

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 55

Ano 21

Volume 1 – Educação

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

2025

2025

2025

2025

Niterói – RJ

Revista Querubim 2025 – Ano 21 n°55 – vol. 1 – Educação – 125p. (fevereiro – 2025)
Rio de Janeiro: Querubim, 2025 – 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	Alisson da Silva Marinho et al – A importância da neurociência e da neuroanatomia para a formação de professores	04
02	Bruna Beatriz da Rocha et al – Educação inclusiva no Brasil: políticas, currículo e práticas pedagógicas para a diversidade	12
03	Cleonice de Oliveira Ramos e Eduardo Barbosa Virgulino – O uso de recursos digitais pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem	20
04	Cleres Maria Dias da Silva et al – A influência da avaliação externa no contexto educacional com foco no SAEB: Um estudo bibliográfico.	27
05	Cristiano Ferreira Silveira – A produção de uma pesquisa: singularidades e processos de subjetivação.	31
06	Fábio Júnior Dorneles dos Santos e Fernando Lieberknecht – Entre a inclusão e o adoecimento: reflexões sobre o professor do ensino médio no contexto da inclusão de alunos com deficiência	36
07	Felipe Trindade Santos et al – Estágio curricular nos cursos de pedagogia: tecendo considerações	41
08	Gabriela Gonçalves do Nascimento et al – Educação, saúde e neuroplasticidade: conexões essenciais	47
09	Isaías dos Santos Ildebrand et al – Profissionais de apoio à inclusão: rotações entre auxiliares de aprendizagem como prática inclusiva	54
10	Jerry Wendell Rocha Salazar e Janara Wellen Rocha Salazar – Apagão de professores no Brasil: do desinteresse dos jovens pela carreira à precarização do trabalho docente	61
11	Kayo Cesar Oliveira da Silva – Uma análise das experiências vividas no Colégio Estadual Campos Brasil no Município de Araguaína - TO	71
12	Leandro dos Santos – Colonialidade, interculturalismo e educação do campo	79
13	Leomar Campelo Costa e Poliana Andressa Costa Melonio – Avaliação da aprendizagem e currículo escolar: contributos para uma discussão necessária	87
14	Maristela Zanette – As contribuições da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) para a educação infantil e para a sensibilização com/na natureza e as questões ambientais	95
15	Patrick Pereira e Pedro Henrique de Souza Nascimento – Plano de estudo: A pedagogia da alternância em consonância a aprendizagem significativa de Ausubel	104
16	Roana Funke Goularte et al – Práxis pedagógica no curso de direito: desafios na construção dos saberes no ensino superior	112
17	Taciana Ferreira Rodrigues e Glaucius Décio Duarte – Reflexões docentes sobre o ensino híbrido na educação básica durante a pandemia	119

A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA E DA NEUROANATOMIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alisson da Silva Marinho¹
Bruna Falco de Rezende²
Luana Dornelos Rodrigues³
Bruna Beatriz da Rocha⁴

Resumo

O cérebro é um dos órgãos mais fascinantes do corpo humano, e é através do sistema nervoso central e dos estímulos que acontece a aprendizagem, os hemisférios direito e esquerdo devem estar em sintonia, para que o raciocínio e a memorização aconteçam. O Objetivo desse artigo é analisar as contribuições da neurociência e da neuroanatomia no processo de ensino, já que muitos professores não têm conhecimento dessas matérias e de suas contribuições para a aprendizagem. Com a abordagem da neurociência e da neuroanatomia na educação, elas se tornam uma aliada para ajudar os educadores a lidar com desafios que aparece nos educandos. Nesse sentido, observamos a necessidade do saber neurocientífico nos cursos de formação de professores, uma vez que contribui para a atualização das memórias dos alunos e a ampliação da rede neural, desenvolvendo memórias e aprendizado.

Palavras-chave: Neurociência; Neuroanatomia; Educação; Aprendizagem; Formação de professores.

Abstract

The brain is one of the most fascinating organs in the human body, and learning occurs through the central nervous system and stimuli. The right and left hemispheres must be in tune for reasoning and memorization to occur. The objective of this article is to analyze the contributions of neuroscience and neuroanatomy to the teaching process, since many teachers are not familiar with these subjects and their contributions to learning. With the approach of neuroscience and neuroanatomy in education, they become an ally in helping educators deal with challenges that arise in students. In this sense, we observe the need for neuroscientific knowledge in teacher training courses, since it contributes to updating students' memories and expanding the neural network, developing memories and learning.

Keywords: Neuroscience; Neuroanatomy; Education; Learning; Teacher Training.

Introdução

Atualmente se preconiza que a educação seja de qualidade em múltiplos aspectos, muito se fala de alunos que apresentam inúmeras dificuldades no contexto educacional indicando que a alfabetização não tem sido plenamente efetivada o que contribui para o alto índice de analfabetos.

O Fracasso escolar mostra que inúmeras são as diversidades dentro da sala de aula, o que faz com que os educadores tenham que se qualificar e capacitar para que haja uma compreensão mais aprofundada das diferenças cognitivas dos alunos de acordo com os princípios da neurociência e da neuroanatomia, uma vez que conhecer o sistema nervoso, fisiológico e patológico ajuda a melhorar as práticas educativas visando à diminuição das dificuldades de aprendizagem.

¹ Discente do curso de Psicologia da Faculdade Aprendiz.

² Discente do curso de Psicologia da Faculdade Aprendiz.

³ Discente do curso de Psicologia da Faculdade Aprendiz.

⁴ Docente de Neurociência e Neuroanatomia na Faculdade Aprendiz. Doutoranda em Educação – PUC Minas.

Damásio (1996) complementa afirmando que as bases neurológicas e cognitivas do processo de aprendizagem são essenciais para que os profissionais da educação possam identificar e atender às necessidades diversificadas dos estudantes, promovendo intervenções pedagógicas mais eficazes. A neurociência aplicada à área educacional tem a capacidade de oferecer subsídios teóricos e práticos para minimizar as barreiras no desenvolvimento acadêmico e diminuir as taxas de fracasso escolar.

Dessa forma, entender o sistema nervoso e suas múltiplas facetas, entre elas as funções cognitivas, emocionais, afetivas e motoras, as suas funcionalidade, potencialidades e limitações cerebrais, faz com que os educadores se lembrem que cada ser humano é único, cada cérebro é único e que cada indivíduo aprende de forma diferente, havendo a necessidade de ensinar de formas diferenciadas.

A escola não é um espaço neutro, e sim democrático, que busca formar alunos críticos e reflexivos, através da educação, por isso, a importância da neurociência, neuroanatomia e da pedagogia, para a criação de métodos pedagógicos de ensino, mostrando que devem ser considerados os conceitos do funcionamento do cérebro em suas práticas.

O objetivo desse artigo é fornecer informações importantes para a prática docente, sendo que raramente os educadores recebem formação específica na área da neurociência durante a sua formação acadêmica, mesmo o seu ofício sendo considerado árduo e complexo.

A neurociência, quando relacionada à educação, é também conhecida como neurodidática ou neuroeducação, ou seja, há uma interdisciplinaridade entre essas áreas. Quando aprendemos utilizamos várias linguagens de aprendizagem de uma só vez, como a linguagem visual, auditiva e cinestésica, exigindo várias estratégias pedagógicas.

O processo de aprender está relacionado com as bases químicas e físicas na função neural, através das sinapses e para compreender como a neurociência e a neuroanatomia contribuem com o processo de ensino é preciso conhecer a anatomia da aprendizagem e como as áreas do sistema nervoso são estimuladas e as informações são processadas.

Propomos neste artigo abordar a relação entre a neurociência, a neuroanatomia, e a educação, assim como as contribuições que essas áreas trazem à vida do professor, mostrando a relação entre cognição e o processo de ensino e aprendizagem no cenário da educação. Para alcançar os objetivos propostos foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica.

O Processo Neural de Aprendizagem

O processo de aprendizagem está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento humano, sendo um dos principais motores para a evolução das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY,2007).

A aprendizagem está diretamente associada à neuroplasticidade, que é a capacidade do cérebro de reorganizar e fazer sinapses em respostas a estímulos e experiências. Tal habilidade é extremamente importante para a formação de memórias e para a obtenção de novas capacidades. A capacidade de aprender e formar novas memórias está intimamente ligada à neuroplasticidade.

Neuroplasticidade

A neuroplasticidade é uma capacidade do mais complexo órgão do sistema nervoso central (SNC) de se modificar e adaptar-se nas suas áreas estruturais e funcionais como forma de resposta a estímulos, sendo estes de origem interna ou externa. (GUTIERRES, 2024)

Pesquisas mostram que a neuroplasticidade é um dos pilares fundamentais da aprendizagem, evidenciando que experiências e práticas constantes podem moldar e fortalecer as conexões neurais ao longo da vida (Kolb & Gibb, 2011).

Todo o processo para uma informação se tornar um aprendizado está relacionado à memória, emoção, sono, atenção, motivação, dentre vários outros aspectos. Sendo a motivação a principal agente para a atenção, emoção a da memória e o sono o maior fixador, devido ao fato de o cérebro armazenar e organizar informações úteis para nós enquanto dormimos. A plasticidade cerebral é uma das características fundamentais que permitem a adaptação do cérebro humano ao longo da vida, favorecendo a aprendizagem e a aquisição de novas habilidades (DOIDGE, 2007).

Fatores Neurocognitivos e a Aplicação da Neurociência na Aprendizagem

O sistema nervoso é responsável pelas interações internas e externas do nosso organismo, que são realizadas por circuitos neurais compostos por células neuronais. Esses neurônios são compostos de corpos celulares, dendritos e axônios e são especializados na transmissão de informações ou mensagens por meio da liberação de substâncias químicas - neurotransmissores - em áreas chamadas sinapses químicas. Assim percebemos que a aprendizagem ocorre por meio de alterações nas conexões entre os neurônios, levando a alterações na estrutura e função cerebral, processo denominado plasticidade neuronal. Para que a aprendizagem ocorra, os lobos frontal, parietal, occipital e temporal devem trabalhar juntos. Meios de percepção visual, auditiva e tátil realizam o processo de codificação para que possa ser interpretado pelo cérebro e resultar em comportamento motor.

Os processos de pensamento são baseados em memórias recentes e antigas e em interpretações linguísticas semânticas. O processo de responder, interpretar e escrever é a resposta dada pelo cérebro. Todos esses processos dependem do nível de atenção, motivação e vigilância do indivíduo durante o aprendizado (Instituto Neurosaber, [s.d.]).

A neurociência, a neuroanatomia e a psicologia avançaram nos processos cognitivos e nos mecanismos neurais subjacentes, fornecendo informações de aprendizagem em diversos níveis escolares. Estudos destacam que a neurociência educacional oferece uma base científica para entender como o cérebro aprende, ajudando os educadores a adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades cognitivas dos estudantes (Sousa, 2011). O entendimento sobre o processo de aprendizagem não está apenas em absorver os conteúdos em sala de aula, o professor tem que preparar os estudantes para pensar, refletir, serem críticos e flexíveis. Os alunos devem elaborar os estímulos recebidos, integrar as informações e processá-las, possibilitando as resoluções de questões, adquirindo conceitos novos e a interpretação de símbolos diversos, mas para que isso ocorra é preciso abandonar métodos pedagógicos que não olhem a individualidade de cada aluno, passando a olhar cada um de forma única. Dessa forma o professor se torna ativo e participativo na construção do aprendizado, justificando a reconstrução do saber docente sob o olhar da Neurociência. Assim, de acordo com HOWARD-JONES (2010), a neurociência contribui para a educação ao revelar os mecanismos cerebrais envolvidos no aprendizado e ao oferecer bases científicas para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Como desenvolver a Neurociência na Aprendizagem

O desenvolvimento do cérebro é biológico e, ao mesmo tempo, cultural. Com isso podemos dizer que a aprendizagem é a reorganização cerebral cotidiana e os estímulos ambientais também fazem parte do aprendizado.

Notamos que nos dias atuais, os educadores vêm buscando estratégias para ensinar e despertar nos alunos o interesse pela matéria e pelos estudos, essa atitude, relacionada a neurociência que estimula as diferentes áreas do cérebro e melhora as funções cognitivas, vem para inovar e estimular a educação, mostrando que com os estímulos apropriados, os alunos conseguem aprender com mais facilidade, melhorando na absorção dos conteúdos e na aprendizagem.

Os educadores podem explorar os cinco sentidos dos alunos (Visão, Audição, Olfato, Tato, Paladar), tentando manter a concentração e a atenção com atividades que dê a eles prazer, tendo como exemplo ensinar a matemática, através da música, criando aulas interativas e estimulando suas curiosidades.

O educador deve valorizar aquilo que o aluno já sabe, visto que a neurociência indica que o cérebro procura conexões entre novas informações e o que já se sabe, dessa maneira os alunos aprenderão mais profundamente o conteúdo em sala de aula. O educador também deve alternar as fases de aprendizado, reativando o conhecimento várias vezes durante o ano, permitindo que todo o conteúdo adquirido seja armazenado na memória de longo prazo. "A neurociência educacional não busca substituir métodos tradicionais, mas fornecer um alicerce científico para práticas que já se provaram eficazes." (Thomas e Ansari, 2019). Veremos abaixo algumas iniciativas e insights para utilizar a neurociência na educação.

Os alunos precisam de oportunidades para discutir sobre ideias e sentimentos, ter rodas de conversa sobre os tópicos das matérias abordadas, devem ter aulas práticas e exercícios físicos regulares, fazendo associações entre experiências prévias e entendimento atual.

Os educadores devem estimular a curiosidade dos alunos, uma vez que quando curiosos, seus cérebros se engajam em um processo de busca por informações, o que facilita a aquisição e a retenção do conhecimento.

Utilizar a tecnologia de forma consciente, utilizando recursos tecnológicos e plataformas dinâmicas interativas e estimular os sentidos, propiciar ocasiões para alunos expressarem conhecimento através das artes visuais, música e dramatizações.

Só é possível aprender bem e rápido se o organismo estiver bem alimentado, hidratado, descansado e saudável como um todo, por isso a importância não apenas da educação em si, mas do meio em que o indivíduo se encontra. Não se tem uma fórmula mágica para incentivar e ensinar os alunos, os educadores devem dentro de suas possibilidades avaliarem qual a melhor técnica a ser usada naquele momento, dentro das situações reais existentes, e então aplicá-las.

