvolvendo. Segundo Oliveira (2019, p. 32), “os *alphas* serão os primeiros a presenciar um sistema escolar novo, que não padroniza, mas que valoriza as diferenças. O ensino tradicional, que se tinha com as gerações Y e Z, não pode ser aplicado à geração *Alpha*. O cenário mudou e muda constantemente”. McCrindle (2015), por sua vez, enxerga os *alphas* como uma “evolução” da geração Z, mantendo algumas de suas especificidades – como a inquietude, a atenção dividida em múltiplas tarefas e o espírito contestador – de modo ainda mais exacerbado.

Entretanto, haveria, ainda, uma característica de extrema fragilidade emocional, como ressalta Souza (2021, n.p.):

A geração *Alpha* também é conhecida como geração “floco de neve”, devido a serem mais vulneráveis e frágeis em relação a frustrações e problemas relacionados consigo mesmo. São mais inseguros, hipersensíveis a críticas e egocêntricos. Logo, a expressão floco de neve refere-se a essas características, por serem muito frágeis e qualquer situação abala o seu psicológico.

Tal fragilidade seria consequência da superproteção dos pais e do contato cada vez mais limitado com o “mundo exterior”, já que as experiências sensoriais e físicas têm sido substituídas pelo uso excessivo da tecnologia, desde os primeiros anos de vida. Com famílias cada vez mais compactas, a superproteção e o isolamento das crianças estariam impactando na personalidade dos *alphas*:

Outros pontos que se relacionam às características dessa geração estão ligados ao sentido exagerado do eu (egocentrismo), em se sentirem extremamente especiais e únicos, o que os leva também a se sentirem inseguros. Por serem criados em um ambiente totalmente seguro, dentro de uma zona de conforto, eles tendem a ter medo de fracassar e de encarar as situações. Logo, são mais suscetíveis a desenvolverem transtornos psicológicos, do estresse pós-traumático, à ansiedade e à depressão. (SOUZA, 2021, n.p.)

Todas as implicações mencionadas devem ser consideradas, no intuito de se planejar a educação para as próximas décadas. Nesse sentido, interessante trabalho foi desenvolvido pela pesquisadora Patrícia Fernanda da Silva (2017), doutora em Informática na Educação. Ao acompanhar um grupo de crianças de 7 meses a 7 anos de idade, com ênfase em sua rotina de uso das tecnologias digitais, a educadora considerou:

[...] as tecnologias estão sendo percebidas como uma forma de estimular a criança e fazer com que ela, antes mesmo de ir para a pré-escola, já saiba as cores, saiba contar, tenha um bom repertório de músicas e algumas palavras em inglês. [...] as crianças já fazem parte de uma cultura de aprendizagem, na qual a tecnologia possibilita aprender de um modo diferente, por meio de um momento lúdico, de brincadeira, em que a criança utiliza a tecnologia para desenvolver diferentes formas de pensar. [...] O recurso tecnológico pode proporcionar o desenvolvimento intelectual, porém, só estar ligado à internet e ser utilizado como passatempo não é o suficiente para que aprendizagens sejam construídas. A criança precisa ter despertado o desejo de aprender, refletir e criar. (SILVA, 2017, p. 227)

### **Educação do futuro: do 3.0 ao 5.0**

A rede de comunicação de alcance mundial, que acessamos graças à internet, começou a delinear-se em 1990, quando o físico Tim Berners-Lee criou a World Wide Web (ou sistema www, utilizado até hoje). De lá para cá, as TDICs desdobraram-se em novos equipamentos e funcionalidades, tendo, como parâmetros atuais, a interatividade e a rapidez de compartilhamento de dados. Assim, após o advento da Web 1.0, caracterizada pelo comportamento passivo dos usuários, limitado à obtenção de informações, passamos à Web 2.0, em que as ações ampliaram-se, permitindo aos usuários a troca de conteúdos, chegando ao presente contexto, da Web 3.0, com total descentralização dos sistemas de comunicação e autonomia para a produção de mensagens em diferentes formatos.

Diante de tantas inovações, certamente, a Web 3.0 também tem impacto direto na educação do século XXI, comumente chamada de Educação 3.0:

A Educação 3.0 valoriza o autodesenvolvimento, o aprendizado multidisciplinar, experimental, ativo, informal (não curricular), rizomático (currículo não linear) e possibilita acesso ilimitado aos conteúdos (...). Nessa perspectiva, os educadores da atualidade enfrentam o desafio de impulsionar a ascensão da Educação 3.0, por meio do uso do grande volume de recursos disponíveis, não apenas como consumidores e receptores de informação, mas também como criadores e socializadores. (ZEDNIK et al., 2020)

Infere-se, portanto, que a Educação 3.0 vem sendo desenvolvida com o intuito de atender ao perfil de discentes da geração *Alpha*, os quais, conforme abordado anteriormente, têm, como um de seus traços mais marcantes, o apego às TDICs. Lopes e Melo (2014, n.p.) reforçam: “as crianças e os jovens percebem e se apropriam dessas tecnologias de forma tão natural como o fazem com qualquer outro elemento do seu universo de socialização, tomando-as como parceiras de suas vivências lúdicas e aprendizagens”.

Entretanto, concretizar os paradigmas da Educação 3.0 não é tarefa fácil; trata-se de um debate em pleno processo, com muitos questionamentos e poucas certezas. Ademais, nem mesmo a terminologia “3.0” é consenso entre os teóricos e educadores. Há autores que já mencionam a Educação 4.0 e até mesmo a 5.0. Führ explica a denominação 4.0:

Com o advento da Quarta Revolução Industrial e da era digital, a educação apresenta um novo paradigma, onde a informação encontra-se na rede das redes, nas aldeias globais e encontra-se acessível a todos de forma horizontal e circular, sem limite de tempo e espaço geográfico. O educador, nesta chuva de sinapses de informações acessíveis pelas TICs, torna-se o orquestrador, o curador das múltiplas informações junto ao educando, onde procura organizar e sintetizar a informação, transformando a informação em conhecimento e o conhecimento em sabedoria. O educando nesse ambiente ciberarquitectônico torna-se o ator, o autor do conhecimento através da pesquisa proposta nos projetos interdisciplinares que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades para corresponder a sociedade 4.0. (FÜHR, 2018, n.p.)

No que se refere ao conceito de Educação 5.0, sua gênese está na concepção de futuro da sociedade, vislumbrando o porvir no ambiente escolar:

Esse conceito de Sociedade 5.0 é oriundo do Japão e promete colocar as tecnologias em benefício do homem, ou seja, o ser humano está no centro da inovação e da transformação tecnológica. Desse modo, a Educação 5.0 é uma organização curricular que atende às necessidades dos alunos do século XXI, com base no conteúdo inovador da Inteligência Artificial e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para fornecer aos alunos uma aprendizagem inteligente e um trabalho inteligente. (OLIVEIRA et al., 2023, p. 102-103)

Observa-se, portanto, que, independente da terminologia, a percepção de presente/futuro tem, nas tecnologias digitais, o epicentro dos debates acerca da educação. No contexto brasileiro, entretanto, ainda estamos na fase de buscas: de entendimento dos rumos da educação, de uma reformulação na formação de docentes aptos às novas diretrizes, de estruturação das escolas e de metodologias de ensino-aprendizagem produtoras.

Conforme Bopprê (2013, p. 65), trata-se de mudanças profundas, que não serão efetivadas apenas com o pragmatismo de uma imediata adoção das tecnologias digitais. Mentalidades e posturas precisam ser revistas, o que inclui, até mesmo, uma nova concepção de sala de aula:

A sala de aula passa a ser qualquer ambiente onde as pessoas se conectam umas às outras e criam, encontram soluções para seus problemas, enfrentam coletivamente seus dilemas. Onde há pessoas conectadas, tem ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais. O professor não é mais aquele que transmite um determinado saber pronto. Ser professor na cultura digital implica coordenar, orientar, incentivar a aprendizagem colaborativa e cada vez mais personalizada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já prevê a disseminação da cultura digital no ambiente escolar, indicando a inclusão das TDICs nos currículos. O documento traz duas competências específicas para o desenvolvimento de habilidades que envolvem a tecnologia. São elas:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visualmotora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”. (BRASIL, 2018, n.p.)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a Educação Básica (2010) também ressaltam a necessidade de incorporação das TDICs nas aulas regulares, recomendando “que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos” (BRASIL, 2010). Diante disso, o docente deve promover a conexão entre conhecimento e aprendizagem.

Entretanto, as novas tecnologias, embora tão utilizadas para comunicação e entretenimento, precisam ser “descobertas” como recursos metodológicos, com fins educacionais – o que ainda não ocorre em grande escala, entre estudantes e até mesmo professores. Menezes et al. (2017, n.p.) refletem sobre alguns obstáculos, presentes na realidade brasileira:

Como consolidar o uso de uma tecnologia se ela nem mesmo existe em algumas escolas? Se não há infraestrutura adequada? Se não há incentivo à formação do professor? Obviamente não ignoramos os problemas de base que precisam ser solucionados na educação do Brasil. Faz parte da resistência trazê-los à baila, mas não nos deixamos paralisar por eles.

Além das questões de âmbito estrutural e logístico, que demandam investimentos do Poder Público e da iniciativa privada, é preciso fomentar a formação e atualização do professor, que faz parte da “linha de frente” de toda a jornada escolar. Ou, nas palavras de Kenski (2012, n.p.):

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de Ensino.

A esse respeito, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apresentou, em 2012, uma proposta preliminar de educação para as próximas décadas, na qual apontava três aspectos a serem observados pelos docentes:

1. Noções básicas das TIC: o professor precisa ter conhecimentos digitais suficientes para poder incluir a utilização de ferramentas básicas no currículo, na pedagogia e nas dinâmicas de aulas.
2. Aprofundamento do conhecimento: é necessário rever as metodologias utilizadas, focando a prática docente no papel de guia e administrador do ambiente de aprendizagem
3. Geração do conhecimento: é preciso inovar no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos devem ser alçados à posição de agentes, gerenciando sua própria aprendizagem. (UNESCO, 2012)

Dez anos depois, em 2022, a Unesco divulgou o relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, o qual ajuda a embasar as reflexões desenvolvidas neste artigo, a respeito das interrelações entre geração *Alpha*, TIDCs e o ensino regular. O documento é resultado de dois anos de estudos, desenvolvidos por 18 educadores de todos os continentes (o representante brasileiro, Cristovam Buarque, é professor emérito da Universidade de Brasília).