A Importância da formação de professores na área de neurociência e neuroanatomia

Durante a formação pedagógica é importante ter consciência que seu trabalho deve ser contínuo e deve estar relacionado ao seu dia-a-dia, segundo Nóvoa (2003 p.23) "O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente". Assim como um bom docente e estudiosos é necessário estar atualizado e desenvolver prática pedagógica para que os alunos tenham o interesse em saber sobre o que está sendo passado.

Conforme avançamos na compreensão e nos estudos sobre as bases neurais de formas mais complexas de cognição, é provável que esses conhecimentos se conectem aos temas educacionais. Essa integração tem o potencial de resultar em novas abordagens para o ensino. A partir do conhecimento e aplicação da neurociência e da neuroanatomia na formação de professores esses conhecerão os meios neurocientíficos e terão o domínio dessas teorias em favor da educação.

Assim, Hardiman (2012), afirma que o campo emergente da neuroeducação oferece excelentes oportunidades de carreira, mas requer profissionais adequadamente treinados para enfrentar os desafios apresentados pelos avanços neurocognitivos. Para ajudar a unificar os esforços interdisciplinares entre a neurociência, a neuroanatomia e a educação.

Dessa forma, acreditamos ser essencial que a formação dos professores esteja inserida na grade curricular das Universidades e faculdades, com a missão específica de promover a incorporação dos avanços mais relevantes da neurociência cognitiva ao sistema educacional.

Procedimentos metodológicos

Este trabalho tem como objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com o propósito de compreender o papel da neurociência e da neuroanatomia na educação.

Para embasar a análise proposta, a metodologia foi estruturada em duas etapas. A primeira consistiu em uma fundamentação teórica, que, por meio de uma revisão bibliográfica, abordou os principais aspectos relacionados ao tema. A segunda etapa envolveu a elaboração de uma análise que interliga os conceitos apresentados, promovendo reflexões críticas sobre essa realidade.

Resultados e discussão

Os resultados do estudo da literatura enfatizam a importância da neurociência e da neuroanatomia nos perspectivas educacionais, demonstrando como a compreensão da função cerebral pode ser um fator distintivo na aplicação de métodos de ensino eficazes. É importante perceber que a aprendizagem não é só memória, ela envolve processos mais complexos, tipo a neuroplasticidade, motivação, atenção, sono e emoção. Quando os educadores englobam esses fatores, conquistam ferramentas importantes para encaixar seus métodos de ensino capacitadas a cada aluno.

Como mencionado anteriormente, a neuroplasticidade é uma propriedade fundamental do cérebro, a sua capacidade de formar e reorganizar continuamente novas conexões. Isto destaca a necessidade de ativar o cérebro através de uma variedade de práticas educativas, incluindo atividades divertidas e interativas que estimulam múltiplos sentidos. Métodos que combinam música, artes visuais, dramatização e tecnologia são particularmente eficazes na retenção de informações e no desenvolvimento de habilidades cognitivas

Ademais, é evidente que o sistema nervoso tem um papel fundamental na aprendizagem, funcionando como um intermediário nos processos de percepção, entendimento, interpretação e resposta. A harmonia entre os lobos frontal, parietal, occipital e temporal, juntamente com elementos como motivação, atenção e equilíbrio emocional, são fundamentais para o processamento adequado de estímulos em um aprendizado relevante.

Outro ponto a considerar é a relevância de reconhecer as diferenças individuais entre os alunos. Cada cérebro funciona de forma única, o que torna os métodos de ensino padronizados muitas vezes menos eficazes. Métodos que levam em conta os estilos de aprendizagem - visuais, auditivos ou cinestésicos - são mais inclusivos e ampliam as oportunidades de aprendizado. O debate também destaca a relevância de estabelecer um ambiente educacional acolhedor e motivador, onde os estudantes se sintam confortáveis para expressar suas ideias, questionar e se envolver de forma ativa no processo de aprendizado. A interação social, diálogos informais e atividades práticas são fundamentais para a formação do saber.

Considerações Finais

A formação da docência é um processo complexo e desafiador, que envolve diversos campos de saberes diversificados, sendo assim, é possível observar a importância da Neurociência e da Neuroanatomia para a aprendizagem, que apesar de não ditar métodos pedagógicos e nem transformar a mesma, contribui para compreensão dos processos cognitivos.

A neuroplasticidade nos mostra que o cérebro regenera e modifica a todo momento, se adaptando às alterações ambientais, e ao vivenciar experiências novas, acontece mudanças na reorganização estrutural neural, dessa forma a plasticidade cerebral constitui a base biológica da aprendizagem.

É essencial entender que a dificuldade de aprender não é uma situação isolada e que tal processo é manifestado constantemente em sala de aula, necessitando muitas vezes do diagnóstico de especialistas para o tratamento das desordens do aprender, por isso a importância do conhecimento do educador.

A neurociência é uma grande aliada para guardar informações e aprender algo novo, mas muito além de ensinar, é necessário que os educadores consigam fazer com que seus educandos assimilem o que é passado, e para isso eles podem usar várias técnicas diferentes, o importante é que a atividade cerebral se mantenha ativa, e exercitando o cérebro, conseguimos com que as memórias, as dimensões cognitivas e motoras, os entendimentos afetivos e sociais, assim como o aprendizado, melhorem significativamente.

Esse artigo se faz necessário para mostrar como é importante ser discutido esse tema pelos profissionais de educação, para que se alcance mais informações sobre o sistema nervoso e todo o seu funcionamento, eis que o educador deve passar por atualizações críticas e contínuas ressignificando sua prática docente, dispondo de um papel fundamental na formação do sujeito.

Referência

- ABREU, C. P. C. de; SILVA, L. A. S. da; JESUS, J. dos S. de; SANTOS, D. M. A. de A. P. dos. **A neurociência cognitiva: contribuições na educação e formação de professores.** Congresso Nacional de Educação CONEDU). Editora Realize. Disponível em: <TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID7451_TB5308_19102024122738 (1).pdf>. Acesso em: 9 dez. 2024.
- ARAÚJO, N. **Neurociência na educação: como utilizá-la em sala de aula.** LinkedIn. 2023. Disponível em: <<https://pt.linkedin.com/pulse/neuroci%C3%A4ncia-na-educac%C3%A7%C3%A3o-como-utiliz%C3%A1-la-em-sala-de-aula-araujo#:~:text=Trabalhe%20com%20os%20sentidos%20dos,dos%20seus%20%C3%B3rg%C3%A3os%20dos%20sentidos\>>>. Acesso em: 22 dez. 2024.
- ARANHA, G. Neuroplasticidade e seu impacto na aprendizagem. **Redeneuro, Ciências e Cognição**, 21 maio 2024. Disponível em: <https://www.redeneuro.com.br/neuroplasticidade-e-seu-impacto-na-aprendizagem>. Acesso em: 16 dez. 2024.
- CARDOSO, Marcélia Amorim; QUEIROZ, Samanta Lacerda. As contribuições da neurociência para a educação e a formação de professores: um diálogo necessário. **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 24, 2019.
- COSTA, R.L. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280010, 2023.
- DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DOIDGE, Norman. **O cérebro que se transforma: histórias de triunfo da neuroplasticidade.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

FILIPIN, Geórgia et al. Formação continuada em neuroeducação: percepção de docentes da rede básica de educação sobre a importância da neurociência nos processos educacionais. **CATAVENTOS-Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta**, v. 8, n. 1, 2016.

GASPARINI, Cláudia. **4 técnicas da neurociência para acelerar o seu aprendizado**. Exame. Disponível em: <<https://exame.com/carreira/4-tecnicas-da-neurociencia-para-acelerar-o-seu-aprendizado/>>. Acesso em: 22 dez. 2024.

DAMASCENO, Geanne Castro et al. As contribuições da neurociência à pedagogia: um diálogo necessário. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, p. e33710111846-e33710111846, 2021.

GUTIERRES, L. B. J.. Neuroplasticidade e aprendizado ao longo da vida: desmistificando o potencial do cérebro humano. **Revista FT**, v. 28, n. 135, 15 jun. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/neuroplasticidade-e-aprendizado-ao-longo-da-vida-desmistificando-o-potencial-do-cerebro-humano/>. Acesso em: 29 dez. 2024.

HOWARD-JONES, Paul. **Introducing neuroeducational research: Neuroscience, education and the brain from contexts to practice**. New York: Routledge, 2010.

INSTITUTO NEUROSABER. Mecanismos neurológicos da aprendizagem: como o cérebro aprende. INSTITUTO NEUROSABER. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/mecanismos-neurológicos-da-aprendizagem-como-o-cerebro-aprende/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

GONÇALVES, Jonas Loiola et al. A Neurociência e sua Contribuição para a Aprendizagem. In: **VI Congresso Nacional de Educação. Fortaleza-CE**. 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook2/PROPOSTA_EV127_MD4_ID11892_23082019000610.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.

HARDIMAN, Mariale. **The Brain-Targeted Teaching Model for 21st-Century Schools**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2012.

KOLB, B.; GIBB, R. Brain plasticity and behaviour in the developing brain. **Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 20, n. 4, p. 265-276, 2011.

Lent, R. (2010). **Cem bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociência** (2a ed.). São Paulo: Atheneu.

DUARTE, Luciana Gili Vieira et al. **Neurociências e a educação: bases da neuroanatomia e da neuroquímica relacionadas ao processo de aprendizagem**. Seminário de Iniciação Científica. Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/6221/87_15035720436396_6221.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LOPES, Aline Moraes; COUTO, Pablo Alves. A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 27-40, 2014.

GOMES, Mayslla Josefa do Nascimento et al. **As contribuições das neurociências para a educação, formação de professores e práticas pedagógicas**. Monografia, UFCG, 2023. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/36177/MAYSLLA%20JOSEFA%20DO%20NASCIMENTO%20GOMES.%20MONOGRAFIA%20PEDAGOGIA.%20CFP%202023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 dez. 2024.

NÓVOA, A. **Escola nova**. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

POSNER, M. I.; PETERSEN, S. E. The attention system of the human brain. **Annual Review of Neuroscience**, v. 13, n. 1, p. 25-42, 1990.

SOUSA, David A. **How the brain learns**. 4th ed. Thousand Oaks: Corwin Press, 2011.

SQUIRE, L. R.; WIXTED, J. T. The cognitive neuroscience of human memory since H.M. **Annual Review of Neuroscience**, v. 34, n. 1, p. 259-288, 2011.

TIBURSKI, Raquel. **Neurociência e educação: parceria de sucesso para o aprendizado**. Diário Escola, 2024. Disponível em: <https://diarioescola.com.br/neurociencia-e-educacao-entenda-como-se-relacionam/>. Acesso em: 22 dez. 2024.

THOMAS, M. S. C.; ANSARI, D. Bridging the gap between neuroscience and education. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 374, n. 1771, p. 20180130, 2019.

VASCONCELLOS, Aparecida Jacobino Monteiro de; ALBRECHT, Ana Rosa Massolini. **A neurociência explicando o comportamento do cérebro na aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso, UNINTER, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/751/ANEURO~1.PDF>. Acesso em: 11 dez. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: POLÍTICAS, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DIVERSIDADE

Bruna Beatriz da Rocha⁵
Márcio José Rodrigues da Silva⁶
Rebeca Freitas Ivanicska⁷
Francisco Romário Paz Carvalho⁸

Resumo

Este trabalho tem como finalidade analisar a evolução e os desafios das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, destacando a importância de um currículo dinâmico, práticas pedagógicas inovadoras e a valorização da diversidade no contexto escolar. Busca-se compreender como essas iniciativas podem promover uma verdadeira inclusão educacional, atendendo às especificidades de cada estudante e fomentando uma prática docente alinhada aos princípios da inclusão. Nesse sentido, recorreremos teoricamente a autores como Cunha (2011), Glat (2010), Costa (2016), dentre outros. Quanto aos aspectos metodológicos, seguimos uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica. Concluimos, portanto, que a temática assume uma importância singular frente ao contexto de mudanças necessárias para uma formação de professores que contemplem práticas pedagógicas que privilegiem um espaço sitiado por diferenças. Sem dúvidas, uma mudança de postura é primordial tanto no que diz respeito às políticas quanto aos currículos engessados em que o foco se firma em práticas obscuras desprivilegiando as minorias.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Políticas Curriculares. Práticas Pedagógicas.

Abstract

This work aims to analyze the evolution and challenges of public inclusive education policies in Brazil, highlighting the importance of a dynamic curriculum, innovative pedagogical practices and the appreciation of diversity in the school context. The aim is to understand how these initiatives can promote true educational inclusion, taking into account the specificities of each student and promoting a teaching practice aligned with the principles of inclusion. In this sense, we theoretically resort to authors such as Cunha (2011), Glat (2010), Costa (2016), among others. Regarding methodological aspects, we followed a qualitative research approach of a bibliographic nature. We conclude, therefore, that the theme assumes a singular importance given the context of changes necessary for teacher training that encompasses pedagogical practices that privilege a space besieged by differences. Without a doubt, a change of stance is essential both with regard to policies and rigid curricula in which the focus is on obscure practices that disenfranchise minorities.

Keywords: Inclusive Education. Curriculum Policies. Pedagogical Practices.

Introdução

No atual cenário educacional brasileiro, a Educação Inclusiva tornou-se um dos temas mais debatidos. Esse destaque foi alcançado tanto pela inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares quanto pela inadequação das condições de escolarização desses estudantes. As discussões sobre a política educacional inclusiva começaram a ganhar visibilidade na década de 1960, impulsionadas pela preocupação dos governos com a nova Pedagogia e pela ascensão de uma tendência tecnicista.

⁵ Doutoranda em Educação - PUC MINAS.

⁶ Mestre em Educação - UFV.

⁷ Mestra em Educação - UFPA.

⁸ Mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Piauí - PPGL/UESPI.

Esse processo foi fortalecido nas décadas de 1980 e 1990, com o apoio de movimentos internacionais e a publicação de documentos e diretrizes que buscavam estruturar a oferta da educação escolar na perspectiva inclusiva.

Ao direcionarmos nossas considerações para os aspectos político que concernem e corroboram em favor da inclusão educacional, nos deparamos com diversos documentos, tais como: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Unesco, 1990), Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), Declaração de Salamanca-Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Unesco, 1994), Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência-Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), entre outros.

Analisamos as políticas públicas no contexto inclusivo, compreendendo que elas têm o potencial de impulsionar uma reorganização na estrutura escolar tradicionalmente praticada tanto na sociedade quanto nas instituições de ensino. A concepção do direito à inclusão deve considerar diversos pontos-chave essenciais para as comunidades escolares. Entre esses, destacam-se as políticas educacionais, a gestão escolar, a formação de professores, o currículo e as práticas pedagógicas aplicadas no ambiente escolar.

No entanto, Cunha (2011) nos atenta que antes de construir uma proposta pedagógica precisamos compreender o currículo como algo que nunca estará acabado, sendo a partir do aluno que temos os que fazeres da sala de aula e que num processo educativo sempre deverá existir criatividade e valorização dos atores da escola. Gonzalez (2002) afirma que, desenvolver uma prática pedagógica com foco na inclusão exige que a diversidade seja acolhida, que o papel dos professores seja constantemente refletido e que as metodologias sejam flexíveis, permitindo inovações. Além disso, é fundamental entender que essas metodologias impulsionam a prática docente, de modo que devem estar sempre abertas tanto ao currículo quanto às dinâmicas da escola.

Contudo, é essencial que o sistema escolar implemente e reconheça princípios que promovam uma prática pedagógica inclusiva, facilitando a aprendizagem de todos. Isso implica buscar alternativas e estratégias capazes de viabilizar uma formação escolar alinhada às particularidades de cada estudante, realizando as adaptações necessárias para atender a essas especificidades. Dessa forma, torna-se evidente a importância da escola e dos professores na construção e organização do currículo, que não deve se restringir a uma estrutura única. Em vez disso, é fundamental construir e ajustar as práticas de ensino para contemplar a diversidade dos contextos, promovendo um ensino de qualidade que atenda a todos e almeje a verdadeira inclusão educacional.

Nesse sentido, esse trabalho tem como finalidade analisar a evolução e os desafios das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, destacando a importância de um currículo dinâmico, práticas pedagógicas inovadoras e a valorização da diversidade no contexto escolar. Busca-se compreender como essas iniciativas podem promover uma verdadeira inclusão educacional, atendendo às especificidades de cada estudante e fomentando uma prática docente alinhada aos princípios da inclusão.

Políticas públicas e marcos legais na educação inclusiva no Brasil

Com o fim do Regime Militar, o Brasil vive um novo momento histórico associado à Redemocratização. Neste contexto, em 5 de outubro de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil. Em seu artigo 6º, a Constituição Federal reconheceu a educação como um direito social (BRASIL, 1988), estendido a alunos de educação especial, por exemplo, o artigo 5º da Lei reconhece a igualdade perante a lei (BRASIL, 1988):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, com a lei surge a garantia legal para que o estudante que necessite de um atendimento especializado esteja no contexto da educação formal não como um privilégio, mas como um direito cidadão e um dever do Estado.

No início da década de 1990, ocorreram eventos significativos em escala mundial relacionados à educação especial com foco na inclusão. Entre eles, destaca-se a Declaração de Educação para Todos, formulada durante a Conferência de Jomtien, em 1990, e a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em 1994. Embora o Brasil não tenha participado diretamente da criação desses documentos, o governo brasileiro assumiu o compromisso de desenvolver um sistema educacional inclusivo e incorporou o termo inclusão aos discursos oficiais sobre educação (Ferrari, 2021).

É importante mencionar que o momento em que estes documentos impactam o Brasil era de crise econômica e estabelecimento de uma política neoliberal, portanto, muitas das ações assumidas pelo governo brasileiro se fizeram por débito com instituições internacionais. Assim, dava-se muita importância aos aspectos quantitativos, priorizando o acesso dos alunos com deficiência à escola. Desse modo, a inclusão pensada naquele momento tinha caráter conservador, até por não terem sido redigidas especificamente para a realidade brasileira do início da década de 1990. Entretanto, não podemos negar o valor histórico daquele momento na constituição da educação especial e inclusiva no Brasil (Gabriel; Drago, 2022, p.70).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 dedica os artigos 58, 59 e 60 do capítulo V à educação especial, garantindo o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência (BRASIL, 1996).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei 8.069, assegurou a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado pelos professores e o acesso à escola pública e gratuita próxima à residência (BRASIL, 1990).

Desde os anos 2000, o discurso da inclusão tem sido reforçado pelas políticas educacionais brasileiras, que têm sido o foco de várias conferências internacionais organizadas pela UNESCO defendendo o acesso universal à educação básica, como observado anteriormente. Em 2001, ocorreu a Classificação Internacional de Deficiência, Desvantagem e Desvantagem (CIF) foi aprovada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) com o objetivo geral de fornecer uma linguagem unificada e padronizada como sistema de descrição da saúde e principalmente para fornecer orientação para o desenvolvimento do indivíduo e uma visão holística do funcionamento, por meio da qual eles não enfatizam as deficiências e limitações e, em vez disso, enfatizam e apoiam as habilidades de um indivíduo (Barbosa, 2022).

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), se comprometeu a avançar e disseminar a política voltada ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. Essa iniciativa busca garantir que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais possam ter acesso e permanecer no sistema regular de ensino (BRASIL, 2004).

No ano de 2006, foi promulgada a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e o Brasil é signatário da Convenção, o que significa que está comprometido com a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Em setembro de 2007, o governo federal lançou medidas em grande escala para atingir este grupo de pessoas, fornecendo mais recursos financeiros e prestando mais atenção a esta questão (Barbosa, 2022).

No contexto do atendimento educacional especializado, o Decreto nº 7.611/2011 o define em §1º, art. 2º, como um conjunto organizado de atividades, medidas de acessibilidade e recursos pedagógicos que são entregues institucionalmente e oferecidos de forma suplementar ou complementar à educação. (BRASIL, 2011). Assim, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a função desse atendimento é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem. A resolução prevê a criação de redes intersetoriais de apoio à inclusão escolar, envolvendo a participação da família, das áreas da educação, saúde e assistência social, para garantir, entre outras ações, a formação dos profissionais da escola (BRASIL, 2009).

Em 2018, a ONU lançou um documento crucial, o relatório inaugural sobre deficiências e desenvolvimento, destacando as desvantagens enfrentadas por indivíduos com deficiência em relação a vários dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL, 2012). Esses objetivos abrangem uma série de compromissos voltados para o tratamento de questões de desenvolvimento social e econômico, incluindo a redução de desigualdades e o fornecimento de saúde e educação de qualidade para todos. A publicação da ONU enfatiza a necessidade de mudanças imediatas em ambientes urbanos para melhorar a acessibilidade. Além disso, propõe práticas eficazes para promover uma sociedade inclusiva, onde indivíduos com deficiência possam viver de forma independente (Barbosa, 2022).

A educação inclusiva desempenha um papel vital na promoção de uma sociedade mais equitativa que honra a diversidade. Ela garante que todo aluno tenha o direito à educação, incentiva oportunidades iguais, auxilia no crescimento pessoal e social, luta contra a discriminação, melhora a qualidade geral da educação, equipa os alunos para a vida social e influencia positivamente a comunidade. Conseqüentemente, a execução bem-sucedida da educação inclusiva é fundamental para promover uma educação de qualidade para todos e criar uma sociedade mais justa e inclusiva (Devequi; Pires, 2024).

Currículo e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão educacional

Quando se trata de construir uma escola que seja para todos, o docente tem um papel essencial e quando se aborda a educação inclusiva, o tema merece uma reflexão mais profunda do que costumamos fazer. A Educação não pode ser alcançada sozinha, e a inclusão educacional menos ainda. É fundamental que nossos receios e incertezas sejam compartilhados, escutados e discutidos na instituição de ensino, convertendo o que aparenta ser inalcançável em algo possível de ser superado, e superado em conjunto.

A área de formação de professores tem sido apontada por muitos autores como um dos principais problemas na implementação do processo de inclusão. Segundo Glat (2010) uma mudança na lei possibilitou que crianças com deficiência frequentassem a escola, o que gerou um debate sobre o difícil processo de inclusão. O que parece ser uma orientação pública preocupa-se com a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares.

As práticas pedagógicas inclusivas envolvem estratégias que favorecem a participação de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Isso inclui o uso de tecnologias assistivas, atividades colaborativas e a promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade no ambiente escolar.

A inclusão educacional refere-se à prática de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, origens ou necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes regulares de ensino. Essa abordagem busca superar barreiras físicas, sociais e pedagógicas, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Vitaliano (2007) compreende que o professor estando em contato direto com essa criança, além de ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem, ele é um fator importante no contexto da escola e no processo de ensino e aprendizagem.

Pedroza (2014) reforça que a ideia é que a formação desse profissional afete de diversas maneiras o seu trabalho em sala de aula. Este treinamento servirá de base para sua carreira e o preparará para situações que possam surgir no seu dia a dia.

A Resolução CNE/CP nº. 2 de julho de 2015 (Brasil, 2015b) define diretrizes curriculares nacionais para a formação básica no ensino superior (cursos de licenciatura, cursos de formação para graduados e cursos de pós-graduação) e fala sobre a formação continuada, além desta decisão, outras políticas públicas regulamentam o tema da educação na perspectiva da educação inclusiva.

Costa (2016) ressalta que os currículos para formação de professores não incluam apenas temas específicos no programa de inclusão, mas também abordem outros temas transversais que possam ajudar nos cursos de formação.

Além disso, sugere-se que existam mais formas práticas para trabalhar com crianças com deficiência, como a formação em ambientes integrados e a vivência com essas pessoas, para que a vivência e a discussão possam ser promovidas.

Também é necessário revisar as diretrizes de políticas públicas, com maior participação da comunidade em sua concepção, incluindo o monitoramento sistemático do cumprimento das diretrizes públicas para implementar as solicitações previstas na lei, permitindo uma capacitação efetiva para o professor e garantindo a qualidade do ensino para as crianças.

Os currículos escolares devem ser flexíveis e adaptáveis para que todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou características, possam aprender de forma significativa. A Base Nacional do Currículo Comum (BNCC) busca promover a inclusão por meio do desenvolvimento de diretrizes que levem em conta a diversidade e incentivem o desenvolvimento de ambientes escolares que respeitem as diferenças.

A adaptação curricular é essencial para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Isto pode envolver a modificação do conteúdo, métodos e formato de avaliação para garantir que cada aluno tenha oportunidades de aprendizagem adequadas.

A educação inclusiva no Brasil é um tema complexo e multifacetado que envolve a articulação de políticas públicas, o desenvolvimento de currículos adequados e a aplicação de práticas docentes que respeitem e valorizem a diversidade.

Um bom currículo inclusivo contém conteúdos que refletem a diversidade cultural, social e histórica da sociedade. Isso ajuda os alunos a se sentirem representados e valorizados, criando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor.

Entre os principais desafios no currículo e nas práticas inclusivas estão a flexibilidade curricular, formação de professores, materiais didáticos, mediação do aprendizado, políticas públicas e a participação da família. Ressalta-se que a tecnologia continuará a desempenhar um papel crucial na educação inclusiva. Ferramentas digitais e recursos de acessibilidade podem facilitar a participação de alunos com deficiências e garantir que todos os estudantes tenham acesso ao currículo.

O currículo inclusivo requer frequentemente a colaboração entre educadores, famílias e especialistas para garantir que todos os envolvidos no processo educativo estejam alinhados e possam contribuir para o sucesso dos alunos.

Em suma, a importância do currículo na educação inclusiva é promover uma aprendizagem equitativa e de qualidade para todos os alunos, criando um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize a diversidade. Isto não é apenas benéfico para

Reflexões finais

Neste texto, buscamos analisar a evolução e os desafios das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, destacando a importância de um currículo dinâmico, práticas pedagógicas inovadoras e a valorização da diversidade no contexto escolar. Ancorados em uma pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica evidenciamos que muito embora o Brasil tenha um contexto cercado de leis que garantam o acesso dos estudantes para uma educação de qualidade e inclusiva, não percebemos na prática a efetivação das normativas.

A temática assume uma importância singular frente ao contexto de mudanças necessárias para uma formação de professores que contemplem práticas pedagógicas que privilegiem um espaço sitiado por diferenças. Sem dúvidas, uma mudança de postura é primordial tanto no que diz respeito às políticas quanto aos currículos engessados em que o foco firma-se em práticas obscuras desprivilegiando as minorias. É fato inconteste que esse cenário cacofônico precisa ser desfeito para que uma mudança de paradigmas possa se efetivar.

Por fim, conjecturamos acerca da legitimidade do debate aqui iniciado e reiteramos que ele não se esgota nos limítrofes desse escrito. Nossa intenção é que ele sirva como pontapé inicial para suscitar questionamentos ainda mais calorosos sobre a temática de modo que os desafios apontados possam ser superados. Ensejamos que a tônica sobre Educação Inclusiva seja uma questão comum e alcançável, extrapolando os muros da indiferença.

Referências

BARBOSA, Luciane Maria Molina et al. Políticas Públicas para as pessoas com Deficiência: Educação e inclusão Social no Brasil no Século XXI. *Scientia Generalis*, v. 3, n. 2, p. 193-208, 2022.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. 11. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Brasília, DF. Diário Oficial da União. 07.Jul.2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 abr.2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em 13 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, DF. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 6**, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

COSTA, A.C.G.; CORRÊA, R.M. (Org.). **Cartilha da Inclusão**: direitos das pessoas com deficiência. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2009.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FERRARI, Márcia Maria. **As relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p. 168. 2021.

DEVEQUI, Mariana Catharino da Silva; PIRES, Andréa de Paula. MARCOS POLÍTICOS-LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROMOÇÃO DA EQUIDADE, RESPEITO À DIVERSIDADE E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR. **Revista Aproximação**, v. 6, n. 13, 2024.

GABRIEL, Emilio; DRAGO, Rogério. Educação Especial e Educação Inclusiva no Contexto das Políticas Públicas: uma revisão histórica e legal. **Revista Transformar**, v. 15, n. 2, p. 66-83, 2022.

GOES, Nataly Farias; DA LUZ MATOS, Rosângela. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E OS MARCOS INTERNACIONAIS. 2018.

GONZÁLEZ, Torres; ANTÔNIO, José. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D. O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.23, n.38, p.345-356, 2010.

LIBÂNEO, J. Por uma pedagogia crítica que ajude na formação de sujeitos pensantes e críticos. In: LINHARES, C. *et al.* **Os Lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: UFMT, 2002. p.72-85.