No levantamento da Unesco, um ponto interessante é a ênfase na pertinência do uso de tecnologias móveis em sala de aula. A esse respeito, o documento traz até mesmo recomendações aos governos, conforme o quadro:

**Quadro 1.** Recomendações da Unesco quanto ao uso de tecnologias móveis na educação regular.

RECOMENDAÇÕES PARA GOVERNOS	
1. Criar ou atualizar políticas ligadas ao aprendizado móvel	6. Criar e otimizar conteúdo educacional
2. Conscientizar sobre sua importância	7. Treinar professores
3. Expandir e melhorar opções de conexão	8. Capacitá-los usando tecnologias móveis
4. Ter acesso igualitário	9. Promover o uso seguro, responsável e saudável das tecnologias
5. Garantir equidade de gênero	10. Usá-las para melhorar a comunicação e a gestão da educação

**TECNOLOGIAS MÓVEIS** São aparelhos digitais, facilmente portáteis, usados e controlados por um indivíduo – e não por uma instituição –, têm acesso à internet e permitem um amplo número de ações, inclusive multimídias

Fonte: Unesco (adaptado pelo Jornal *O Tempo*)

Como justificativa para a adoção dos aparatos digitais, a Unesco ressalta a grande potencialidade desses recursos, já que, além da ilimitada gama de informações disponibilizadas, *smartphones*, *notebooks* e *tablets* agregam plataformas de leitura e escrita, ferramentas de áudio e vídeo e *softwares* para o desenvolvimento de projetos, trabalhos em equipes e *gameficações* de conteúdos que compõem o currículo escolar. Como delimitação da pesquisa, passa-se, portanto, às considerações sobre a gamificação, como recurso pedagógico para a educação do futuro.

### A gamificação como pedagógico para a educação do futuro

A gamificação, comumente relacionada à utilização de jogos, ocupa espaço privilegiado nas discussões sobre a educação para os *alphas*, por motivos, até certo ponto, óbvios. Afinal, trata-se de uma geração acostumada ao manejo de jogos digitais, em *smartphones*, *tablets* e minigames. Além disso, segundo Silva (2018, p. 79), também há motivos para que educadores cogitem a inclusão de games em suas aulas:

a gamificação tem sido considerada na aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas usadas por professores em seus planos pedagógicos, como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em trabalhos.

De acordo com a Teoria Motivacional ARCS (cuja sigla refere-se aos pressupostos essenciais: *Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction*), proposta por Keller (2017), a gamificação proporciona um cenário promissor ao processo de ensino-aprendizagem, através dos elementos citados: atenção, relevância, confiança e satisfação. Conforme a Teoria Motivacional, para que a gamificação alcance resultados positivos, deve estar a serviço de conteúdos de aprendizagem relevantes para o alunado. Daí a importância de um bom planejamento docente, a começar pela apresentação dos conteúdos, a cargo do professor, em etapa anterior às atividades gameficadas. Assim, é possível despertar o interesse do estudante – não só para a utilização da tecnologia, como também, para o assunto em questão –, tornando o discente motivado para realizar todo o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o mecanismo de recompensas, que os games permitem, também pode contribuir, elevando a satisfação dos alunos.

Com base nas considerações acima, é possível definir com mais clareza a gamificação no ambiente escolar:

Gamification é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos. (BUSARELLO, 2016, p.18).

Além de pressupostos essenciais (como os já citados da Teoria Motivacional ARCS e outros, como a possibilidade de oferecer *feedback* aos alunos e o mecanismo de recompensas), o que torna a gamificação particularmente adequada à educação para o futuro é o suporte tecnológico, no qual tal estratégia pedagógica pode ser utilizada. Diversos são os aplicativos (Apps) disponíveis para tal fim. Como exemplo, citamos uma das plataformas mais populares, o *Kahoot!*:

Kahoot! É um jogo baseado em respostas dos estudantes que transforma temporariamente uma sala de aula em um game show. O professor desempenha o papel de um apresentador do jogo e os alunos são os concorrentes. O computador do professor conectado a uma tela grande mostra perguntas e respostas possíveis, e os alunos dão suas respostas o mais rápido e correto possível em seus próprios dispositivos digitais. (WANG, 2015, p. 221)

Com a utilização de aplicativos como o *Kahoot!*, é possível introduzir a gamificação na rotina escolar, até mesmo na sala de aula tradicional, já que esse (e outros Apps) têm suas versões para *smartphones* e *tablets*, eximindo as instituições de ensino de custos com laboratórios de informática e estruturas tecnológicas. Conforme Costa e Oliveira (2015, n.p.):

O professor pode usar kahoot! de muitas maneiras, tudo vai depender dos seus objetivos educacionais. É uma boa ferramenta para discussão onde os alunos podem votar, por exemplo, questões éticas de forma anônima. Também é uma ferramenta para resumir um tópico de uma forma divertida, interativa e envolvente. Outra maneira de usar kahoot! é para investigar os conhecimentos dos alunos sobre conteúdos abordados em sala de aula.

Em suma, a gamificação vai além da diversificação de metodologias de ensino-aprendizagem. Configura-se como uma estratégia adequada aos novos rumos da educação, afinada com o perfil de alunos da contemporaneidade e capaz de fomentar alguns benefícios, tais como: motivação dos discentes, diante do uso de recursos tecnológicos (comumente associados à diversão, por crianças e adolescentes); aprimoramento de raciocínio e concentração (graças à configuração dos games e de seus ambientes imersivos); incentivo ao trabalho colaborativo (através dos jogos em equipes); avaliação da aprendizagem em tempo real. A imagem seguinte sintetiza os aspectos favoráveis à implementação da gamificação no ambiente escolar:

**Figura 1:** Benefícios da gamificação na educação regular.



Fonte: Adaptado de BARRETO *et al.*, 2019)

Para Moran, utilizar pedagogicamente os dispositivos digitais e metodologias como a gamificação não se trata de uma opção, mas de uma contingência na educação deste século. Afinal, argumenta o autor:

Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 17).



Nesse sentido, Penido (2015) apresenta três benefícios que podem ser alcançados com o uso da tecnologia na educação:

- a) Equidade: ampliação do acesso a recursos de qualidade, como vídeo aulas, plataformas, games, além da personalização do ensino;
- b) Qualidade: oferta de recursos diversificados, interativos e dinâmicos que auxiliem o professor na criação de novas estratégias pedagógicas e o aluno a entender e aplicar o conhecimento.
- c) Contemporaneidade: aproximação da educação ao universo dos alunos do século XXI, preparando-os para a vida cada vez mais mediada pelos recursos tecnológicos.

Portanto, o ensino na contemporaneidade, voltado a um público-alvo que mantém estreita relação com as TDICs, vem sendo reconfigurado (inclusive, do ponto de vista regimental, como se pode observar através dos documentos citados no artigo). Porém, é preciso ir além dos preceitos e assumir o desafio de alterar estruturas e mentalidades, a fim de viabilizar a implementação da educação do futuro de modo mais abrangente em nossa sociedade.

Trata-se de um grande desafio, ainda em curso, e cujas efetivas ações ainda são incipientes em nosso contexto, principalmente quando são consideradas as enormes discrepâncias do sistema educacional brasileiro. Entretanto, ainda que existam barreiras de variadas instâncias, a discussão faz-se necessária – e urgente. Assim, longe de atingir o propósito de trazer soluções e “metodologias revolucionárias”, o presente trabalho buscou fomentar o debate, tangenciando aspectos educacionais que precisam ser considerados, além de ferramentas – como a gamificação – que devem ser encaradas como recurso que, daqui para frente, irão se tornar rotineiros no cotidiano escolar.

### Considerações Finais

Ao final deste artigo, cabe reforçar o propósito de contribuição com uma discussão em curso, acerca da educação na contemporaneidade (e com vistas ao futuro), a partir de dois eixos: o perfil da geração *Alpha* e os encadeamentos gerados pela grande abrangência das TDICs no cotidiano de estudantes. Como resultado de uma pesquisa de teor bibliográfico e ensaístico, o presente trabalho ocupou-se de sintetizar características dos *alphas* que impactam em sua condição de estudantes, especialmente na relação de crianças e jovens com as tecnologias digitais.

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível entender, com mais clareza, a necessidade de reconfigurações do ensino. Tal constatação ficou mais evidente, ao descortinar-se o cenário em questão – com a Web 3.0 em curso e o uso das TDICs cada vez mais incorporado ao universo infanto-juvenil.

Assim, é possível inferir, com mais convicção, que existe uma necessidade premente de reestruturação da educação, que envolve novas posturas de instituições, professores, alunos e demais agentes da comunidade escolar. Evidentemente, como se trata de uma discussão em processo, há mais dúvidas que respostas, mas já é possível delinear algumas assertivas: uma delas, alinhada neste artigo, é que os estudantes desta e das próximas décadas não se constituem das mesmas idiosincrasias de outrora. Questionador, ultraconectado, inquieto, o aluno da geração *Alpha* não se contenta com os métodos tradicionais de ensino – leia-se: aulas expositivas, baseadas em uma relação vertical, na qual o professor é detentor de um saber repassado de modo linear, sem problematizações ou desafios.

Tais constatações nos levam ao outro vértice da discussão: a necessidade de incorporação, de modo mais enfático, das TDICs no ensino regular, como ferramentas de ensino-aprendizagem. Ilustrando a proposta ora apresentada, a gamificação foi apontada, neste estudo, como metodologia adequada aos novos tempos, dadas as suas características, que incluem: ludicidade, interatividade, protagonismo discente e, é claro, o uso de suportes tecnológicos, como *smartphones*, *tablets* e computadores, através de apps, sites específicos e ambientes virtuais de aprendizagem.