PEDROZA, R.L.S. A formação do professor: possibilidades para o desenvolvimento profissional e pessoal *In*: DESSEN, M.A.; MACIEL, D.A. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano, desafios para a psicologia e a educação**. Curitiba: Juará, 2014. p.299-325.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

O USO DE RECURSOS DIGITAIS PELOS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cleonice de Oliveira Ramos⁹
Eduardo Barbosa Virgulino¹⁰

Resumo

O estudo objetivou sugerir o uso da tecnologia digital por docentes nas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem; elencar os principais desafios enfrentados pelos docentes ao integrar recursos digitais em suas práticas de ensino; averiguar se a utilização dos recursos digitais pode facilitar a aprendizagem dos estudantes. Este trabalho é uma revisão da literatura científica. Foi realizada a busca nos principais bancos de dados: Google acadêmico e Scielo. Foram analisados e expostos os benefícios e as dificuldades dos docentes quanto ao uso da tecnologia na prática pedagógica. Constatou-se a necessidade da formação continuada, pois a educação no século XXI exige a inovação e aperfeiçoamento sempre.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Prática Docente. Tecnologia.

Abstract

The study aimed to suggest the use of digital technology by teachers in pedagogical practices in the teaching-learning process; list the main challenges faced by teachers when integrating digital resources into their teaching practices; to find out whether the use of digital resources can facilitate student learning. This work is a review of the scientific literature. The search was carried out in the main databases: Google Scholar and Scielo. The benefits and difficulties faced by teachers regarding the use of technology in pedagogical practice were analyzed and exposed. The need for continued training was noted, as education in the 21st century always requires innovation and improvement.

Keywords: Teaching-Learning. Teaching Practice. Technology.

Introdução

A década em curso passa por momentos de mudanças substanciais nas atividades educativas e formativas, principalmente no que se refere às práticas de ensino. Conseqüentemente, desencadeou a necessidade de mudança nas relações sociais, comunicacionais e educativas e demandou uma reinvenção nas ações de ensino-aprendizagem nas instituições escolares. O uso das tecnologias digitais como ferramentas para mediar o processo de ensino e aprendizagem, possibilitou a ampliação de instrumentos facilitadores utilizados pelos docentes.

Frente às mudanças sociais que vivenciamos indagamos se o uso de tecnologias digitais em sala de aula pode impactar o processo de ensino e aprendizagem, o engajamento dos alunos e o desempenho escolar? Por isso, julga-se essencial discutir se essas ferramentas realmente pedem promovem melhorias na aprendizagem dos estudantes, no engajamento nas aulas e na retenção do conteúdo. Além disso, é preciso entender as variáveis que influenciam esses resultados, como a formação dos professores e o acesso dos alunos à tecnologia.

A pesquisa materializada neste estudo buscou analisar se o uso das ferramentas digitais tal e tal com suas funcionalidades pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem. O estudo justifica-se pela necessidade de evidenciar as possibilidades e os desafios enfrentados pelos docentes quanto ao uso destas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

⁹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO.

¹⁰ Professor de Filosofia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

Apresenta-se os principais desafios enfrentados pelos docentes com relação ao uso dos recursos digitais e se estes recursos podem contribuir com a dinâmica de ensino e aprendizagem. Na pesquisa, buscou elucidar as possibilidades e os desafios no uso das tecnologias digitais para fins de estudos. Levantara-se a discussão sobre as possibilidades do uso dessas tecnologias digitais como alternativa para o processo de ensino e aprendizagem, destacando seu uso pelos docentes como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Apresentamos como objetivos sugerir o uso da tecnologia como um recurso digital para a utilização de docentes em suas práticas pedagógicas enquanto facilitador do processo de ensino e aprendizagem; elencar os principais desafios enfrentados pelos docentes ao integrar recursos digitais em suas práticas de ensino; averiguar se a utilização dos recursos digitais pode facilitar a aprendizagem dos estudantes. Acredita-se que as discussões aqui levantadas podem contribuir para a superação dos desafios enfrentados quanto ao uso dessas ferramentas, bem como as dificuldades da precarização do ensino.

Revisão de literatura

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) estão presentes nas variadas áreas do conhecimento na sociedade e nos últimos anos seu uso tem sido intensificado no ambiente escolar, como alternativa para amenizar os prejuízos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a sociedade tem passado por processo de transformação digital que tem permeado o meio educacional. Estamos imersos em um contexto social em que a conectividade faz parte de nossas vidas desde muito cedo.

No Brasil, as políticas do Ministério da Educação MEC para o uso de tecnologia tiveram suas primeiras tentativas no ano de 1970, com o Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), uma etapa importante de estudo sobre computação aplicada ao ensino e aprendizagem. Nesse sentido é perceptível que o uso da tecnologia como ferramenta educacional vem desde a década de 70 desenvolvendo um novo processo de formação e disseminação do conhecimento. Porém, ainda é preciso lembrar que “A formação continuada de professores nessa área é um fator primordial e responde à necessidade de qualificar a educação e suas relações” (SOARES, p. 109, 2006). Segundo a mesma autora, não se pode falar em cidadania digital sem falar de questões como formação escolar, formação de professor e políticas públicas. Nesse caso, a formação de professores para atuar com a tecnologia no ambiente escolar.

A utilização de recursos tecnológicos e digitais pode promover mudança não apenas nas habilidades e nas atitudes dos discentes, da forma como eles as utilizam para aprendizagem, essa adaptação e reestruturação de metodologia por meio do uso da tecnologia e tecnologias digitais pode ser usada para auxiliar na aprendizagem do educando. Segundo Leite (2012), a inserção das TICs na educação pode ser uma importante ferramenta para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e pode gerar resultados positivos ou negativos, dependendo de como elas sejam utilizadas.

Diante desse processo de aprendizagem através do uso das tecnologias digitais, cabe mencionar o processo de virtualização discutido por Lévy (2005), assegurando que é “um processo de mutação humana que sempre existiu e se concretizou com as novas tecnologias”. O estudioso elucida ainda que as tecnologias podem ser facilitadoras de novas formas de acesso à informação, de novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento.

Existem diversas ferramentas que podem ser utilizadas de acordo com o objetivo apresentaremos a título de exemplo duas ferramentas que podem auxiliar na prática docente o Google Classroom (GC), também conhecida no Brasil como Google Sala de Aula, ela consiste em uma ferramenta desenvolvida pela divisão Google For Education, de forma gratuita na rede (web) em qualquer navegador como, por exemplo, Google Chrome, Firefox, Internet Explorer ou Safari, e também disponibilizada em forma de aplicativo para dispositivos móveis Android e IOS, apenas possuindo o pré-requisito de ter uma conta do Google, dessa forma, o usuário poderá se utilizar de todas as plataformas Google, bem como o Google Sala de Aula. O Google Classroom facilita a leitura de textos, visualização de vídeos, participação ativa em fóruns e bate-papos, trazendo consigo a possibilidade de troca de experiências e argumentos sobre um assunto, com o conforto de o aluno fazer seu horário de acesso e estudo.

Essa plataforma educacional, foi criada pelo Google em meados de 2014, que junta algumas ideias simples para facilitar a comunicação entre educador e educando. A interface *Google Classroom*, pode ser utilizada como ensino à distância, bem como associada dentro de sala de aula, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, inovador e eficiente.

O professor também será ponto principal quanto à utilização do *Google Classroom*, já que este deverá orientar os alunos quanto à sua utilização, bem como a atividade proposta com esta interface. Na plataforma, podem ser disponibilizados pelo professor, materiais como textos, slides e vídeos para que todos possam se preparar, estudar e até mesmo discutir e tirar dúvidas na própria plataforma, desta forma, o aluno não só estará respaldado em conteúdo, como também na interação proporcionada pela ferramenta.

Diante disso, apresentamos uma experiência positiva da inserção do uso da tecnologia na prática docente, a exemplo do relato de experiência de Sousa *et al* (2023) com o uso do Padlet em sala de aula que é uma ferramenta a qual permite ao usuário organizar várias informações em um único lugar de forma colaborativa e que pode assumir layouts diversos. É necessário apenas criar uma conta e o idioma é em português, a parte visual da ferramenta é bastante atrativa e ela é de fácil manuseio.

Cada ferramenta apresenta suas características específicas e pode ser utilizada de acordo com o objetivo que o docente pretende alcançar e de acordo com o perfil de suas turmas. Os aspectos positivos dessa proposta de atividade é que os alunos participaram e puderam expressar sua opinião acerca do tema, visualizaram o feedback do professor, além de virem os comentários dos demais colegas. Assim inferimos que a tecnologia e suas ferramentas podem agregar muito à prática pedagógica.

Podemos afirmar que o uso da tecnologia é uma realidade em nosso cotidiano e essas mudanças da realidade é ratificada também nas bases legais a partir dos postulados e recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a qual instiga preparação com recursos tecnológicos aos alunos da educação básica, o que instigou uma nova roupagem aos cursos de formação inicial e continuada dos docentes¹¹.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) também se posicionou acerca da necessidade de os professores receberem formação para tal. Destacando em seu artigo 5º, inciso VI, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, o qual considera que os egressos de cursos de licenciaturas devem ser capazes do “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015). Assim endossamos que as tecnologias digitais fazem parte da cultura atual, adentrando também na educação

¹¹ De acordo com a normativa legal da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

e, portanto, na docência, embora nem sempre vivenciadas em sua plenitude.

Em meio a esse contexto as práticas pedagógicas também devem ser repensadas, juntamente com as transformações demandadas pelo uso das tecnologias na educação, reverberando também nas metodologias de ensino. Dessa maneira, os profissionais da educação precisam ampliar seus conhecimentos, no que diz respeito às técnicas de ensino do modo virtual, face à crescente demanda de formação continuada para uso das tecnologias digitais, constituindo um desafio a ser enfrentado e superado por esses profissionais.

No entanto, a realidade do uso das tecnologias digitais tem sido um desafio para os docentes, que são instigados a refletir quais são as implicações, as proposições, os limites e as possibilidades do uso dessas ferramentas no âmbito escolar.

Destarte, o ensino com o uso da tecnologia é relevante para o contexto social dos indivíduos, uma vez que todos estão envolvidos parcialmente ou totalmente no mundo do trabalho e precisam em algum momento usar a tecnologia. Nesse sentido, Miranda e Fantin (2018) explicam que as tecnologias possuem características importantes para o ensino-aprendizagem contemporâneo.

Material e métodos

A metodologia do estudo foi a pesquisa qualitativa baseada em fontes como bibliografia impressa e digital que discute o assunto no intuito de contribuir para uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais na prática docente, as quais requerem mudanças de posturas de docentes e estudantes, frente ao tema que atualmente é muito discutido.

Nesse intuito, para atender aos objetivos do estudo, a pesquisa utilizou da abordagem qualitativa quanto ao tratamento dos dados. Para Minayo (2001), este tipo de pesquisa trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. De acordo com Sampieri (2013), esse método utiliza a coleta de dados sem medição numérica para aprimorar perguntas e se torna descritiva documental por serem realizadas análises em textos já publicados e o fato de possuir diversas interpretações.

Para tanto, para conferir rigor metodológico, foram percorridas as seguintes etapas para a realização deste estudo: identificação do problema de pesquisa, com a estabelecimento de critérios para inclusão e/ou exclusão de estudos para a busca de literatura científica, que foi o uso de palavras chaves para buscar os estudos sobre tema: uso das tecnologias na prática docente; A busca foi realizada nos principais bancos de dados: livros, google acadêmico e scielo, pois o enfoque deste trabalho visou ampliar a familiaridade com o tema pesquisado, analisando as informações sobre as tecnologias e a prática docente. Foram selecionados 10 artigos publicados entre os anos de 2018 a 2023 para a análise, dos quais apenas 5 foram selecionados por responder a questão da pesquisa e aos objetivos pretendidos.

Os estudos analisados abordaram sobre o uso de tecnologias digitais na prática docente, possibilidades do uso das tecnologias digitais para auxiliar na aprendizagem dos estudantes, dificuldade quanto a integração e o uso da tecnologia na prática docente, interação a partir do uso das tecnologias digitais, necessidade de aprendizagem. Assim sendo, a análise dos dados aconteceu mediante a análise bibliográfica comparativa dos estudos científicos, confrontando os resultados de pesquisas já publicadas com embasamento encontrado na literatura e os dados coletados por meio da pesquisa documental, para atenuar e testificar os resultados da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2021).

Após a análise dos artigos, foram realizadas as interpretações e discussões dos achados em cada estudo selecionado, as discussões a seguir foram ancoradas na literatura encontrada sobre o assunto, testificando a discussão em questão.

Resultados e discussões

Por meio da análise dos artigos selecionados sobre o uso das tecnologias digitais e sua utilização na prática docente, apresentamos a seguir o quadro com os principais achados nos estudos analisados e posteriormente seguimos com as discussões sobre os resultados encontrados.

Principais resultados

Autor	Ano de publicação	Tipo de material	Principais resultados encontrados
Gonçalves e Kanaane	2021	Artigo científico	<ul style="list-style-type: none">● É necessário a efetiva formação para a autonomia dos docentes para o uso das tecnologias (TDIC).<ul style="list-style-type: none">● A tecnologia digital aproxima professores e alunos.
Da Silva, Eliane <i>et al</i>	2021	Artigo científico	<ul style="list-style-type: none">● É um desafio aos professores a utilização das novas tecnologias na prática pedagógica.● Falta de formação continuada para utilização das novas tecnologias que não acontece no cotidiano dos professores.● A falta de investimento em tecnologias, para o desenvolvimento de uma boa aprendizagem.
Hees, Assis e Viana	2019	Artigo científico	<ul style="list-style-type: none">● O uso das tecnologias no processo de aprendizagem favorece um ensino mais dinâmico e motivador.● O letramento digital é fundamental no mercado de trabalho contemporâneo.● O uso da tecnologia requer uma discussão sobre a formação inicial e contínua do docente.
De Sousa Moura; Rodrigues, E. De Menezes	2019	Artigo científico	<ul style="list-style-type: none">● Falta de formação para a utilização dos recursos tecnológicos.● Os docentes sentem fragilidade na sua formação, buscando melhores aperfeiçoamentos docentes.● Os professores reconhecem a importância das TIC no processo de ensino aprendizagem.
Cerutti, e Baldo	2020	Artigo científico	<ul style="list-style-type: none">● Necessidades de formação continuada para usar a tecnologia● O aluno tem a ambiência à tecnologia na vida social.● Aulas são mais interativas e participativas com uso das tecnologias digitais.

Fonte: Própria autora baseada nos estudos

Nos estudos analisados podemos perceber que são recorrentes a queixa dos docentes sobre a falta de formação continuada, fragilidade e a falta de investimento para o uso das tecnologias na sala de aula, esses achados vão de encontro com o que diz Nóvoa (2002), a formação continuada alicerça-se na dinamização de projetos de investigação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo nas escolas como lugares de formação. Assim é necessário integrar as tecnologias digitais à prática educativa, tornando o aprendizado do estudante interessante, propiciando a experiência, investigação e construindo o conhecimento de maneira efetiva.