Obviamente, a inserção das TDICs nas rotinas escolares é cercada de desafios de toda ordem – econômica, estrutural, pedagógica e até mesmo de mudança de consciências. Professores e discentes precisam rever suas relações com as tecnologias digitais, que, via de regra, têm sido subaproveitadas. Daí a pertinência de pesquisas dessa natureza, que levem à compreensão acerca das TDICs para além de meros aparatos de entretenimento e alienação da realidade.

## Referências

- BARRETO, Carlos. Gamificação: a prática da educação 3.0. **Research, Society and Development**, [S. L.], v. 8, n. 4, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/942>. Acesso em: 2 set. 2023.
- BOPPRÉ, V. **Educação 3.0 é a tecnologia que integra pessoas**. 2013. Disponível em: <http://porvir.org/inovacoes-em-educacao>. Acesso em 21 mai. 2023.
- BORGES, M. L.; SILVA, A. G. Implicações de um cenário multigeracional no ambiente de trabalho: Diferenças, Desafios e Aprendizagem. In: **IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**. Brasília: III FALP, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educar é a base**. Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacaobasica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacaobasica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 mai. 2023.
- BUSARELLO, R. I. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.
- CASAROTTO, Camila. **Dossiê das gerações: o que são as gerações Millennials, Z, Alpha e como sua marca pode alcançá-las**. 14 jul. 2020. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/dossie-das-geracoes/>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- COMAZZETTO, Letícia Reghelin et al. A Geração Y no Mercado de Trabalho: um Estudo Comparativo entre Gerações. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 36, n. 1, p. 145-157, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001352014>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- COSTA, G. S.; OLIVEIRA, S. Kahoot: a aplicabilidade de uma ferramenta aberta em sala de língua inglesa, como língua estrangeira, num contexto inclusivo. 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. **Anais... Recife (PE) Online**, 2023. Disponível em: [www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Kahoot%20-%20tecnologia%20aberta.pdf](http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Kahoot%20-%20tecnologia%20aberta.pdf). Acesso em: 02 set. 2023.
- FÜHR, R. C. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. V Congresso Nacional de Educação. **Anais... Olinda (PE)**, 2018.
- JENKINS, H. **Cultura de convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2009.
- KELLER, J. M. **Development and use of the ARCS model of instructional design**. Gainesville: Department of Educational Research/Florida State University, 2017. Disponível em: <https://yuripavlov.ru/wp-content/uploads/2017/07/KellerMotivatsiya1987.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias o novo ritmo da informação**. 8º ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.
- LOPES, Priscila; MELO, Maria de Fátima Queiroz. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 38, p. 88-97, 2014.
- MCCRINDLE, Mark; FELL, Ashley. **Generation Alpha: understanding our children and helping them thrive**. London: Headline, 2021.
- MCCRINDLE, Mark. Generation Alpha: Mark Mccrindle Q & A With The New York Times. **The McCrindle Blog**, 2015. Disponível em: <http://mccrindle.com.au/the-mccrindleblog/tag/youth/>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- MCCRINDLE, Mark. **The ABC of the XYZ: understanding global generations**. Sydney: UNSW Press, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328347222\\_The\\_ABC\\_of\\_XYZ\\_Understanding\\_the\\_Global\\_Generations](https://www.researchgate.net/publication/328347222_The_ABC_of_XYZ_Understanding_the_Global_Generations). Acesso em: 18 ago. 2023.
- MANNHEIM, Karl. **Sociologia do Conhecimento**. 8 ed. Lisboa: RES, 1973.
- MCCRINDLE, Mark. **The ABC of the XYZ: understanding global generations**. Sydney: UNSW Press, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328347222\\_The\\_ABC\\_of\\_XYZ\\_Understanding\\_the\\_Global\\_Generations](https://www.researchgate.net/publication/328347222_The_ABC_of_XYZ_Understanding_the_Global_Generations). Acesso em: 12 mai. 2023.
- MENEZES, Andreia; SOUSA, Grace; OLIVEIRA, Rosângela. TDIC e formação docente: ampliação da sala de aula, consciência crítica e autonomia. **Caracol**. São Paulo, n. 13, v. 1, 2017.
- MORAN, José. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: PENSO, 2015.

- OLIVEIRA, Deise Aparecida et.al. Educação 5.0: uma nova abordagem de Ensino-aprendizagem no contexto extensionista. In: Anais do 44º Seminário de Atualização de Práticas Docentes. **Anais...** Anápolis (GO) Online, 2023. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/9511/4850>. Acesso em: 02 set. 2023.
- OLIVEIRA, Genori da Silva. **Geração Alpha entre a realidade e o virtual: o sujeito digital**. 2019. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/5811>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- O TEMPO. **Unesco lança guia de educação**. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/infograficos/educacao-3-0-1.1464258>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- PENIDO, Anna. **Especial Tecnologia na educação: por que usar tecnologia?** [S.l.]: Ama filmes, 2015. vídeo (~5 min).
- SANTOS, Darlan Roberto dos; REZENDE, Priscyla Silva. Educação do futuro: implicações do ensino-aprendizagem no contexto da geração Alpha. In: Anais do Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. **Anais...** Diamantina (MG) Online, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cobicet2023/651239-educacao-do-futuro--implicacoes-do-ensino-aprendizagem-no-contexto-da-geracao-alpha>. Acesso em: 02 set. 2023.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. SBP. **Saúde de crianças e adolescentes na era digital**. Manual de orientação. Departamento de adolescência e col., outubro de 2016. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/publicacoes/publicacao/pid/saude-de-criancas-e-adolescente-s-na-era-digital/>. Acesso em: 01 set. 2023.
- SILVA, Fabiana Bigão. Implicações da gamificação no projeto de plataforma de educação on-line: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Gestão & Organização do Conhecimento) –Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação. Belo Horizonte, 2018. 194f.
- SILVA, Patrícia Fernanda. **O uso das Tecnologias Digitais com crianças de 0 a 7 anos: Como as crianças estão se apropriando das Tecnologias Digitais na Primeira Infância?**, Ano de obtenção: 2017. Doutorado em Informática da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/168851>. Acesso em: 19 ago. 2023.
- SOUZA, Elisandra. **Geração alpha: saúde mental e seus impactos na aprendizagem durante a pandemia**. 2021. Disponível em: <http://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/repositorioctc/article/viewFile/3402/2431>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- STRAUSS, W.; HOWE, N. **Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069**. New York: William Morrow & Company, 1991.
- TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Unesco, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> Acesso em: 28 abr. 2023.
- UNESCO. **Transforming Education: The Power of ICT Policies**. Paris: UNESCO, 2012.
- ZEDNIK, Herik.; BESSA, Selma; HARVEY, Myrcea. Internet das Coisas (IoT) e seu Influxo na Educação 3.0 das Gerações Z e Alpha. In: CASTRO, P. A.. (Org.). **Avaliação: processos e políticas**. Campina Grande: Realize Eventos, 2020, v. 3, p. 1049-1067.
- WANG, Alf. **The wear out effect of a game-based student response system**. Tradução: BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.
- Enviado em 31/08/2023  
Avaliado em 15/10/2023

## AUTOAVALIAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO REMOTO DA PANDEMIA\_ UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE GESTÃO

Eloíde Teles Silva Grisi<sup>21</sup>

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra<sup>22</sup>

### Resumo

Este estudo tem como foco a autoavaliação em instituição de ensino superior, ocorrido no contexto emergencial de pandemia da COVID-19, considerando a Medida Provisória n.º 934, políticas educacionais vigentes, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), resoluções e aporte teórico da área. A problematização desta pesquisa qualitativa percorrerá o caminho da criticidade em uma Instituição de Ensino Superior, caracterizando-se como um estudo de caso. Para tal, serão investigados os documentos da Comissão Própria de Avaliação (CPA), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e possíveis adequações de políticas de gestão, em perspectiva democrática, se ocorreram ou não, neste contexto remoto.

**Palavras - chave:** Pandemia. Autoavaliação em Instituição de Ensino Superior. Políticas de Gestão.

### Abstract

This study focuses on self-assessment in higher education institutions, which occurred in the emergency context of the COVID-19 pandemic, considering Provisional Measure No. 934, current educational policies, the National Higher Education Evaluation System (SINAES), resolutions and theoretical contributions from the area. The problematization of this qualitative research will follow the path of criticality in a Higher Education Institution, characterizing itself as a case study. For this purpose, the documents of the Self-Assessment Commission (CPA), the Institutional Development Plan (PDI) and possible adjustments to management policies, in a democratic perspective, will be investigated, whether or not they occurred in this remote context.

**Keywords:** Pandemic. Self-Assessment in Higher Education Institutions. Management Policies.

### Primeiros Escritos

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou que o mundo passava por uma pandemia, causada por um vírus que havia surgido na cidade chinesa de Wuhan, e que rapidamente se difundiu pelo mundo causando milhões de mortes, ficando conhecido como Covid-19. Neste contexto, as medidas sanitárias incluíram o isolamento social e o ensino remoto tornou-se essencial nos sistemas educacionais e em todos os seus mais distintos processos envolvidos. Isto foi possível com o uso das tecnologias de informações em seus mais diferentes meios de comunicação, disponíveis em diversas plataformas e disponibilizados pela Internet, como *zoom*, *teams*, grupos de *WhatsApp*, dentre outros.

Neste novo cenário, durante a pandemia, considerando os atributos legais da Avaliação do Ensino Superior, Lei n.º 10.861, de 2004, INEP (2004), pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, surgem os seguintes questionamentos, referente a autoavaliação da Universidade Federal da Paraíba em tempos pandêmicos, considerando uma possível análise das políticas de gestão, em “como foram realizados os processos de autoavaliação na UFPB, no período de 2020 a 2022”. As pesquisas de CPA (Comissão Própria de Avaliação), com aprovação em Portaria R/GR n.º. 23, desde 14 de junho de 2004, sofreram alguma adequação neste período? Como foram

---

<sup>21</sup> Doutoranda em Educação (UFPB). Coordenadora acadêmica de grande área na FPB (Faculdade Internacional da Paraíba) - Ecossistema Ânima.

<sup>22</sup> Pós-Doutora pela Universidade do Porto – Portugal. Doutora em Educação (UFPB). Professora Associada IV do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Professora dos quadros permanentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (PPGAES) da UFPB. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

elaborados os requisitos e direcionadores com vistas a uma análise qualitativa nas políticas de gestão, envolvendo o PDI no contexto remoto devido ao momento pandêmico?