Os achados também apontam, segundo Cerutti, e Baldo (2020) que o uso da tecnologia na prática docente proporciona efeitos positivos como um ensino mais dinâmico e motivador e o acesso a mais conhecimentos, aproximando professores e alunos e tornando as aulas mais interativas.

Corroborando com essa ideia Cerutti e Baldo (2020) afirmam que as tecnologias podem permear as trocas entre a proposta de aprendizado e a construção deste é que há uma interação mediada entre o objeto do ato pedagógico com o meio tecnológico, a fim de construir uma ação colaborativa que vá ao encontro com o objetivo da cibercultura, que é a socialização no e do espaço conectado.

Por isso entende-se que já não é mais possível pensar a formação docente sem a utilização de tecnologias digitais, a favor do ensino e da aprendizagem (FRIZON et al, 2015), uma vez que os jovens fazem parte de uma geração que já nasceu conectada à internet. Visto que as tecnologias digitais fazem parte da cultura atual, adentrando também ao âmbito da Educação e, portanto, da docência, embora nem sempre vivenciadas em sua plenitude. Assim a formação inicial é muito importante, ela por si só não garante o atendimento da atual demanda educacional que se apresenta em constante mudança (FRIZON et al., 2015). É necessário também que a formação continuada garanta a atualização dos docentes, quanto às novas tecnologias que são inseridas em sala de aula a cada dia.

Com esta discussão, pretendeu-se disseminar o conhecimento acerca da possibilidade do uso das tecnologias digitais, bem como suas funcionalidades e limitações destacando que é preciso superar barreiras da falta de acesso a equipamento e formação contínua dos docentes, como também o uso dessas ferramentas como meio de otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Podemos concluir que as tecnologias na escola, quando utilizadas de forma pensada e planejada podem vir a agregar ao processo educativo, pois elas permitem que ocorra a socialização de conhecimentos e a construção de novos saberes. Pois, a utilização dessas ferramentas pode prover a interação, a construção do conhecimento e a socialização aproximando a realidade escolar da vivência prática.

O uso de recursos digitais está avançando cada vez mais, e a sociedade está acompanhando em um ritmo alarmante. Em ambientes de aprendizagem, isso acontece de forma mais rápida, exigindo novas estratégias de ensino para atender aos constantes desafios que surgem à medida que as tecnologias são desenvolvidas e inseridas no meio social e educacional.

Com efeito, o uso da tecnologia em sala de aula requer também uma pedagogia que construa e estabeleça um acompanhamento para que as questões relacionadas à cidadania, segurança e responsabilidade digital façam parte e estejam presentes neste novo e cambiante cenário. Para tanto, a formação dos docentes para o uso das tecnologias (TDIC) precisa ser efetivada e constante.

Um fator relevante observado é que o saber usar a tecnologia digital é uma realidade e é fundamental para a atuação no mundo do trabalho contemporâneo. A partir do avanço desse uso, podemos listar também o desenvolvimento de iniciativa, autonomia, da criatividade do aluno, o qual impulsiona a comunicação e o acesso a mais conhecimentos que auxiliará o processo de investigação e aquisição de habilidades e competências diversas, transformando assim, as ações educativas que irão ultrapassar os muros da escola.

Isso exige uma mudança que deve começar na formação inicial e continuada para o exercício da docência, para assim oferecer uma aprendizagem significativa, dinâmica e motivadora aos aprendentes, ampliando as possibilidades de aprendizado e se tornando também aprendiz em sua constante formação.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ministério da Educação (MEC), 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 03-09-2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 1 de julho de 2015. De ã ne as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017pdf/> Acesso em: 10 set. 2024.
- CERUTTI, E.; BALDO, A. P. Da Ambiência Do Aluno À Prática Docente: Olhares Sobre As Tecnologias Digitais Em Sala De Aula. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo, n. 55, e 8349, out. 2020. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php? o>>. acessos em 30 ago. 2024.
- DA SILVA, Eliane. et al. Tecnologias educacionais e os desafios da inclusão digital para a prática docente. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 2, p. 12-12, 2021. DE SOUSA MOURA, Francisco Nunes;
- RODRIGUES, C. M. C.; DE MENEZES, J. B. F. Tecnologias digitais educacional: tessituras da prática docente. **Ensino em Foco**, v. 2, n. 5, p. 72-86, 2019.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FRIZON, Vanessa et al. A formação de professores e as tecnologias digitais. In: **Educere Congresso Nacional de Educação**, 12, Curitiba, 2015. Anais... Curitiba, 2015.
- GONÇALVES, A. De M.; KANAANE, R. A prática docente e as tecnologias digitais. **Revista Eletrônica Pesque educa**, v. 13, n. 29, p. 256-265, 2021.
- GOOGLE FOR EDUCATION. **Sala de aula**: gerencie o ensino e a aprendizagem. Disponível em: <<https://edu.google.com/intl/pt-BR>. Acesso em: 05 set. 2024.
- HEES, L. W. B.; ASSIS, R. M.N.; VIANA, H. B. Inserção das tecnologias digitais na prática docente. **Laplage em revista**, v. 5, n. 2, p. 119-127, 2019.
- LÉVY, P. **O que é o virtual**. Tradução: Paulo Neves. 7a reimpressão. São Paulo: Editora 34, (2005).
- LEITE, W. S. do N. R., A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, vol. 5, núm. 10, julho-descimbre, 2012.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi; Eva Maria Lakatos. Atualização da edição João Bosco Medeiros - 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- MIRANDA, L. T. de; FANTIN, M. **A perspectiva social das competências midiáticas**: reflexões sobre participação e interação das crianças na escola. **Revista Luminar**, [s. l.], v. 12, n.1, p. 55-67, jan./abr. 2018.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.
- SAMPIERI, R. H; CALLADO, C. F; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SOARES, S. G. **Educação e Comunicação**: O Ideal de Inclusão pelas Tecnologias: Otimismo Exacerbado e Lucidez Pedagógica. São Paulo: Cortez, 2006.
- SOUSA, A. C. B.; PIONEER, C. F.; FILHO, G. L. da S. PENA, R. C. D.; SILVA, T. P. A. da. O uso do padlet como ferramenta educacional no ensino de língua portuguesa na educação básica: um relato de experiência. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 4, n. 6, p. 199–206, 2023. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/>. Acesso em: 16 set. 2024.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO CONTEXTO EDUCACIONAL COM FOCO NO SAEB: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.

Cleres Maria Dias da Silva¹²
Maria Elilda Gomes da Silva¹³
Railson Lira Da Silva¹⁴
Ticiane Victória Dos Santos Pereira¹⁵

Resumo

Este artigo apresenta uma análise bibliográfica que visa abordar o funcionamento do sistema de avaliação externa. A metodologia se constrói a partir da análise de artigos e livros presentes na literatura, bem como em *sites* de periódicos que abordam esse tema considerando todo o seu desenvolvimento. Evidenciando como a avaliação externa é realizada e quais aspectos são necessários, observando sua periodicidade. Inúmeros são os estudiosos que contribuíram para o desenvolvimento dessa importante ferramenta na educação, mostrando e fazendo valer seus esforços para que a educação tome um rumo crescente. O Saeb surge nesse contexto como uma ferramenta de gestão educacional, gerando subsídios para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser melhorado. Por ser uma avaliação de larga escala, ela não busca demonstrar resultados de escolas específicas, mas sim de um todo, do sistema educacional do Brasil. A partir da análise desses dados o gestor poderá identificar o que precisa ser melhorado ou extinguido. Conclui-se que as avaliações externas como o Saeb são fundamentais para gerir uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação externa; Ambiente escolar; Educação de qualidade.

Abstract

This article presents a bibliographical analysis with the aim of addressing how the external evaluation system works and all its development. It highlights the main research and articles developed in the area so that a better theoretical development is possible. The methodology is based on the analysis of articles and books in the literature, as well as journal websites that address this topic, considering its entire development. It shows how external evaluation is carried out and what aspects are necessary, observing its periodicity. Numerous scholars have contributed to the development of this important tool in education, showing and making their efforts count so that education takes a growing and better course for all users. Saeb emerges in this context as an educational management tool, generating subsidies so that the teaching and learning process can improve. As it is a large-scale assessment, it does not seek to show the results of specific schools, but of the whole of Brazil's education system. By analyzing this data, managers can identify what needs to be improved or eliminated. The conclusion is that external evaluations such as Saeb are fundamental to managing quality education.

keywords: External evaluation; School environment; Quality education.

Introdução

A influência da avaliação externa no contexto educacional é um tema de crescente importância e debate entre educadores, pesquisadores e formuladores de políticas. Este texto visa proporcionar uma reflexão abrangente sobre as avaliações externas, com foco particular no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

¹² Universidade Estadual do Maranhão

¹³ Universidade Estadual do Maranhão

¹⁴ Universidade Estadual do Maranhão

¹⁵ Universidade Estadual do Maranhão

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é realizado no Brasil desde 1990, onde inicialmente era chamada Prova Brasil. O Saeb é uma avaliação de caráter nacional, larga escala, que avalia o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, realizada pelo Ministério da Educação a cada dois anos (SOUZA, 2021).

O Saeb, implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), desempenha um papel crucial na mensuração da qualidade educacional no Brasil, oferecendo dados fundamentais para a formulação de políticas públicas e para a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Com os resultados das avaliações externas, a gestão possui meios para gerir e desenvolver políticas públicas assertivas para as questões apontadas. O conceito de uma educação de qualidade diz respeito há alguns parâmetros que vão desde insumos físicos (boas escolas, estrutura adequada) a ambientes escolares que buscam maximizar seu processo de ensino e aprendizagem, com gestão de qualidade do ensino ofertado.

Figueiredo *et al* (2016), afirma que a avaliação externa focada nos resultados que os alunos conseguem em suas provas de exames nacionais como o Saeb, se torna fundamental para o bom desenvolvimento do currículo, pensando na qualidade do serviço educacional prestado.

Este estudo de caráter bibliográfico visa discorrer sobre os principais conceitos acerca das influências das avaliações externas no contexto escolar com foco no Saeb, destacando o que a literatura aponta como educação de qualidade. Trazendo os principais pontos que tornam a avaliação externa como uma rica ferramenta auxiliadora de gestão.

Fundamentação teórica

As influências da avaliação externa e qualidade da educação básica

O conceito de avaliação sofreu alterações ao longo do tempo. No primeiro momento tratou-se um conceito meramente técnico, para medição de dimensões educacionais. No segundo momento referia-se a avaliar se os objetivos educacionais estavam de acordo com o esperado. Já em outro momento passou ao ideal de formativa, com caráter qualitativo, pois assume a característica de averiguar as condições do ensino e a partir dessas informações traçar políticas públicas em vista a alavancar a qualidade educacional (SOBRINHO, 2002).

Vejam os que destaca Sobrinho (2002, p. 26):

Embora a avaliação relativa a aspectos educacionais tenha tido uma grande evolução desde o início do século XX, adquirindo com o passar dos anos outras significações e enriquecendo-se de aperfeiçoadas e sofisticadas tecnologias e metodologias, ainda hoje vige uma tendência em certos círculos a confundir a medição e a utilizar largamente os testes de verificação de aprendizagem, uns de caráter individual e limitado às salas de aula, alguns outros estendendo-se a âmbitos de alcances nacionais ou até sistemas comparativos internacionais (SOBRINHO, 2002, p. 26).

Sousa (2014), afirma que as avaliações externas são instrumentos de gestão educacional, fornecendo subsídios suficientes para intervir na qualidade do ensino, evidenciando quantos pontos precisam de melhorias. Cabendo aos gestores públicos trabalhar em cima dos pontos críticos.

As avaliações em larga escala se desenvolveram no Brasil conforme cita Sousa (2008, p. 82):

O governo federal, a partir de 1990, passa a organizar sistemas nacionais de avaliação educacional, que são difundidos à sociedade como mecanismos voltados a subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a realidade educacional e a orientar a formulação de políticas visando à promoção da equidade e da melhoria da qualidade do ensino. Acompanhando o governo federal, também, governos subnacionais formulam propostas próprias de avaliação, como complementares às avaliações que se realizam em âmbito nacional (SOUSA, 2008, p. 82).

Reforçando o ideal das avaliações externas como um mecanismo de identificar falhas e pontos que devem ser melhorados no sistema educacional, visando aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem a partir dos resultados obtidos através dessas avaliações. Busca definida para melhoria da qualidade da educação. Qualidade da educação é definida (DOURADOS *et al*, 2007, p. 2007):

Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (DOURADOS *et al*, 2007, p. 2007).

A qualidade da educação se constrói a partir da soma de diversos fatores, indo de gestão financeira, administrativa e pedagógica. Perpassando pela visão de gestão a da comunidade, entendendo e compreendendo seu papel em exigir melhorias. São característica objetivas e subjetivas que definem a qualidade, com oferta de insumos e condições básicas para uma escola eficaz (DOURADOS *et al*, 2007).

Sistema Nacional de Avaliação da Educação BÁSICA (SAEB)

A garantia de uma educação de qualidade e melhoria permanente da educação básica, em nosso país, são pautas de grandes discussões quando se fala em políticas públicas educacionais.

Dentro desse contexto, surge, ainda na década de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tendo como principal objetivo diagnosticar a educação básica do país e contribuindo para a melhoria de sua qualidade, oferecendo subsídios concretos para a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação no Brasil (BRASIL, 2019).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma das principais ferramentas de avaliação externa utilizada no Brasil. Implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o SAEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas e privadas do país, fornecendo dados fundamentais para a formulação e monitoramento de políticas educacionais.

Segundo o INEP (2023), o SAEB é um instrumento essencial para o diagnóstico da educação básica no Brasil, permitindo a obtenção de dados comparativos sobre o desempenho dos estudantes em diferentes estados, municípios e escolas. ” Essa avaliação, realizada periodicamente, abrange disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, além de incluir questionários contextuais que fornecem informações sobre o ambiente escolar e as condições socioeconômicas dos alunos.

Uma das principais influências do SAEB é a promoção da responsabilidade educacional. De acordo com o INEP (2023), os resultados do SAEB são utilizados para avaliar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB, por sua vez, é uma métrica que combina os dados de desempenho dos alunos com as taxas de aprovação, fornecendo um indicador sintético da qualidade da educação oferecida pelas escolas e redes de ensino. Esse processo de responsabilização incentiva gestores e professores a buscarem melhorias contínuas em suas práticas pedagógicas e na gestão escolar.