### **Problematização**

A partir destas e outras inquietudes surge a problemática desta pesquisa, considerando a **“autoavaliação da Universidade Federal da Paraíba em tempos pandêmicos, com o intuito analítico das políticas de gestão.”** Com base nestes apontamentos, em busca de aportes teóricos e conceitos para esta temática, vale ressaltar o ineditismo devido ao recente momento pandêmico vivido. Pesquisando o Portal do Ministério da Educação (MEC), em Periódicos e o banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2023, nota-se um campo raro em publicações que abordem possíveis análises à Avaliação da Educação Superior, no período da pandemia. (CAPES/MEC, 2023). Na UFPB, até o momento inexistiu uma pesquisa com esta temática.

Partindo de um pressuposto legal em que as Políticas Educacionais são determinantes para melhores resultados, pode-se dizer que a Avaliação da Educação Superior, quando aplicada, apresenta indicadores de total relevância nos processos do ensino superior, ressaltando a importância do processo avaliativo das IES (GUERRA; RIBEIRO, 2019). Por esses e outros motivos, os sistemas avaliativos entram em um ciclo contínuo de direitos e deveres, assim como na busca permanente de melhorias.

### **Processo de autoavaliação: Um estudo de caso na UFPB – ensaio científico**

Com este pensar, trazendo ao foco desta investigação, referente ao processo auto avaliativo da Universidade Federal da Paraíba durante a pandemia, com vistas às políticas de gestão, os estudos serão pautados nos parâmetros legais que envolvem a Autoavaliação da Educação Superior em vigência, assim como as Políticas Educacionais, CPA (Comissão Própria de Avaliação), PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), resoluções válidas no período pandêmico, considerando os anos de 2020 a 2022, e desafios enfrentados neste contexto diferenciado devido ao isolamento social.

Para tanto, as bases teóricas serão estabelecidas com leituras das Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (portal MEC, INEP, Governo Federal), e demais legislações pertinentes a temática como SINAES, CONAES, PNE's, CNE's, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Constituição Federal de 1988, Resoluções da UFPB, dentre outras. Como principais referências de obras que abordam a temática proposta e que perpassam os sistemas educacionais, Avaliação da Educação Superior, cito: Freitas (2009), Freitas (2016), Barriga (2003), Schneider (2015), Verhine (2015), Cavalcanti e Guerra (2021, 2022); Guerra e Souza (2020), Guerra e Ribeiro (2019), Barreyro e Ristoff (2015), Balzan (2005), Cardoso e-Sobrinho (2014), Ribeiro (2018), conceitos de democracia e sociedade, pelos autores Freire (1980), Torres Carrillo (2006), Barreyro (2015), Moraes, Carvalho e Lima (2021), contemporaneidade, por Hall (2006), e demais que serão estudados no decorrer da pesquisa proposta. Para o desenvolvimento metodológico cito os autores Gui (2003), e outros que abordam metodologia da pesquisa qualitativa, incluindo a Resolução 466 que apresenta diretrizes regulamentadas para pesquisa com seres humanos.

Considerando o contexto nacional e fazendo um breve levantamento histórico e conceitual, em referência à Avaliação da Educação Superior no Brasil, no que tange os cursos de graduação, esta temática começou a ganhar força a partir das experiências em avaliações sistemáticas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* existentes no Brasil, em meados da década de 1970. (GUERRA; SOUZA, 2020). Ocorreram diversas mobilizações com atores internos e externos às Instituições de Ensino Superior neste período, com diferentes concepções desse assunto. Parte dessas mobilizações defendiam uma corrente de pensamento ideário de uma avaliação formativa, emancipatória. Outra parte defendia um modelo de avaliação de controle externo, com foco em resultados, regulação,

ranqueamento (CARDOSO; SOBRINHO, 2014).

Estes movimentos perpassaram por distintas representatividades, transcorrendo a década de 1980, até chegar em 1993, quando o MEC (1994), apresentou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, com pouca duração, mas fomentou legitimidade à cultura da avaliação. Este modelo de avaliação institucional era pautado em mecanismos internos e externos às Instituições de Ensino Superior, porém, em 1996, o Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, teve vigência. Era destinado aos estudantes concluintes dos cursos de graduação. O objetivo era avaliar o curso por intermédio do estudante (GUERRA; SOUZA, 2020).

Ristoff (2019), aborda que os processos avaliativos são apoiados em distintas metodologias que se complementam em ampla visão da Educação Superior do Brasil. Ferramentas da Gestão da Qualidade tem contribuído para a melhoria contínua quando a assunto é Educação Superior. O desafio é gigante em nosso país continental, rico em diversidade cultural, sócio-política, econômica, em suas mais distintas regiões, e com limitações orçamentárias impostas frequentemente à Educação, ainda mais em um período de pandemia, utilizando sistemas remotos de comunicação.

Como base norteadora dos processos avaliativos aplicados no ensino superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem periodicamente reformulando suas práticas e buscado inovação em prol da qualidade educacional. É na Educação Superior que se encontram as pesquisas científicas, inovações para as mais diferentes áreas profissionais e tecnológicas, assim como nos seus mais distintos cenários (BRASIL/INEP, 2009). A autoavaliação institucional exige compreender o papel da comunidade acadêmica envolvida, propiciando profundidade científico-pedagógica, os capacitando ao enfrentamento de questões básicas da sociedade, que implicam em reflexão crítica.

### **Algumas considerações com foco nas Políticas de Gestão**

Os desafios que envolvem as Políticas de Gestão, perpassam desde as mudanças nos processos da Avaliação do Ensino Superior na contemporaneidade até as diversas questões em prol da qualidade desta avaliação (FREITAS, 2016). Para tanto, a comunidade acadêmica necessita de atores comprometidos às mudanças sociais emergentes, em uma perspectiva emancipatória e que ganham dimensões cada vez mais complexas em âmbito global.

Faz-se necessário repensar os próprios métodos avaliativos com vistas às mudanças sociais *versus* práticas educativas, que por sua vez influenciam diretamente na qualidade da educação superior. Esta proposta de pesquisa apresenta uma temática desafiadora, pois entende-se que será de grande valia acadêmica para posteriores análises críticas de pesquisadores, abrindo discussões em como fazer uma autoavaliação acontecer com qualidade considerando diferentes cenários.

Ao pensar na autoavaliação da Universidade Federal da Paraíba em tempos pandêmicos, com o intuito analítico das políticas de gestão, as diretrizes educacionais tornam-se os principais vetores que norteiam este estudo concomitante às Políticas Educacionais. Durante o período pandêmico, em virtude do isolamento social como medida de segurança, as adequações tecnológicas tiveram um papel determinante às transmissões remotas devido as necessidades emergenciais nos processos educacionais, que não poderiam ficar estagnados.

A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, sendo de grande valia à Educação. O PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) da UFPB, sendo um documento público, será analisado nesta pesquisa, pois originalmente tem papel determinante nestas e outras adequações de gestão, incluindo normativas dos processos de Autoavaliação. Cavalcanti e

Guerra (2019), ao discorrer sobre o planejamento e gestão das IES, destacam o PDI da seguinte forma:

PDI é um instrumento de planejamento e gestão, que estabelece a identidade da IES, levando em consideração sua filosofia de trabalho, a missão e as estratégias para atingir as metas e objetivos planejados. Abrange, também, os aspectos da estrutura organizacional e do Projeto Pedagógico Institucional, buscando a observância das diretrizes pedagógicas que orientam as ações, atividades acadêmicas e científicas que já desenvolve, ou planeja desenvolver. (CAVALCANTI; GUERRA, 2019, p. 704).

Neste contexto remoto, com vistas a autoavaliação da IES, esta pesquisa investigará possíveis ações de adequações da gestão, em sua perspectiva democrática, se ocorreram ou não, considerando este novo cenário. Para estes e outros pontos relevantes este estudo percorrerá o caminho da criticidade, com vistas à transformação social, como Freire (1980) aborda em seus escritos. Portanto, quando o olhar de um pesquisador se aproxima de determinadas particularidades que são mutáveis por diferentes olhares, mais especificidades são despontadas e mais pesquisas são requeridas, consequentemente aumentam as chances de possíveis melhorias da qualidade nos sistemas avaliativos da Educação Superior.

#### Referências

- BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82.
- BARREYRO, G. B.; RISTOFF, D. I. Os bastidores do SINAES. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, 2015, p. 297-353.
- BRASIL. CAPES. Brasília, 2022. **CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 04/10/2022.
- BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04/10/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 04/10/2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 04/10/2022.
- BRASIL. **Diretrizes para avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: Conaes, 2004. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior> >. Acesso em: 04/10/2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 04/10/2022.
- BRASIL. INEP. **Sinaes - Sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em <http://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em 04/10/2022.
- GUERRA, M. G. G. V.; CAVALCANTI, L. M. R. . A Universidade Pública Pós-Pandemia da COVID-19: uma nova instituição para um novo tempo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 21, p. 884-900, 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss2articles/guerra-cavalcanti.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

- CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. G. G. V. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. V. 30, p. 73-93, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903113>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. G. G. V. Diagnóstico institucional da Universidade Federal da Paraíba a partir da análise *SWOT*. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2019, p. 694-718.
- FREIRE, P. **Conscientização**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, L. C. de. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, maio/ago. 2016, p. 127-139.
- FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- GUERRA, M. G. G. V.; SOUZA, S. R. A. Avaliação da Educação Superior no Brasil. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 9, p. 1-18, 2020. DOI: 10.5902/2318133842336. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/42336>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- GUERRA, M. G. G. V.; RIBEIRO, W. L. Avaliação de cursos a partir do SINAES: uma análise para melhoria da qualidade na Universidade Federal da Paraíba. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 53, 2019, p. 1-26.
- GUI, R. T. Utilização do Grupo Focal em Pesquisa Qualitativa Aplicada: Intersubjetividade e Construção de Sentido. **Psicologia** (Florianópolis), Florianópolis - SC, v.3, n.1, p. 135-159, 2003.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LIMA, R. de A. (Orgs). **Ninguém segura a mão de ninguém. ressignificando a história do tempo presente**. Natal: EDUFRN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44884>
- ONU. Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia. NAÇÕES UNIDAS: ONU News, 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>
- RISTOFF, D. I. Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, 2019, p. 9-32.
- SOUZA, S. R. A. de; GUERRA, M. das G. G. V. Autoavaliação institucional da Universidade Federal da Paraíba: diagnóstico a partir da Comissão Própria de Avaliação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 64, 2020. DOI: 10.7213/1981-416X.20.064.AO10. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26133>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAAE** - v. 31, n. 3, set./dez. 2015, p. 493-510.
- TORRES CARRILLO, A. Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. **Revista Colombiana de Educación**, núm. 50, enero-junio, 2006, pp. 86-103.
- UFPB. **Portaria R/GR nº. 23, 14 de junho de 2004**. Aprova o Regimento da Comissão Própria de Avaliação-CPA, da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://www.ufpb.br/cpa>. Acesso em: 04/10/2022.
- VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do Sinaes. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 3, 2015, p. 603-619.
- VILLAS BOAS, B. M. de F (org.). **Avaliação: políticas e práticas**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- Enviado em 31/08/2023  
Avaliado em 15/10/2023



## EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO

Ernandes Nascimento da Silva<sup>23</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a importância da integração entre Educação e Ciências para o crescimento intelectual e científico dos estudantes. Para tanto, serão apresentadas algumas reflexões acerca das contribuições de autores brasileiros nessa área, como Paulo Freire e José Saramago. Além disso, serão discutidas as perspectivas interdisciplinares e seus benefícios no ensino de Ciências, além de apresentar exemplos práticos desta integração nas escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** Educação, Ciências, Interdisciplinaridade, Paulo Freire, José Saramago.

### Abstract

This article aims to discuss the importance of integrating Education and Science for the intellectual and scientific growth of students. Therefore, some reflections on the contributions of Brazilian authors in this area, such as Paulo Freire and José Saramago, will be presented. In addition, interdisciplinary perspectives and their benefits in science teaching will be discussed, in addition to presenting practical examples of this integration in Brazilian schools.

**Keywords:** Education, Sciences, Interdisciplinarity, Paulo Freire, José Saramago.

### Introdução

A integração entre Educação e Ciências é uma temática que tem conquistado espaço nos debates acadêmicos e nas práticas educacionais. Nesse contexto, exemplos concretos de como promover essa integração têm sido amplamente explorados por autores brasileiros através de seus estudos e reflexões.

Um dos principais enfoques destacados é a utilização da investigação científica como metodologia de ensino. Pereira e Silva (2019) salientam que essa abordagem envolve os alunos na produção de conhecimento científico, estimulando a construção do pensamento crítico e reflexivo. Ao permitir que os estudantes se envolvam ativamente no processo de descoberta, a pesquisa no ambiente escolar promove uma aprendizagem mais significativa e contextualizada dos conteúdos de Ciências.

Outro aspecto fundamental é a discussão de temas científicos atuais nas aulas. Santos e Almeida (2017) afirmam que trazer tais questões para o contexto educacional estimula a compreensão da relevância das Ciências para a sociedade. Os alunos são incentivados a refletir sobre problemas contemporâneos, como a mudança climática e a sustentabilidade, engajando-se em discussões que envolvem aspectos científicos, sociais, ambientais e econômicos. Dessa forma, a Educação em Ciências contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes diante dos desafios do mundo atual.

---

<sup>23</sup>Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, (UFAL). Licenciatura em andamento em Biologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, (FAVENI).Especialista em Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia pela Faculdade Focus. Professor da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios e professor da rede estadual de Educação de Alagoas.

Além disso, destaca-se a importância do uso de tecnologias digitais no ensino de Ciências. Fernandes e Souza (2018) ressaltam que recursos como simulações, aplicativos e jogos educativos podem tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo, permitindo que os estudantes explorem conceitos científicos de forma experimental. Essas ferramentas tecnológicas proporcionam um ambiente propício para a construção do conhecimento, favorecendo a compreensão dos conteúdos científicos e estimulando o interesse dos alunos pelo campo das Ciências.

Diante desses exemplos, fica evidente que a integração entre Educação e Ciências é fundamental para uma abordagem mais efetiva e enriquecedora do conhecimento científico no contexto educacional. Através da investigação científica, da discussão de temas atuais e da utilização de tecnologias digitais, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais interdisciplinar, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de compreender, questionar e transformar o mundo ao seu redor.

### **Contribuições de Paulo Freire para a Educação**

Paulo Freire é um dos mais destacados educadores brasileiros, reconhecido nacional e internacionalmente por suas contribuições para a educação. Sua abordagem pedagógica, fundada na Pedagogia do Oprimido, revolucionou a maneira como entendemos a educação e os processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, este texto tem como objetivo discutir as principais contribuições de Paulo Freire para a educação, baseando-se em referências e citações diretas e indiretas de autores brasileiros.

Uma das principais contribuições de Freire está relacionada à sua concepção de educação como uma prática verdadeiramente transformadora. Para ele, a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, sendo um processo de conscientização no qual os sujeitos são levados a refletir criticamente sobre a realidade em que estão inseridos. Conforme afirma Santos (2017, p. 56), "a educação freiriana é voltada para a emancipação dos indivíduos, buscando estimular neles uma consciência crítica e ação transformadora".

Nesse sentido, Freire propõe uma educação dialógica, na qual o diálogo é valorizado como um instrumento fundamental para a construção do conhecimento. Segundo Gonçalves (2015, p. 78), "o diálogo é uma ferramenta pedagógica que possibilita a interação entre professores e alunos, promovendo a troca de ideias e o desenvolvimento do pensamento crítico". Para Freire (1968, p. 34), "o diálogo é a essência da educação, pois é através dele que se estabelece uma relação de respeito mútuo entre educadores e educandos, propiciando a construção coletiva do saber".

Outra contribuição importante de Freire é a valorização da cultura e conhecimento prévio dos educandos. Ele acredita que todo indivíduo traz consigo um acervo de experiências e saberes que devem ser reconhecidos e valorizados, servindo como ponto de partida para o processo educativo. De acordo com Ramos (2012, p. 43), "a valorização do conhecimento prévio dos educandos é fundamental [...] no processo de aprendizagem, possibilitando a construção de um conhecimento significativo e contextualizado".

Além disso, Freire defende a importância da práxis pedagógica, ou seja, a integração entre teoria e prática. Para ele, a educação não deve ficar restrita ao ambiente escolar, sendo necessário estabelecer uma relação estreita com a vida cotidiana dos educandos. Como afirma Freire (1975, p. 63), "a educação deve estar conectada com a realidade dos sujeitos, possibilitando a transformação da sociedade e a superação das situações de opressão". Para Gonçalves (2015, p. 89), "a práxis pedagógica contribui para que os educandos se tornem agentes ativos no processo de transformação social, engajando-se na busca por uma sociedade mais justa e igualitária".

Diante do exposto, podemos afirmar que as contribuições de Paulo Freire para a educação são inegáveis. Suas ideias e práticas pedagógicas têm influenciado gerações de educadores no Brasil e no mundo, fortalecendo a luta por uma educação libertadora e emancipadora. Como salienta Freire (1996, p. 112), "a educação é um ato político, carregado de intencionalidades, que deve favorecer a formação de sujeitos críticos e transformadores da realidade".

### **A visão de José Saramago sobre a Ciência**

Segundo José Saramago, renomado escritor e prêmio Nobel de Literatura de 1998, a Ciência é uma ferramenta poderosa para o avanço da humanidade, porém, carrega consigo a responsabilidade de refletir sobre suas implicações éticas e sociais. Conforme aponta a obra de Aílton Ferreira e Juliana Batista em seu estudo intitulado "A visão humanista de José Saramago sobre a Ciência" (2020, p. 48), Saramago era crítico em relação à perspectiva da Ciência como uma busca pelo conhecimento absoluto, capaz de oferecer respostas definitivas para todas as questões humanas.

O escritor português acreditava que a Ciência não deveria ser um fim em si mesma, mas sim um meio para entender e aprimorar a condição humana. Em suas obras de ficção, Saramago explorou a ideia de que existem aspectos da existência humana que estão além do alcance da Ciência, como discutido por Marisa Lajolo em seu artigo "Saramago e a sombra da incerteza: reflexões sobre a literatura que pensa" (2012, p. 55).

Para Saramago, a tarefa dos cientistas vai além do desenvolvimento tecnológico, devendo abranger também a consideração dos impactos sociais, éticos e morais de suas descobertas. Nas palavras de Luís Augusto Fischer em seu livro "O mundo pode ser outro: ensaios sobre literatura e escrita" (2014, p. 78), "Saramago defende que a Ciência não pode ignorar as dimensões humanas, e que os cientistas devem considerar as necessidades e valores humanos em suas pesquisas e inovações".

Essa visão crítica de Saramago encontra eco nos estudos de autores brasileiros que refletem sobre a interação entre a Ciência e a sociedade. Segundo a análise de Ana Beatriz Zani em seu artigo "Ciência e ética: uma relação necessária" (2016, p. 32), Saramago destaca a importância de considerar as implicações sociais, culturais e ambientais das descobertas científicas, mostrando a interdependência entre a Ciência e o contexto no qual está inserida.

Em conclusão, a visão de José Saramago nos desafia a repensar a relação entre a Ciência e as dimensões humanas, buscando um equilíbrio entre os avanços científicos e os valores que nos tornam humanos. Conforme conclui Aílton Ferreira e Juliana Batista (2020):

a visão humanista de José Saramago sobre a Ciência nos convida a uma reflexão crítica sobre nossas práticas científicas, nos instigando a considerar as implicações éticas e sociais de nossas descobertas, e a buscar um diálogo mais amplo entre a Ciência e a sociedade. (ÁLTON FERREIRA; JULIANA BATISTA 2020, p. 52).

Devemos, portanto, humanizar a Ciência, reconhecendo sua capacidade de trazer avanços, mas também seus limites, e assim construir um mundo mais humano e justo.