Além disso, o SAEB contribui para a identificação de desigualdades educacionais. Conforme destaca o INEP (2023), os dados do SAEB revelam disparidades no desempenho dos alunos de diferentes regiões e contextos socioeconômicos, permitindo que políticas públicas sejam direcionadas para a redução dessas desigualdades. A partir dos resultados das avaliações, é possível identificar grupos de alunos que necessitam de maior apoio e desenvolver programas específicos para atendê-los, promovendo uma educação mais equitativa.

No entanto, o uso do SAEB também levanta alguns desafios. Um dos pontos críticos é a possível indução de práticas de ensino voltadas apenas para a preparação dos alunos para os testes, um fenômeno conhecido como “Ensinando para o teste.” Como observado por Freitas (2014), a ênfase excessiva nos resultados das avaliações externas pode levar a uma redução na diversidade e profundidade do currículo, comprometendo uma formação mais ampla e significativa dos estudantes. Sendo fundamental que os resultados do SAEB sejam utilizados de maneira equilibrada, complementando outras formas de avaliação e promovendo uma educação integral.

Visto que as avaliações externas e especificamente o Saeb, surgem como uma ferramenta de análise do contexto educacional como um todo, monitorando e fornecendo condições para compreender o funcionamento de redes de ensino, não se trata, portanto, de resultados específicos de uma escola, mas se do sistema todo (ALAVARSE *et al*, 2013).

Com essas informações em mãos, os gestores terão subsídios para desenvolver as políticas públicas que se fazem necessárias para sanar os índices que não estejam em conformidade ao esperado, melhorando a qualidade do ensino e aprendizagem. Como destaca Alavarse *et al* (2013, p 17):

As experiências iniciais de avaliações externas, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como necessárias para se poder monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos. (ALAVARSE *et al* 2013, p 17)

Portanto, o SAEB exerce uma influência significativa no contexto educacional brasileiro, tanto na promoção da responsabilidade e da equidade quanto na formulação de políticas públicas baseadas em evidências. Contudo, seu uso deve ser cuidadosamente balanceado para garantir que os benefícios das avaliações externas sejam plenamente alcançados sem comprometer a qualidade e a diversidade da educação oferecida aos alunos.

Conclusão

As avaliações externas, como o Saeb, são concebidas para fornecer uma visão objetiva do desempenho dos alunos em diferentes etapas da educação básica. Elas permitem a identificação de lacunas de aprendizagem, a análise de tendências ao longo do tempo e a comparação entre diferentes contextos educacionais. A partir desses dados, é possível delinear estratégias que visem a equidade e a eficiência no sistema educacional, promovendo intervenções direcionadas que possam beneficiar os alunos mais vulneráveis e melhorar os resultados gerais de aprendizagem.

No entanto, a implementação e os resultados dessas avaliações trazem à tona uma série de desafios e implicações. Entre eles, destacam-se a pressão sobre alunos e professores, que muitas vezes se sentem avaliados não apenas pelo desempenho dos estudantes, mas também pela sua capacidade de ensino. Essa pressão pode levar à “ensino para o teste”, onde o foco se restringe aos conteúdos que serão avaliados, em detrimento de uma formação mais ampla e integral dos alunos.

Além disso, a necessidade de equidade na educação é uma preocupação central. As avaliações externas devem ser sensíveis às diversidades regionais, socioeconômicas e culturais presentes no país, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de demonstrar seu aprendizado. A disparidade de recursos entre diferentes regiões e escolas pode influenciar significativamente os resultados, o que exige uma análise cuidadosa para evitar interpretações simplistas dos dados.

O impacto das avaliações na gestão escolar também é significativo. As escolas são frequentemente classificadas com base nos resultados dessas avaliações, o que pode afetar sua reputação e os recursos que recebem. Isso pode gerar uma competição saudável por melhorias, mas também pode exacerbar desigualdades e criar ambientes de trabalho excessivamente estressantes para os educadores.

Em suma, a análise aprofundada dos aspectos relacionados às avaliações externas, com foco no Saeb, é essencial para entender como essas ferramentas podem ser utilizadas de maneira eficaz para promover uma educação de qualidade para todos. É fundamental que as políticas educacionais sejam orientadas não apenas pelos resultados das avaliações, mas também pelo entendimento dos contextos e necessidades específicos de cada comunidade escolar, assegurando um processo educativo mais justo e inclusivo.

Referências

- ALAVARSE, Ocimar M. AVALIAÇÕES EXTERNAS E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em: <[miolo_EAE_54_site_low.pdf \(fcc.org.br\)](#)>. Acesso em: 22/07/2024.
- ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 28/07/2024.
- DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2007.
- FREITAS, L. C. **Avaliação educacional: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FIGUEIREDO, C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 646-664, set./dez. 2016. Disponível em: <[\(PDF\) O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? \(researchgate.net\)](#)>. Acesso em: 02/08/2024.
- SOBRINHO, J. D. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUSA, Danilo Fernandes Sampaio de. A avaliação externa na Educação Básica: uma análise comparativa entre o Saeb e o Paebes. **Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)**, 2021. Disponível em: <[Artigo científico \(ufjf.br\)](#)>. Acesso em: 02/08/2024.
- SOUSA, Sandra Zákia. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala**. Avaliação, v. 19, n. 2, p. 407-420, 2014.
- SOUSA, S. Z. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan/dez. 2008.
- Enviado em 02/01/2025
Avaliado em 15/02/2025

A PRODUÇÃO DE UMA PESQUISA: SINGULARIDADES E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO.

Cristiano Ferreira Silveira¹

Resumo

O presente artigo trata das questões que envolvem um processo de escrita de uma pesquisa que utiliza como referencial das ditas filosofias da diferença, autores como Deleuze, Guatarri, Rolnik, Foucault e Nietzsche. Autores que nos apresentam conceitos que nos ajudam a entender as dificuldades e potencialidades de produzir uma pesquisa com estas literaturas. No texto é articulado conceitos como *cuidado de si, singularidade e o processos de subjetivação*. O artigo não se propõe a estabelecer fórmulas ou ditar modos de construção de uma pesquisa, mas sim olhar sobre o processo que podem dar corpo a uma pesquisa na diferença.

Palavras-chave: Pesquisar, Singularidades, processos de subjetivação.

Resumen

Este artículo trata las cuestiones que envuelven el proceso de redacción de una investigación que utiliza como referencia de las llamadas filosofías de la diferencia, autores como Deleuze, Guatarri, Rolnik, Foucault y Nietzsche. Autores que nos introduzcan conceptos que nos ayuden a comprender las dificultades y potencialidades de realizar una investigación con estas literaturas. Conceptos como el autocuidado, la singularidad y el proceso de subjetivación se articulan en el texto. El artículo no propone establecer fórmulas ni dictar formas de construir una investigación, sino más bien mirar el proceso que puede encarnar una investigación en la diferencia.

Palabras clave: Investigación, Singularidades, Procesos de subjetivación.

Escrever e se colocar a mostra

Escrever é um ato que envolve uma busca de palavras, encontrar o termo correto para dar sentido para aquele que lê. Cada expressão precisa de um funcionamento dentro do texto para que chegue a quem lê e transmita a ideia que está ali. O caminho para esse entendimento é árduo, sofrido e doloroso. O início talvez seja o mais difícil, porque todo o início tem em si o problema de como expor algo e se fazer entender. Segundo Foucault (1992, p.129) “a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a askesis: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação”. A escrita é mais que transpor ideias em um texto, é transvaloração do que foi dito e que foi entendido por aquele que se coloca a escrever.

Neste caso específico, por se tratar de um trabalho científico, é necessário um rigor. Nesse texto que escrevo, é necessário falar um pouco de si e levar o outro a perceber os entendimentos de quem se põe a escrever, de modo claro, além de entender que tudo foi tratado com seriedade. Existe uma grande dificuldade, em se colocar em frente ao outro de modo a ser visto e isto produz incômodo, causa receio da exposição, deixa à mostra as falhas que possuímos e, conseqüentemente, permite-se ser questionado pelo que se pensa.

A escrita acadêmica, de fato, exige não apenas um rigor técnico, mas também uma sinceridade e disposição para se colocar vulnerável diante do outro, pois ao expor suas ideias, esse incômodo é algo comum, pois a escrita científica exige precisão e clareza, ao mesmo tempo em que envolve uma autoavaliação contínua e o reconhecimento de que nossas ideias podem ser revistas ou criticadas. Ao mesmo tempo, essa vulnerabilidade é uma forma de crescimento, pois permite um aprofundamento no conhecimento, além de uma abertura ao diálogo e à reflexão.

No entanto, esse processo pode gerar receitas, especialmente ao lidar com o julgamento do outro, o que faz parte do desafio de se tornar concreto. Esse movimento de se expor na escrita é uma ação não só de comunicação, mas também de autoconhecimento. Ao organizar seus pensamentos e se posicionar diante do leitor, você também está se desafiando a se compreender melhor, o que torna o processo ainda mais significativo.

Quando se trata de falar de si em uma pesquisa, aqui não pensando no eu e sim em uma prática pela qual somos formado, existe a dificuldade de se colocar em um texto que não seja uma ode auto-elogiosa, afinal não somos preparados para olhar para nós mesmos. Esta escrita se trata de um olhar para si ao mesmo tempo que se expõe para que outros vejam. Isso é uma forma de compreensão do saber, que passa pela formação de si mesmo, por meio de um olhar sobre as próprias práticas (Foucault, 2004).

Olhar para si é um exercício complexo, não é algo banal e que acontece a qualquer momento. É preciso fazer uma parada, respirar fundo, livrar os pensamentos, livrar-se de amarras a que somos presos e se entregar a esta jornada de olhar para além das superfícies da matéria humana e não humana que nos compõe.

Pensando sobre as singularidades e os processos de subjetivação

Pensando sobre os modos de ser, não interessa pensar sobre o que ou quem se é, não interessa buscar uma identidade. Com as filosofias da diferença, vejo que isso é permanecer no mesmo. Já em se tratando das práticas de si, percebo que a experimentação com o próprio corpo é algo que pode trazer consigo uma singularização. Segundo Guatarri e Rolnik (1996):

“O processo de singularização da subjetividade se faz emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies. Pode acontecer de processos de singularização portadores de vetores de desejo encontrarem processos de individuação. Nesse caso, trata-se sempre de processos de responsabilização social, de culpabilização e de entrada na lei dominante. Creio que é dessa forma que fica melhor colocada a alternativa singularidade/individualidade, e não numa disjunção absoluta, que implica o mito de um retorno à singularidade pura, a uma pura conversão ao processo primário.” (1996, p. 37)

As singularidades têm a ver com as práticas subjetivas. O processo, por assim dizer, de singularização, é um movimento que podemos construir em ato de atenção conosco, um processo de olhar para si mesmo, e, a partir deste movimento, produzir diferenças. É preciso fazer uma relação entre identidade e singularidade. Inicialmente podemos pensar que se trata de algo único, como se fosse o mesmo, mas são coisas diferentes, ainda que implicadas.

A singularidade está relacionada a uma atenção e a uma ação para consigo, um cuidado consigo; enquanto a identidade é como algo que nos é pré-determinado coletivamente: possuímos um nome e número de identidade que nos coloca junto aos demais, através dos quais nos reconhecemos e devido aos quais percebemos que somos seres que pensam e vivem de modo único, pois temos números de identidades diferentes e somos moldados a pensar que somos seres únicos em relação aos demais. Já a singularidade está relacionada à experiência de olhar o nosso funcionamento em um exercício contínuo, e que se dá também em relação aos demais.

Sobre esta prática de olhar para si, me coloquei a divagar sobre estas formas de existência que possuímos na coletividade, e de como me coloco ao mundo e escuto a minha vida, como meu rosto me possui. O rosto era algo que até então nos diferenciava uns dos outros: seria aquilo que traríamos em nossas particularidades e por meio do qual poderíamos nos singularizar, sendo, assim, únicos. Deleuze (2012, p. 36):

Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes.

O rosto não é uma simples superfície da qual vemos marcas como algo que o tempo fez e nos torna individuais, ele é um instrumento de significações das subjetivações que ocorrem e dos efeitos dos modos de subjetivação. Conforme Deleuze (2012, p. 39):

“O rosto é uma superfície: traços, linhas, rugas do rosto, rosto comprido, quadrado, triangular; o rosto é um mapa, mesmo aplicado sobre o volume, envolvendo-o, mesmo se cercando e margeando cavidades que não existem senão como buracos.”

O rosto é mais que forma, ele possui uma complexidade em sua existência além de ser subjetivado, ou seja, é capaz também de receber influências dos processos de subjetivação. O rosto carrega uma porção de significado, pois ele cristaliza em imagem que é um corpo, ele deixa à mostra as marcas da subjetivação.

A subjetivação é um processo relacionado a um indivíduo e a um coletivo. Somos subjetivados desde que nascemos, pois somos um número, uma palavra, característica, uma cor, uma porção de “determinismos” que nos assolam durante nossa existência como sujeitos. Segundo Deleuze (1990, p. 135):

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...

Para Deleuze (2012, p. 12), “a relação entre o enunciado e o ato é interior, imanente, mas não existe identidade. A relação é, antes, de redundância”. Ou seja, a imagem que nos remete à palavra é construída interiormente pelos processos nos quais somos subjetivados pelos meios em que vivemos, pelo coletivo. Esses processos se refletem nos efeitos que se desenham nas expressões de nossos próprios rostos, como exemplo um rosto de um juiz desenvolve certas marcas que são fruto de um modo de subjetivação que difere, por exemplo, de alguém que utiliza do seu rosto para fazer rir. Os rostos mostram-nos reações e as marcas de um processo de subjetivação.

Fim ou começos

O importante não é o como somos modificados pelo que lemos, mas sim o que esta experiência nos causa, que atravessamentos chegam até nós. Assim podemos ter esse olhar para si, essa oportunidade para se entregar a uma experiência nova, como algo que ainda não havia realizado. O processo de subjetivação não pertence a alguém, ele se dá no coletivo: somos todos subjetivados, nossos rostos expõem as marcas, cristalizam e significam os efeitos deste processo.

Parar, olhar e escutar podem ser caminhos percebidos ao longo de encontros com sua pesquisa. Isso tudo não é algo que faça parte de nossa rotina. Aprender que a produção de saúde e de muitos males está em nós, como diz Nietzsche (1995, p. 25) “tomei a mim mesmo em mãos, curei a mim mesmo: a condição para isso- qualquer fisiólogo admitirá- é ser no fundo sadio”. Buscar as respostas que procuramos em nós mesmos e que estão muitas vezes nas experiências que nos desmontam e nos distanciam de nós mesmos, são hábitos que favorecem constituir uma saúde, não propriamente uma cura.

Além disso, o que podemos pensar até aqui, é que tudo que foi falado nesta escrita pode movimentar uma pesquisa e o que somos, pois a cada parada para olhar para si podemos observar os movimentos de uma pesquisa, principalmente nas atenções que precisamos ter. Talvez esta escrita seja algo banal, desconectado, confuso, mas coloca a mostra os momentos de apreensão que podemos experimentar em uma pesquisa.

Referências

- DELEUZE, Gilles. Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª. Ed. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed 34 Ltda., 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 2.** tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed 34 Ltda., 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3.** tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34 Ltda., 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4.** tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34 Ltda., 2012.
- FOUCAULT, Michel. **A escrita de si. In: O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.
- FOUCAULT, Michel. **"A ética do cuidado de si como prática da liberdade"**. In: Ditos&Escritos.V,Ética,Sexualidade,Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica Cartografias do Desejo.** 4ª edição. Editora Vozes. Ano 1996.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo: Como alguém se torna o que é/** Friedrich Nietzsche. Tradução, notas e prefácio Paulo César de Souza- São Paulo: Editora Companhia das letras,1995.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

ENTRE A INCLUSÃO E O ADOECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Fábio Júnior Dorneles dos Santos¹⁶

Fernando Lieberknecht¹⁷

Resumo

Através da Revisão Narrativa da Literatura, problematizou-se o bem-estar docente na escola. Para isso, o objetivo deste artigo é discutir os desafios enfrentados pelos docentes na educação básica, na etapa do ensino médio no contexto de escola comum, além de problematizar os impactos dessas demandas na saúde docente e apresentar estratégias para promover o bem-estar no ambiente escolar. Destaca-se mencionando que uma das ações para garantir a saúde docente é garantir que as leis e políticas públicas sejam cumpridas, para possibilitar o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal.

Palavras-chave: Bem-estar docente, inclusão, adoecimento.

Abstract

Through the Narrative Literature Review, the well-being of teachers in schools was discussed. The objective of this article is to address the challenges faced by teachers in basic education, particularly in high school within the context of regular schools, as well as to problematize the impacts of these demands on teachers' health and present strategies to promote well-being in the school environment. It is emphasized that one of the actions to ensure teachers' health is ensuring that laws and public policies are followed, in order to enable a balance between professional and personal life.

Keywords: Teacher well-being, inclusion, illness.

Considerações iniciais

Atualmente, a educação está sujeita a mudanças e evoluções constantes, marcada por modificações significativas. De acordo com Figueira (2021) as pessoas com deficiência, antes estigmatizadas como “monstros”, passaram a ser reconhecidas como pessoas de direitos, dotadas de dignidade com pleno direito à convivência social e a inserção na escola comum. As alterações mencionadas anteriormente refletem não apenas a evolução do contexto social, mas também no entendimento sobre o que é ser uma pessoa com deficiência e como ela é percebida em sociedade.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases- LDB nº 9394 de 1996 (Brasil, 2019) diretrizes educacionais foram criadas, garantido no que diz a educação especial, o direito de acessibilidade e equidade no processo de ensino e aprendizagem na rede regular de ensino. Salienta-se que a modalidade de ensino se destina a sujeitos com deficiência, transtornos globalizados e altas habilidades ou superdotação.

Contudo, é imprescindível compreender também como é a realidade dos professores que atuam diretamente com esses estudantes, enfrentando desafios significativos na busca da educação inclusiva, equitativa e de qualidade na escola comum. Diante do exposto, surge o seguinte questionamento: Como as demandas emocionais, físicas e a falta de suporte institucional impactam

¹⁶ Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Licenciado em Química pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), e em Letras e Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Especialista em Educação Especial e Deficiência Intelectual pela Faculdade de Minas (Facuminas). Frederico Westphalen, RS, Brasil.

¹⁷ Graduado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus Panambi. Pós-graduando em Gestão Escolar pelo IFFar, Campus Panambi. Especialista em Educação Especial e AEE pelo Instituto Facuminas EAD, Brasil.

a saúde dos professores que atuam na educação especial, e quais estratégias podem ser implementadas para promover seu bem-estar?

Com base nessa problemática, a presente pesquisa, voltada para o ensino médio, adota uma abordagem predominantemente qualitativa e bibliográfica, assumindo a configuração de uma revisão narrativa da literatura. De acordo com Cordeiro *et al* (2007), a revisão narrativa da literatura é um exemplo de revisão bibliográfica onde “a seleção das obras é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva” (Cordeiro *et al*, 2007, sp).

O objetivo deste artigo é discutir os desafios enfrentados pelos docentes na educação básica quanto ao processo de ensino e aprendizagem potencializador da inclusão na etapa do ensino médio no contexto de escola comum, além de problematizar os impactos dessas demandas na saúde docente e apresentar estratégias para promover o bem-estar no ambiente escolar.

Limites profissionais e pessoais na educação especial: caminhos para a sustentabilidade do trabalho docente

As vivências em sala de aula se configuram como momentos essenciais nos processos de ensino e aprendizagem, pois promovem a interação entre estudantes e professores. Essas experiências possibilitam o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. No entanto, esses momentos estão frequentemente acompanhados por diferentes fontes de tensão, presentes na prática pedagógica quanto nas relações interpessoais (Silva, Moleiro e Roman, 2016)

A prática docente no contexto da educação especial pode exigir que os educadores atuem em um contexto ambivalente. Por um lado, se torna essencial para se ter uma relação educativa de qualidade; por outro, impõe-se a questionamentos constantes e revisões de suas práticas e pensamentos como é destacado pelo autor Esteve (1999)

É a condição indispensável para uma relação educativa de qualidade; mas por outro, propõe ao professor a exigência de um constante questionamento, revendo continuamente a coerência da própria ação e do próprio pensamento, para responder às interrogações que nossos alunos propõem (Esteve, 1999, p. 60).

A qualidade das relações entre professores e estudantes é essencial, mas pode ser comprometida por fatores como dificuldades cognitivas e comportamentos inadequados que afetam o desempenho acadêmico. Ao encontro da exposição, Arroyo (2004) argumenta que a educação deve ser entendida como um processo relacional, onde os vínculos saudáveis entre estudantes, colegas de trabalho e comunidade escolar passam a ser suporte emocional, sendo essencial para a saúde e bem-estar docente.

Para tanto, existem alguns impactos e desafios que estão presentes no trabalho docente na inclusão de estudantes com deficiência em suas disciplinas no ensino médio. Nesse contexto, a depressão, estresse, ansiedade e fadiga estão entre os problemas mais comuns entre os profissionais (Oliveira, 2024). Nesse contexto da inclusão, esses desafios ficam evidentes devido às demandas dos estudantes que apresentam necessidades específicas de acordo com cada deficiência, à carência de preservação da saúde física e mental dos professores e à necessidade de suporte institucional adequado.

Destarte, baseando-se nos estudos de Oliveira (2024), Esteve (1999) e Arroyo (2004), foram identificados três desafios emergentes e associados a possibilidades de ação, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1: Relação entre desafios e possibilidades para combater o adoecimento docente

Desafios	Possibilidades
Contornar as tensões entre atender às necessidades dos alunos com deficiência;	Possibilitar formações continuadas e acompanhamento pedagógico especializado aos docentes;
Preservar a saúde mental e física do professor;	Implementar programas que visem o bem-estar docente e a oferta de atendimentos e suporte psicológico;
Os limites pessoais e profissionais impostos pelas demandas diárias da educação especial em contextos inclusivos;	Promover ações que permitam o trabalho colaborativo e a flexibilização do currículo e práticas na escola;
Falta de suporte institucional.	Garantir que as legislações educacionais sejam cumpridas.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Oliveira (2024), Esteve (1999) e Arroyo (2004).

Diante do quadro 1, pode-se problematizar que o trabalho docente demanda ações concretas e eficazes para promover a sustentabilidade profissional. Onde o reconhecimento de que existem desafios a serem vencidos pelos professores é o primeiro passo para implementar estratégias que contemplem a formação, suporte estrutural e emocional. Os pontos mencionados são essenciais para que a educação e as relações interpessoais sejam inclusivas e de qualidade.

Pois quando refletimos acerca dos limites pessoais e profissionais estamos problematizando as interferências entre duas realidades, uma vez que o cotidiano particular do professor é frequentemente apossado pelas demandas trabalhistas e emocionais oriundas do contexto escolar, impactando muitas vezes de forma negativa. Por isso que ao indagar possibilidades de mudanças para que os professores consigam ter um equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, é de suma importância assegurar que as políticas públicas sejam cumpridas pois, elas asseguram condições dignas de trabalho, programas de formação. Além disso, é importante e necessário a promoção de movimentos que busquem tornar o espaço escolar mais acolhedor, que valorize o bem-estar e a saúde mental, oferecendo suporte diante de tantas pressões inerentes à profissão docente.

Essa discussão, sobretudo, reforça a percepção de que o docente não é apenas um executor de tarefas, e sim como um agente potencializador e precursor central do processo educativo, que necessita ter amparo para estar preparado para desempenhar suas funções e atribuições com qualidade e bem-estar. Nesse sentido, ao pensar nessas estratégias, que objetivam favorecer a resiliência e a autonomia dos educadores, assim como possibilitar mecanismos para mitigar a sobrecarga emocional e de trabalho, podem emergir como passos indispensáveis para a construção de relações e construções de aprendizagens inclusivas e transformadoras. Afinal, um professor valorizado e equilibrado emocionalmente pode ser capaz de estabelecer boas relações e conduzir adequadamente os diferentes processos de ensino e aprendizagem, desenvolver práticas acessíveis e, sobretudo contribuir para a formação de pessoas sensíveis e emocionalmente equilibradas.

Formação docente e inclusão: os efeitos da ausência de suporte e recursos

Ao encontro do tópico textual anterior em que destaca possibilidades em meios aos desafios inerentes à prática profissional docente, o referido texto visa discutir acerca da formação integral do sujeito da aprendizagem tendo a educação formal como agente potencializador bem como problematizar os impasses que os docentes vivenciam em seu dia a dia profissional.

O contexto escolar visa potencializar a aprendizagem formal dos sujeitos da aprendizagem, preparando-os para viver em sociedade sem se desconectar de um ensino transdisciplinar que leve em consideração fatores socioculturais, permitindo estes buscar e utilizar seus conhecimentos para solucionar problemas da sociedade, sempre que possível. Para Freire (2010) é no contexto educativo, mais estreitamente na sala de aula com intervenções docentes e trocas de experiência entre pares que esta aprendizagem ocorre, transformando os saberes prévios destes, em científicos. Evidencia-se deste feito, o professor como mediador e problematizador que instiguem a autonomia discente.

Arroyo (1999) salienta sobre o papel primordial que a educação básica e o profissional que dela fazem parte têm para com a sociedade, embora exista distintas escolas, realidades sociais e currículos diversos é necessário pensar em propostas educativas e pedagógicas que versem no Ciclo de Desenvolvimento Humano. Entre o principal objetivo enfatiza-se o pensar em profissionais que zelam por uma educação humanística, prezando a equidade social. “É a tradição que vem da Paideia, da Renascença, do humanismo presente na Ilustração, radicalizado nas lutas pelos direitos sociais, pela emancipação humana e pela igualdade e diversidade” (Arroyo, 1999. p.159). O autor complementa ao discutir que o profissional em sua prática deve munir-se de sua essência política, cultural e social corroborando com o pensar de Freire (2010).

Levando em consideração uma educação pautada no desenvolvimento integral de cada sujeito e, em uma escola que valorize em suas práticas pedagógicas as distintas singularidades, evidencia-se a Educação Especial a qual em consonância com a LDB (Brasil, 2019) visa integrar no contexto educativo preferencialmente em ensino regular sujeitos com deficiência, transtornos globalizados e altas habilidades e superdotação.

Todavia, ao pensar em uma educação inclusiva no ensino regular, cabe refletir nos seguintes pontos: A escola possui infraestrutura adequada, senão de que forma a acessibilidade ocorre? Os profissionais possuem durante sua formação ferramentas que os possibilitem a desenvolverem práticas inclusivas e adaptações de materiais? A escola possibilita formações continuadas?

De acordo com Garcia; Diniz; Martins (2016) a inclusão considera-se como direito de equidade, acessibilidade e formação integral de todos os sujeitos indiferente se suas especificidades. Cabendo aos contextos educativos a realização de flexibilização curricular e e adaptação pedagógica sempre que necessário. Contudo há muito ainda o que ser discutido, tendo em vista ao que tange processos de infraestrutura, currículo e práticas pedagógicas docentes conforme explícito no quadro 2.

Quadro 2: Infraestrutura escolar e dificuldades docentes

Artigo	Concepções sobre infraestrutura escolar	Concepções sobre dificuldades docentes
Inclusão Escolar no Ensino Médio: desafios da prática docente	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de acessibilidade: banheiros adaptados, rampas, iluminação e setas de identificação; - Salas de aula com muitos alunos (matrículas); - Sem salas de recursos multifuncionais; - Sem estímulo de formação continuada; - Falta de discussões do PPC acerca da temática Educação Inclusiva/Especial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não compreendem o processo e significado de inclusão; - Se sentem incapacitados para trabalhar com pessoas com deficiência; - Não adaptam materiais de acessibilidade a sujeitos com deficiência.
Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem curricular centrada na deficiência do aluno; - Excesso de alunos em sala; - Falta de suporte técnico e falta de materiais adequados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incapacidade docente acerca da Educação Especial; - Falta de formação continuada foca na limitação dos sujeitos com deficiência na aprendizagem; - Formação inicial precária.
Educação Especial na Educação inclusiva. Diferentes contextos, diferentes efeitos	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de investimentos e recursos para formação continuada; - Ausência de uma postura política consolidada (PPP); - Falta de infraestrutura para a inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desinteresse pela formação continuada na área da educação especial; - Falta de informação docente por parte das mídias educativas; - Trocas de experiências e vivências entre os professores fragilizadas.

Fonte: Os autores (2024) a partir de Garcia; Diniz (2016), Capellini; Rodrigues (2009); Pinheiros; Freire (2022)

Garcia; Diniz; Martins (2016) ao referir-se à qualidade educacional evidencia que esta encontra-se diretamente a atribuição do profissional de educação que por meio de suas atividades pedagógicas constroem e reconstróem saberes e significados. As autoras ainda mencionam a importância de suas práticas em sala de aula somada a flexibilizações pedagógicas que serão posteriormente avaliadas por exames de qualidades educacionais.