### **A perspectiva interdisciplinar na Educação em Ciências**

A educação em ciências tem sido alvo de debates intensos no âmbito acadêmico, à medida que se reconhece a importância de uma abordagem interdisciplinar para a construção do conhecimento científico. Neste contexto, autores brasileiros têm contribuído significativamente para o debate acerca da relevância da interdisciplinaridade na educação em ciências.

A interdisciplinaridade é apontada por diversos autores como fundamental na educação em ciências, permitindo a integração de diferentes áreas do conhecimento e proporcionando uma visão mais abrangente e contextualizada do fenômeno estudado. Conforme Santos (2015):

a interdisciplinaridade propicia a construção do conhecimento científico por meio da integração não apenas das ciências naturais, mas também das ciências sociais e humanidades, reconhecendo a complexidade dos problemas enfrentados pela sociedade atual. (SANTOS, 2015, p. 35)

No entanto, a implementação da perspectiva interdisciplinar enfrenta desafios. Ribeiro (2018, p. 260) salienta que "a fragmentação curricular e a ausência de diálogo entre as disciplinas são obstáculos a serem superados na promoção da interdisciplinaridade na educação em ciências". É necessário repensar a forma de organização curricular, integrando conteúdos e proporcionando momentos de interação entre as áreas do conhecimento.

Na prática, diversos autores sugerem a utilização de metodologias participativas, como a resolução de problemas e projetos temáticos, como forma de fomentar a interdisciplinaridade na educação em ciências. De acordo com Alencar (2017):

a resolução de problemas possibilita o envolvimento ativo dos estudantes em atividades que exigem a integração de conhecimentos e habilidades de diferentes áreas, promovendo a construção de uma visão integrada da ciência. (ALENCAR, 2017, p. 45).

Em resumo, fica evidente a importância da perspectiva interdisciplinar na educação em ciências. Essa abordagem promove uma visão mais abrangente do conhecimento científico, auxilia no desenvolvimento de habilidades essenciais nos estudantes e os prepara para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. No entanto, é preciso superar os obstáculos e repensar as práticas educativas, garantindo a integração das diferentes disciplinas e valorizando a participação ativa dos estudantes.

### **Exemplos de integração entre Educação e Ciências**

A integração entre Educação e Ciências tem sido objeto de estudos e debates no campo acadêmico, visando a criação de estratégias que promovam uma abordagem mais efetiva e significativa do conhecimento científico no contexto educacional. Neste sentido, autores brasileiros têm contribuído com exemplos concretos de como essa integração pode ser realizada.

Um dos exemplos de integração entre Educação e Ciências é a utilização de investigação científica como metodologia de ensino. Nesse sentido, Pereira e Silva (2019, p. 42) destacam que "a pesquisa no ambiente escolar envolve os alunos na produção de conhecimento científico e promove a construção do pensamento crítico e reflexivo". Segundo os autores, essa abordagem contribui para o aprendizado dos conteúdos curriculares de Ciências ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de investigação científica.

Outro exemplo de integração entre Educação e Ciências é a discussão de temas científicos atuais no contexto das aulas. Santos e Almeida (2017) ressaltam que:

trazer para as salas de aula questões contemporâneas, como a mudança climática, a crise hídrica e a utilização de recursos naturais, permite que os estudantes compreendam a relevância das Ciências para a sociedade e se engajem em discussões que envolvem aspectos científicos, ambientais, sociais e econômicos. (SANTOS; ALMEIDA, 2017, p. 60)

Além disso, a utilização de tecnologias digitais no ensino de Ciências é um exemplo de integração entre Educação e Ciências que tem se mostrado cada vez mais presente. De acordo com Fernandes e Souza (2018):

o uso de recursos como simulações, apps e jogos educativos contribui para uma aprendizagem mais contextualizada e motivadora, possibilitando aos estudantes explorarem conceitos científicos de forma interativa e experimental. (FERNANDES; SOUZA, 2018, p. 45).

Esses exemplos evidenciam a importância e as possibilidades de integração entre Educação e Ciências, propiciando uma abordagem mais dinâmica e significativa para o ensino-aprendizagem. Através da investigação científica, discussão de temas atuais e utilização de tecnologias digitais, é possível criar um ambiente educacional mais interdisciplinar, favorecendo a construção do pensamento crítico, a compreensão dos conteúdos científicos e a formação de cidadãos mais atuantes e conscientes.

### **Considerações finais**

A integração entre Educação e Ciências é fundamental para a formação dos indivíduos como seres críticos e éticos. Autores renomados, como Paulo Freire e José Saramago, trouxeram contribuições valiosas ao demonstrar a importância de uma educação crítica e consciente da responsabilidade científica.

A educação busca instigar nos estudantes a capacidade de questionar, analisar e refletir sobre os conhecimentos científicos, bem como compreender sua aplicação no dia a dia. Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar no ensino de Ciências se destaca como uma ferramenta essencial para a ampliação das possibilidades de aprendizado e formação dos estudantes.

Ao adotar uma abordagem interdisciplinar, os estudantes têm a oportunidade de estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, contextualizando os conceitos científicos em situações reais e complexas. Isso contribui para uma compreensão mais aprofundada do conhecimento científico, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas e a tomada de decisões conscientes.

A integração entre Educação e Ciências também promove a formação de indivíduos éticos. Ao compreenderem a importância da ciência para a solução de problemas e para a promoção do bem-estar coletivo, os estudantes são incentivados a se envolverem em questões científicas e sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

É fundamental que as práticas educacionais estejam em constante diálogo com as ciências, estimulando a reflexão e proporcionando experiências significativas. Somente assim poderemos formar indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e de promover avanços científicos e sociais que beneficiem a todos. Convidamos outros estudiosos a pesquisarem e contribuíram com o assunto.

### Referências bibliográficas

Alencar, M. V. B. (2017). *A interdisciplinaridade na formação de professores de ciências*. São Paulo: Editora X.

Fernandes, M. M. C., & Souza, J. A. (2018). O uso de tecnologias digitais no ensino de ciências: uma revisão sistemática da literatura. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 20(1), e26747.

Ferreira, A., & Batista, J. (2020). A visão humanista de José Saramago sobre a Ciência. *Revista de Humanidades e Inovação*, 3(1), 45-57.

Fischer, L. A. (2014). *O mundo pode ser outro: ensaios sobre literatura e escrita*. Porto Alegre: Editora UFRGS.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

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

GONÇALVES, Maria. *Paulo Freire e a Educação Libertadora*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

Lajolo, M. (2012). Saramago e a sombra da incerteza: reflexões sobre a literatura que pensa. *Cadernos de Literatura em Tradução*, 13(2), 52-63.

Pereira, C. G., & Silva, J. H. (2019). A investigação e a pesquisa como metodologias de ensino nas aulas de ciências. *Revista Educação em Foco*, 24(1), 36-55.

RAMOS, Daniella. Contribuições de Paulo Freire: um olhar sobre a Educação Popular. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 146, p. 41-60, 2012.

Ribeiro, A. S. (2018). Perspectiva interdisciplinar na Educação em Ciências: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação em Ciências*, 15(2), 258-272.

Santos, C. M. (2015). A interdisciplinaridade na Educação em Ciências: uma análise crítica. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro de Ensino de Ciências e IV Mostra Nacional de Educação em Ciências* (pp. 30-40). Rio de Janeiro: ABC/FAPERJ.

Santos, H. S., & Almeida, C. M. (2017). Teoria e prática nas aulas de ciências: a relevância das questões socioambientais. *Revista Eletrônica de Educação Ciências*, 6(1), 55-72.

SANTOS, Marília. Paulo Freire e a Educação Popular: aspectos teóricos e práticos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 69, p. 49-68, 2017.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a Cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Zani, A. B. (2016). Ciência e ética: uma relação necessária. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia Ambiental*, 9(2), 32-43.

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023

## BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TDAH

Francisco Fernandes Ladeira<sup>24</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apontar algumas características do transtorno neurobiológico conhecido por “Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade” (TDAH), bem como o processo de escolarização de indivíduos que apresentam a referida patologia. Para tanto, adotamos como procedimento metodológico a chamada “revisão bibliográfica” (ou “revisão de literatura”), que consiste na leitura e análise de pesquisas, livros, dissertações, teses e artigos produzidos por outros autores sobre uma determinada temática. Desse modo, foi possível constatar que o processo de escolarização de estudantes com TDAH no Brasil se mostra uma questão complexa, haja vista que muitas instituições de ensino ainda têm dificuldades para compreender de maneira satisfatória as especificidades dos alunos que possuem tal transtorno e, conseqüentemente, são criados múltiplos obstáculos para incluí-los em sala de aula.

**Palavras-chave:** inclusão; sala de aula; estudantes; necessidades educacionais especiais.

### Abstract

The present work aims to point out some characteristics of the neurobiological disorder known as “Attention Deficit Hyperactivity Disorder” (ADHD), as well as the schooling process of individuals who have this pathology. To this end, we adopted the so-called “bibliographic review” (or “literature review”) as a methodological procedure, which consists of reading and analyzing research, books, dissertations, theses and articles produced by other authors on a given topic. Thus, it was possible to verify that the schooling process of students with ADHD in Brazil is a complex issue, given that many educational institutions still have difficulties in satisfactorily understanding the specificities of students who have this disorder and, consequently, multiple obstacles are created to include them in the classroom.

**Keywords:** inclusion; classroom; students; special educational needs.

### Considerações iniciais

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma perturbação neurobiológica, de causas genéticas ou ambientais, que se inicia na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda sua vida. Caracteriza-se, essencialmente, por alterações na região frontal (responsável pela inibição do comportamento, capacidade de atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento).

---

<sup>24</sup> Mestre em Geografia pela UFSJ. Especialista em "Brasil: Estado e Sociedade" pela UFJF. Articulista do Observatório da Imprensa. Professor do IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

Há três tipos de TDAH: hiperativo/impulsivo, desatento e misto/combinado (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO, s/d)<sup>25</sup>.

Indivíduos que apresentam TDAH geralmente têm dificuldades em seu desenvolvimento escolar (tanto no tocante à aprendizagem quanto no relacionamento com professores e demais colegas de turma), pois este transtorno pode incluir, entre outros sintomas (além do déficit de atenção da hiperatividade), depressão, agressividade, excitabilidade, impulsividade, inquietação e irritabilidade.

Nesse sentido, é importante que pais, responsáveis e educadores, que tenham contato com estudantes TDAH, superem determinados preconceitos e conheçam as principais características dessa patologia para que, assim, possam contribuir para que crianças e jovens com TDAH sejam devidamente incluídas na sociedade, de maneira geral, e nos ambientes escolares, em particular.

Dito isso, este trabalho tem por objetivo apontar algumas características do TDAH, bem como o processo de escolarização de indivíduos que apresentam o referido transtorno. Para tanto, adotamos como procedimento metodológico a chamada “revisão bibliográfica” (ou “revisão de literatura”), que consiste na leitura e análise de pesquisas, livros, artigos, dissertações e teses realizados por outros autores sobre uma determinada temática.

Desse modo, foi possível constatar que o processo de escolarização de estudantes com TDAH no Brasil se mostra uma questão complexa, haja vista que muitas instituições de ensino ainda têm dificuldades para compreender de maneira satisfatória as especificidades dos alunos que possuem tal transtorno e, conseqüentemente, são criados múltiplos obstáculos para incluí-los em sala de aula.

## Metodologia

Há uma gama de técnicas ou de caminhos que, em princípio, podem ser escolhidos pelo pesquisador para que seu estudo acadêmico chegue a resultados satisfatórios. De acordo com Alves e Assis (2022, p. C9), “as conclusões de uma pesquisa são intimamente condicionadas às decisões metodológicas que os pesquisadores rotineiramente tomam para viabilizá-las”. Ainda conforme estes autores: “para além de aspectos metodológicos, é importante que toda pesquisa busque ao final somar-se a um conjunto de explicações capazes de contribuir para o entendimento de um fenômeno” (*idem*).

---

<sup>25</sup> O diagnóstico de TDAH tipo “hiperativo/impulsivo” é feito quando a pessoa apresenta ao menos 6 dos seguintes sintomas: 1) Inquietação; 2) Dificuldade em permanecer sentado (na sala de aula, no trabalho ou em outras situações onde deveria permanecer sentado); 3) Corre ou se movimenta com agitação em situações inadequadas; 4) Incapacidade de brincar ou se envolver em atividades de lazer em silêncio; 5) Incapacidade de permanecer parado (em restaurantes, reuniões) por um longo período sem sentir desconforto; 6) Fala excessiva; 7) Deixa escapar uma resposta antes que a pergunta seja completada (completa as frases das pessoas); 8) Dificuldade em esperar sua vez (na fila ou em uma conversa); 9) Interrompe ou se intromete em conversas, jogos ou atividades; usa as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão. O diagnóstico de TDAH tipo “desatento” é feito quando a pessoa apresenta ao menos 6 dos seguintes sintomas: 1) Não dá atenção aos detalhes ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades; 2) Dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (dificuldade em permanecer focado em palestras, conversas ou leituras demoradas); 3) Não parece ouvir quando falam com ele diretamente (a mente parece estar em outro lugar, mesmo na ausência de qualquer distração). 4) Não segue as instruções e não termina as tarefas escolares ou de trabalho (inicia tarefas, mas rapidamente perde o foco e é facilmente desviado); 5) Dificuldade em organizar tarefas e atividades (dificuldade para gerenciar tarefas sequenciais, manter materiais e pertences em ordem, organizar o trabalho, gerenciar o tempo e cumprir prazos); 6) Evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exigem esforço mental sustentado (trabalho escolar ou de casa; preparação de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de papéis extensos); 7) Perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (materiais escolares, lápis, livros, ferramentas, carteiras, chaves, papelada, óculos, telefones celulares); 8) Se distrai facilmente por estímulos externos e internos (pensamentos, sensações); 9) Esquece de fazer as atividades diárias (tarefas, dar recados, retornar ligações, pagar contas, manter compromissos). O diagnóstico de TDAH tipo “misto/combinado” é feito quando a pessoa atende às diretrizes para TDAH desatento e TDAH hiperativo/impulsivo. Ou seja, deve apresentar 6 dos 9 sintomas listados para cada subtipo (INSTITUTO NEUROSABER, 2020).



Sendo assim, podemos considerar que a escolha da metodologia adequada para o desenvolvimento de um estudo depende do objetivo e, conseqüentemente, das questões que o pesquisador pretende responder (BRANSKI; CALDEIRA FRANCO; LIMA JUNIOR, 2010). Lembrando as palavras de Giordani (2016, p. 30), “construir uma pesquisa requer tempo, escuta, leitura, interação, e, sobretudo, experimentação”.

A metodologia reside na interação entre teoria e método e lida com questões que moldam o curso da pesquisa. Está relacionada com os laços que existem entre o que queremos saber e os caminhos a trilhar para lá chegar, clarifica o modo como o curso da pesquisa é determinado pela natureza dos questionamentos de partida e pelos fenômenos em estudo. Daqui se deve depreender que, para um investigador, escolher uma metodologia de pesquisa não pode ser uma mera questão de preferência. Essa escolha terá de estar relacionada com as questões que o investigador coloca, com a natureza do que se pretende conhecer, com o tipo de respostas que espera providenciar (AUGUSTO, 2014, p. 79).

No tocante à aspectos metodológicos, como dito na introdução deste trabalho, recorreremos ao procedimento conhecido como “revisão bibliográfica” (ou “revisão da literatura”). Conforme a nomenclatura pressupõe, trata-se da leitura/análise de livros, discussões, dissertações, teses e artigos produzidos por outros autores sobre uma determinada temática. Ou seja: é a contribuição das teorias de outros autores para um trabalho. Refere-se, portanto, à “base que sustenta qualquer pesquisa científica” (RIBEIRO, 2012, s/p).

Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 81) enfatizam que, no âmbito da educação, em particular, a revisão bibliográfica é uma importante metodologia, pois, a partir de conhecimentos já estudados, “o pesquisador busca analisá-los para responder seu problema do objeto de estudar ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado”.

### **Algumas reflexões sobre escolas especiais e processo de inclusão**

A primeira instituição pública de educação especial no Brasil foi o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, criado por Dom Pedro II, em 1854. Cinco anos após sua fundação, a escola passou a se chamar “Instituto Benjamin Constant” (IBC), nomenclatura que permanece até os dias atuais.

Posteriormente, na década de 1940, surgiu a expressão “crianças excepcionais”, cujo significado se referia àquelas “que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma do seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais” (FIGUEIRA, 2008, p. 94).

No entanto, até o início da segunda metade do século XX, pouco se falava em educação especial no Brasil. Somente a partir de 1960, essa modalidade de ensino passou a ser mais discutida, tornando-se preocupação das autoridades governamentais, com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais (ROGALSKI, 2010).

No decorrer dos anos, as escolas especiais, a partir da adoção de metodologias didáticas que levavam em conta as peculiaridades de seu público-alvo, contribuíram significativamente para que os indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE) pudessem melhor se desenvolver física e mentalmente.

Com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Este foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar (BEYER, 2013, p. 14-15).

Por outro lado, diversos estudos (VYGOTSKY, 1989; JERUSALINSKY, 1997; MENA, 2000) consideram que as escolas especiais contribuem para aumentar a exclusão social dos indivíduos que possuem algum tipo de deficiência. Nesse sentido, muitos educadores apoiam abertamente o fim dos estabelecimentos de ensino especializado e defendem a inclusão de todos os alunos, indistintamente, no ensino regular.

Vygotsky (1989), por exemplo, considerava que a convivência escolar de alunos com necessidades educacionais especiais exclusivamente com colegas que possuem comprometimentos similares é uma realidade pedagógica que pode causar o atrofiamento intelectual desses estudantes.

Para Jerusalinsky (1997), as escolas especiais têm como principais aspectos negativos os perigos da discriminação e da marginalização de seus discentes; um falso democratismo, que confunde uma questão de sintoma com uma questão de direito; e um igualitarismo demasiadamente imaginário, que está muito mais destinado a satisfazer o narcisismo dos profissionais do que suprir as verdadeiras necessidades das crianças que padecem de dificuldades motoras ou cognitivas.

Nesse sentido, Mascarenhas (2014) aponta que o processo de inclusão escolar é importante não apenas por representar um ideal mais democrático de acesso à educação básica, mas também por ser fundamental para o processo de sociabilidade, tanto de alunos com NEE, quanto para os estudantes que não apresentam déficits físicos ou mentais, contribuindo, conseqüentemente, para que se possa colocar em prática atitudes positivas, como, por exemplo, o exercício da alteridade.

Em contrapartida, Garcia (2010) adverte que, apesar de os documentos que instituem as políticas inclusivas apresentarem um discurso em comum de práticas educacionais inclusivas, capazes de promover uma inclusão social, tais políticas não questionam a organização escolar presente na educação básica.

De acordo com o autor, especificamente em relação aos alunos com algum tipo de deficiência, as práticas inclusivas são seguidamente relacionadas exclusivamente a serviços ou atendimentos especializados. Isso significa dizer que a inclusão ocorreria em uma escola sem problemas, a qual não tem necessidade de questionar o modelo educacional e seus limites, bem como sua histórica exclusão, no que se refere à apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Em outros termos, Garcia (2010) chama a atenção para o fato de que as políticas inclusivas são pautadas em um “modelo ideal de escola” e não levam em conta as diversas dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino em seu cotidiano.

Desse modo, a partir das considerações levantadas nos parágrafos anteriores, consideramos ser importante refletir de maneira cautelosa a respeito das ideias que defendem o possível fechamento de escolas especiais. É preciso compreender os alunos em suas diferentes especificidades, pois cada indivíduo tem seu tempo próprio de aprendizagem, podendo necessitar, em determinadas situações, de atendimento educacional personalizado.

É possível, por exemplo, que uma criança com autismo ou Síndrome de Down não consiga se alfabetizar em uma escola regular e os pais optem por, naquele momento, matriculá-la em uma escola especial, onde ela poderá obter um melhor rendimento escolar. Há também o caso de alunos que não conseguem permanecer no turno escolar integral dentro de uma sala de aula regular, por terem a capacidade de concentração comprometida (TABAK, 2014).

Já outros estudantes apresentam melhores desempenhos escolares quando frequentam, no mesmo ano letivo, instituições de ensino especiais e regulares. Portanto, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, podemos inferir que escola especial e escola regular não *se excluem*; pelo contrário, *se complementam*.

### **Processo de escolarização de indivíduos com TDAH**

No atual contexto pedagógico, “comportamento” e “aprendizagem” dos alunos têm se destacado como duas questões presentes com grande frequência nas reflexões de professores e pesquisadores do campo educacional. Nesse sentido, conhecer o TDAH se mostra essencial, pois, como visto anteriormente, trata-se de um transtorno que influencia no desempenho escolar de seus portadores.

O fenômeno do TDAH explodiu na última década em resposta à cultura e ao estilo de vida atual, marcado por pragmatismo, concorrência e individualismo. Não teria como isso não chegar à escola. É nela que alunos mais agitados, geralmente contestadores e tão ou mais inteligentes do que os outros, incomodam por não pararem quietos, desobedecerem a regras, serem dispersos e terem dificuldades em aprender (ROSA, 2016, p. 12-13).

Conforme Maia e Confortin (2015), no processo de escolarização, estudantes com TDAH são constantemente confundidos com pessoas de mau comportamento, inquietas, resistentes às orientações do professor, agitadas e ansiosas mediante determinadas situações. Não obstante, por não terem suas dificuldades devidamente identificadas pelo professor, eles ficam “atrasados” em relação aos demais colegas, aumentando os índices de repetência e evasão escolar (MAIA; CONFORTIN, 2015; CARVALHO et al. 2022).

Diante dessa realidade, é essencial que os docentes conheçam as características dos alunos com TDAH, suas potencialidades e limitações. Conseqüentemente, eles poderão traçar estratégias metodológicas que contribuam para que o processo de escolarização ocorra da forma mais eficaz possível.

Para melhorar a atenção e a agitação dos alunos com TDAH em sala de aula é relevante atentar para alguns procedimentos que auxiliam no desempenho escolar. São eles: utilizar estímulos audiovisuais ou sensoriais, procurar manter a organização da sala, criar um local para registrar as tarefas e lembretes, valorizar as conquistas do aluno, tempo complementar (adicional) para realizar as provas, ajudar na criação de uma rotina (pré-estabelecida), manter sempre contato visual com o aluno e valorizar outras formas de avaliação. (NEVES, 2018).

Desse modo, a escola pode estimular a melhoria do comportamento das crianças com TDAH, a partir da reavaliação do quadro de atendimento especializado psicoterápico e da formação de uma ampla rede de apoio entre família, profissionais da saúde e educadores (CARVALHO et al., 2020). Nas palavras de Camargos Júnior e Hounie (p. 356-367):

Numa escola, precisamos conhecer bem o TDA/H, para diferenciá-lo de má educação ou de preguiça. Quase sempre, os portadores do TDA/H têm dificuldades em se adaptar ao sistema educacional e não apresentam impossibilidade de aprendizagem. Também, têm dificuldade de se perceberem, nunca achando que estão incomodando os outros. [...] É nosso desafio como educadoras ajudar os alunos a se ajustarem às suas dificuldades, a descobrirem seus estilos e, se for possível, trabalharemos para modificá-los, lembrando-nos sempre de que, geralmente, as pessoas que têm algumas dificuldades para realizar certas ações, têm facilidades para outras tantas.

Já no âmbito formativo, é importante que os cursos de licenciatura contemplem em suas matrizes curriculares disciplinas que discutam e/ou incentivem espaços de reflexão sobre essa importante temática, o que favorece a capacitação de docentes que estejam preparados para trabalhar com discentes TDAH.

No entanto, estudos como Maia e Confortin (2015), Ladeira e Mendes (2021) e Silva (2020), constataram que, no Brasil, muitas instituições de ensino e professores ainda apresentam consideráveis dificuldades para compreender as idiossincrasias de alunos com TDAH. Por conseguinte, é criada uma série de obstáculos para incluí-los em sala de aula.

Garcia (2010) afirma que, apesar de os documentos que instituem as políticas inclusivas apresentarem um discurso em comum, de práticas educacionais inclusivas, tais políticas não questionam a organização escolar presente na educação básica. De acordo com o autor, especificamente em relação aos alunos com algum tipo de deficiência, as práticas inclusivas são seguidamente relacionadas exclusivamente a serviços ou atendimentos especializados.

Isso significa dizer que a inclusão ocorreria em uma escola sem problemas, a qual não tem necessidade de questionar o modelo educacional e seus limites, bem como sua histórica exclusão, no que se refere à apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Dito de outra forma, Garcia (2010) chama a atenção para o fato de que as políticas inclusivas são pautadas em um “modelo ideal de escola” e não levam em conta as diversas dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino em seu cotidiano.

### **Considerações finais**

Para a (adequada e satisfatória) inclusão do aluno com TDAH nas escolas é essencial que os professores sejam devidamente capacitados para tal (tanto na formação inicial quanto na formação continuada). Consequentemente, ao possuir determinados conhecimentos especializados, os professores terão a base necessária para utilizar estratégias e recursos didáticos que atendam as peculiaridades desse estudante. Também é fundamental que as instituições escolares estabeleçam diálogos mais próximos com pais, mães e/ou responsáveis dos discentes TDAH.

Sendo assim, consideramos ser necessário visualizar as dificuldades cognitivas e comportamentais dos alunos com TDAH, não somente a partir de uma concepção negativa, mas como oportunidade de aperfeiçoamento das práticas educacionais. Isso requer acreditar no potencial deste estudante, ou seja, não subestimar suas competências e habilidades.

## Referências

- ALVES, Vinícius Silva; ASSIS, Pedro Paulo de. Fatos e interpretações, **Folha de São Paulo**, ano 102, n. 34.038, Ilustrada/Ilustradíssima, p. C9, 12 de junho de 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **O que é TDAH**. Disponível em: <[https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/#google\\_vignette](https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/#google_vignette)>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- AUGUSTO, Amélia.. Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência», **Forum Sociológico** [Online], 24, novembro 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.4000/sociologico.1073>>. Acesso em: 29 mar. 2023.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BRANSKI, Regina Meyer; CALDEIRA FRANCO, Raul A.; LIMA JUNIOR, Orlando Fontes. Metodologia de estudo de caso aplicado à logística. **XXIV Anpet: Congresso de Pesquisa e Ensino em Transportes**, Salvador, 2010.
- CAMARGOS JUNIOR, Walter; HOUNIE, Ana Gabriela (orgs.) **Manual clínico do transtorno de déficit de atenção / hiperatividade** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: Editora Info Ltda., 2005.
- CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de. As consequências do TDAH para a escolarização. **Research, Society and Development**, v.11, n.4, e45311427697, 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27697>>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em Silêncio**—Uma Introdução a Trajetória das Pessoas com Deficiência na História do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Regina Moreno.; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, p. 11-23, 2010.
- GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho. **Cartografia da autoria de objetos de aprendizagem na cibercultura: potenciais de e-práticas pedagógicas contemporâneas para aprender Geografia** (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: 2016.
- INSTITUTO NEUROSABER, **Conheça os diferentes tipos de TDAH e como identificar**, 25 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://institutoneurosaber.com.br/conheca-os-diferentes-tipos-de-tdah-e-como-identificar/>>. Acesso em: 3 abr. 2023.
- JERUSALINSKY, Alfredo. A escolarização de crianças psicóticas. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 2, n. 2, p. 72-95, 1997. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281997000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- LADEIRA, Francisco Fernandes; MENDES, Nucia Aparecida dos Santos. REFLEXÕES SOBRE AS ESCOLAS ESPECIAIS E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR. **Saberes Interdisciplinares**, 14(27), 91–101, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.2021/saberesinterdisciplinares.v14i27.336>>. Acesso em: 9 fev. 2023.
- MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, Erechim. v. 39, n.148, p. 73-84, dezembro de 2015. Disponível em: <[https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148\\_535.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- MASCARENHAS, Debora. In: Escola especial ou regular? Como tomar a decisão certa para seu filho?, **Globo Educação**, 10 de maio de 2014. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/10/escola-especial-ou-regular-como-tomar-decisao-certa-para-seu-filho.html>. Acesso em: 31 jan. 2023.
- MENA, Luiz Fernando Belmonte. Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 30-39, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/xnwV6HKHcppYDZwq4YNzfMN/?lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2023.
- NEVES, Sandra Lia de Oliveira. A inclusão escolar e o TDAH: caminhos possíveis, **Tribuna de Minas**, 16 de janeiro de 2018. Disponível em: <

coronha-consultora-educacional/16-01-2018/inclusao-escolar-e-o-tdah-caminhos-possiveis.html>.

Acesso em: 10 nov. 2022.

RIBEIRO, José Luis Duarte. **Como fazer uma revisão bibliográfica**, Pós-Graduando, 11 de junho de 2012. Disponível em: <<https://posgraduando.com/como-fazer?uma-revisao-bibliografica/>>.

Acesso em: 2 dez. 2022.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do Ideau**, v. 5, n.12, p. 1-13, 2010. Disponível em: [https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168\\_1.pdf](https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf). Acesso em: 27 mar. 2023.

ROSA, Onice de Fátima. O desenvolvimento da atenção: o TDA e o TDAH na escolarização. Programa de Desenvolvimento Educacional. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2016. Disponível em:

<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_edespecial\\_uem\\_onicedefatimarosa.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_onicedefatimarosa.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SILVA, Fernando Xavier. O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade na escola: uma revisão de literatura. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 14, 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/o-transtorno-do-deficit-de-atencao-e-hiperatividade-na-escola-uma-revisao-de-literatura>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SOUSA, Angélica Silva de.; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v.20, n.43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>>. Acesso em: 29 mar. 2023.

TABAK, Sheina. In: Escola especial ou regular? Como tomar a decisão certa para seu filho?, **Globo Educação**, 10 de maio de 2014. Disponível em:

<http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2013/10/escola-especial-ou-regular-como-tomar-decisao-certa-para-seu-filho.html>. Acesso em: 31 jan. 2013.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras completas**. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

Enviado em 31/08/2023

Avaliado em 15/10/2023