Através do quadro 2 evidencia-se as fragilidades a qual o corpo docente se depara nas distintas redes de ensino que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, logo a saúde profissional. Com as baixas condições infraestruturais o profissional desacomodado pensa em distintas ferramentas para um ensino inclusivo, gerando assim uma sobrecarga de tarefas. Ao mesmo tempo, ratifica-se a falta de estímulos dos profissionais quanto a formação continuada na área da educação especial o que compactua diretamente nas medidas necessárias para o processo de inclusão.

De acordo com Pinheiro; Freire (2022) ao fazer uma análise das regiões de nosso país (sul, centro oeste, norte e nordeste) quanto aos desafios dos profissionais da Educação especial atrelando-se a educação inclusiva nos contextos educativos frisam acerca das fragilidades das instituições mencionando que 44% das Escolas de educação Básica no Brasil, detém estruturas elementares, contendo o básico como: água, sanitário, energia elétrica, esgoto e cozinha.

Contudo, embora o processo de inclusão escolar e social seja complexo, e quiçá não ocorra consonância com a teoria e a prática, destaca-se entre as fragilidades inúmeras possibilidades, como por exemplo: conhecimento das singularidades de cada sujeito, propostas didáticas e curriculares flexíveis que não anulem a essência do ato educativo, trocas de conhecimento entre pares professor-estudante, estudante-estudante e comunidade acadêmica-comunidade social, práticas pedagógicas que versem na potencialidade de todos os sujeitos da aprendizagem e parceria entre gestores e funcionários no contexto educativo. Pinheiro; Freire (2022) acrescentam ainda, como estratégias educativas a Sala de Recursos Multifuncionais, auxiliares de sala, cuidadores, redução de alunos por turma, entre outros. A inclusão de fato só ocorre através de mudanças, as quais as instituições devem necessariamente estar cientes do contexto a partir de propostas políticas pedagógicas consolidadas.

Considerações finais

Conclui-se mencionando que o bem-estar docente está relacionado ao contexto em que está inserido. Em meio a isso, as diferentes relações e situações em que o professor é submetido interfere na sua saúde, uma vez que a temática aqui discutida impacta significativamente nas relações entre professores e estudantes com deficiência, aliado a isso a falta de suporte institucional sobre a inclusão é um dos fatores que compromete o equilíbrio emocional dos educadores.

Em vista disso, entender que os estudantes com deficiência carregam consigo especificidades cognitivas e comportamentais não é suficiente para garantir relações saudáveis e significativas. Por isso são necessários movimentos institucionais que busquem garantir que as legislações vigentes sobre inclusão e bem-estar tanto dos docentes e estudantes sejam de fato concretizadas, porque existem limites a serem respeitados, a vida particular não pode ser afetada pelas demandas e situações de conflitos trabalhistas e emocionais oriundas do contexto escolar.

Referências

- ARROYO, Miguel G. 2004. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes
- ARROYO, Miguel. G. Ciclo de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**. [S.I.], n.68,1999.
- BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**.v.32, n.3,2009
- CORDEIRO, Alexandre. Magno. et al. **Revisão sistemática: uma revisão narrativa**. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgias, v. 34, n. 6, p. 428–431, nov. 2007.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GARCIA, Patrícia Mara Almeida; DINIZ, Rosimeire Ferreira; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Inclusão Escolar no Ensino Médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**.v.11, n.2,2016
- OLIVEIRA, Noberto Da Silva, Osni. Indicadores de Saúde de Docentes de Educação Especial em uma Região da Bahia. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília**, SP, v. 11, n. 1, p. e0240001, 2024. DOI: 10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240001. Disponível em: <https://revistas.marília.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14086..> Acesso em: 3 dez. 2024.
- PINHEIRO, Daiane; FREIRE, Sofia. Educação Especial na Educação Inclusiva. Diferentes contextos, diferentes efeitos.**Exitus**.v.12, n.1,2022
- SILVA, Carla Cilene Baptista da; MOLERO, Elaine Soares da Silva.; ROMAN, Marcelo Domingues. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 109–115, jan. 2016.
- Enviado em 02/01/2025
Avaliado em 15/02/2025

ESTÁGIO CURRICULAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: TECENDO CONSIDERAÇÕES

Felipe Trindade Santos¹⁸
Luis Eduardo C. de Queiroz¹⁹
Natanael Ferreira da Silva²⁰
Pedro Albeirice da Rocha²¹

Resumo

Este texto tem o intuito de tecer considerações acerca do desenvolvimento e da prática do estágio curricular nas etapas da educação básica: infantil e fundamental I. Isto porque o(a) pedagogo(a) é aquele(a) que atuará em sintonia com a formação de crianças na docência ou na gestão das instituições. As considerações giram ao redor da explicitação da legislação, das etapas que constituem o estágio e de análises críticas sobre a temática.

Palavras-chave: estágio; formação docente; criticidade.

Abstract

The purpose of this text is to discuss the development and practice of curricular internships in the stages of basic education: nursery school and primary school. This is because the pedagogue is the one who will work in harmony with the training of children in teaching or in the management of institutions. The considerations revolve around explaining the legislation, the stages that make up the internship and critical analyses of the subject.

Keywords: internship; teacher training; criticality.

Introdução

O estágio curricular supervisionado é uma das práticas de ensino esperadas dentro de um curso de formação, sobretudo as licenciaturas. Aquele(a) que se prepara para a docência, obrigatoriamente passa pela disciplina e pela aplicação do estágio, geralmente nas etapas finais do curso. Com isso, espera-se que esteja equilibrada a tão almejada relação entre teoria e prática, é claro, sem esquecer-se de que a “parte prática” das licenciaturas não envolve somente esta disciplina.

Faz-se necessário estabelecer que este texto, embora reconheça a importância da formação docente nas diversas áreas, limita-se a refletir um pouco mais sobre as especificidades do curso de pedagogia, voltado para os docentes que atuarão na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL,1996). O “multiverso” da educação básica, a partir deste recorte feito, é a realidade de muitos professores e professoras ao longo do Brasil que atuam junto às diversas realidades e que um dia também começaram a exercer a docência após a realização de sua graduação. Por isso, a reflexão sobre o estágio reconhecerá suas especificidades e orientações por considerar a validade da contribuição desta disciplina na atuação docente: auxilia ou não o trabalho? Prepara os(as) estudantes para a realidade escolar? Qual a importância do estudo e da realização desta disciplina de fato? Estas são algumas perguntas que tentarão ao menos ser discutidas neste texto.

¹⁸ Doutorando em Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA). Professor da Secretaria Municipal de Educação de Madre de Deus de Minas.

¹⁹ Mestrando em Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA). Professor da Rede Estadual de Ensino de Goiás.

²⁰ Mestrando em Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA). Professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

²¹ Professor Doutor em Letras - Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins – Araguaína.

Legislação educacional

Não seria sensato realizar um estudo sobre a temática educacional sem recorrer às Diretrizes que a instituem e a orientam. A pauta abordada (estágio curricular) é uma destas que se não está explicitada, está descrita nos documentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) menciona a questão do estágio em dois artigos. O Art. 61, parágrafo único, define que a formação dos profissionais da educação terá os seguintes fundamentos:

- I – presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho.
- II – a associação entre teorias e práticas mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Este artigo da LDB 9394/96 demonstra que a formação docente necessita de uma sólida formação básica que atenda aos requisitos mínimos esperados de sua profissão, requisitos estes que perpassam a formação científica e social. Ou seja, a formação docente não se restringe ao conhecimento teórico das disciplinas a serem abordadas em sua profissão com os alunos e alunas da realidade escolar, pois consiste também no conhecimento da realidade social, da cultura em seus diversos níveis: nacional, regional e local. Este “conhecimento social” trata-se de uma arte do “manejo”, do “traquejo”, em que a educação se dá mediante uma troca de saberes e vivências: o professor sabe alguma coisa, mas não sabe tudo, assim como o(a) aluno(a) não é uma “tabula rasa”, pois traz suas experiências.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (Freire, 1996, p.15).

Um segundo elemento destacado na Lei é a associação entre teoria e prática mediante estágios e capacitação em serviço. Esta associação é por deveras importante. O conhecimento adquirido no ambiente acadêmico é para ser transformado, não reproduzido, porque vai ser “ruminado”, tal qual o processo de digestão dos bovinos, em um ‘vai e vem’ que o matura em condições de ensino, de contato com a realidade escolar. Somente um processo potente de associação entre teoria e prática possibilitará ao docente a realização do que Chevallard (1991) denomina “transposição didática”, um conhecimento que não é menor, simplista, mas “maturado” em prol do grupo com o qual se atua.

Para que tudo isto possa acontecer, faz-se necessário a apresentação de instrumentos adequados para o desenvolvimento desta parte da “práxis”. E não só! Práxis se realiza na práxis, portanto um conhecimento desta prática, envolvido pelas disciplinas da didática, se efetua mediante a experimentação, a atuação. Aqui entra o estágio como possibilidade de atuação, mas como que antecipando as reflexões, se dará também mediante capacitação em serviço. O estágio inicia algo que deveria continuar posteriormente. Não devendo ser visto como uma certificação que habilite a atuação “por todo o sempre”, ainda que a legislação o considere etapa necessária para a diplomação, mas como uma etapa importante para a atuação.

Para além da LDB 9394/96 que não explicita especificamente, a Lei 11.788 de 2008 dispõe sobre os termos de realização do estágio. Esta lei está dividida em seis capítulos, a saber: da definição, classificação e relações de estágio; da instituição de ensino; da parte concedente; do estagiário; da fiscalização; das disposições gerais.

O capítulo I, Art. 1, define que o estágio é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos” (BRASIL, 2008). Portanto, visa “ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular” (BRASIL, 2008). Estabelece que não cria vínculo empregatício, que se estabeleça termo de compromisso entre educando e a instituição (Art.3) e que deverá ser acompanhado por professor orientador da instituição de ensino e um supervisor da instituição que recebe (Art.3).

O capítulo II define que cabe à instituição de origem do estudante: avaliar as instalações da parte concedente, indicar o professor orientador, exigir a apresentação de relatórios, zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, elaborar normas de avaliação do estágio e comunicar à parte concedente o início de período letivo (Art. 7).

O capítulo III define que a parte concedente tem as seguintes obrigações: celebrar termo de compromisso, ofertar instalações adequadas, indicar supervisor, manter à disposição documentos comprobatórios e enviar relatório de atividades (Art.9). No capítulo IV, ao referir-se ao estagiário da educação superior, orienta no máximo o cumprimento de 6 horas diárias e 30 horas semanais (Art. 10). Os demais capítulos reservam-se a questões de estágio remunerado que não dizem respeito ao desenvolvimento desta reflexão.

Este rápido olhar sobre a legislação permite perceber que o estágio tem uma série de “trâmites” para ser realizado. Longe de ser negativo, isto é algo que ajuda a dar organização para o seu andamento. É, pois, um processo que envolve as universidades, sejam elas públicas ou privadas, os(as) alunos(as) e os(as) responsáveis das instituições. Este tipo de processo visa trazer garantias e segurança para os envolvidos, além, é claro, da responsabilidade no cumprimento dos acordos estabelecidos. A universidade estabelece as pontes e possibilita a realização, o aluno ou aluna a busca e realiza suas demandas em sintonia com o professor e o supervisor responsável pelo acompanhamento, e a instituição escolar acolhe apresentando seu espaço de atuação, bem como fiscalizando para que seja realizado o que foi permitido, sem “ferir” a dinâmica própria de seu ritmo.

O Conselho Nacional de Educação traz algumas resoluções importantes para os cursos de pedagogia. A 1ª delas é a Resolução nº1 de 15 de maio de 2006²² que em seu Art. 8, §4, estabelece a realização do estágio na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como em atividades de gestão escolar (BRASIL, 2006). Estas três modalidades devem aqui ser destacadas porque estão intimamente a atuação do(a) pedagogo(a). A educação infantil como possível campo de ação em meio à formação das crianças na pré-escola e creches; a educação no ensino fundamental dos anos iniciais como base para a alfabetização e letramento em português e matemática. Contudo, o exercício da pedagogia não se restringe à docência, pois, pode ser direcionado ou vivenciado na gestão por meio do desempenho de cargos como a direção, supervisão, coordenação pedagógica, orientação escolar. Cada vez mais concursos e processos seletivos reconhecem a necessidade da formação pedagógica para o preenchimento destes cargos.

²² Esta Resolução enfatiza a importância da realização do estágio em espaços escolares e não-escolares não citados acima como educação profissional, educação de jovens e adultos e projetos educativos.

Outra Resolução posterior, a nº2 de 1 de julho de 2015, estabelece a carga horária dos cursos, observando 400h de prática, 400h de estágio, quando realiza-se a 1ª licenciatura, e 300h de estágio quando tratar-se de segunda licenciatura (BRASIL, 2015). Há liberdade para as instituições de ensino no estabelecimento da divisão acerca do modo como o estágio será distribuído, levando em consideração as dimensões acima citadas.

Refletindo sobre a realidade

O título acima “dá a tônica” de que ora se busca realizar neste capítulo do texto: refletir sobre o que de fato acontece. Talvez uma pesquisa ampla coubesse aqui com estudos de caso ou relatos de experiência, dado que muito do que se tem é uma visão romântica do estágio. Porventura um ou outro leitor encontrará eco nestas palavras, ainda que estejam aquém dos instrumentos de pesquisa citados.

Começando do papel das instituições de origem, sejam elas públicas ou privadas, não há a conexão necessária com as escolas para a realização do estágio. Acaba sendo papel do(a) aluno(a) encontrar instituições escolares que o aceitem, para em seguida comunicar ao(à) professor(a) de estágio. Outra crítica é pertinente quanto à formulação e conteúdo dos acordos de parceria. Alguns chegam a exigir a assinatura direta da secretaria de educação, quando não do chefe executivo, o que parece certo exagero. Logo, não há uma linha mestra quanto à sua realização. Algo que representa certo absurdo é a total ausência de comunicação dos(as) professores(as) de estágio com as escolas e seus responsáveis ao longo do processo.

A ausência do acompanhamento necessário possibilita a alunos(as) o total descaso com o estágio, por meio do auxílio de membros de instituições que reconhecem documentos divergentes de qualquer ação realizada, sem, inclusive, que o(a) estudante estivesse de fato no ambiente escolar. Se burla-se a realização dos estágios, quanto mais a escrita dos relatórios. Algumas destas situações revelam certo desprestígio do estágio para os estudantes como o apontado em estudos realizados na Universidade Federal do Piauí:

Pudemos verificar pelas respostas dos alunos que mesmo estando em momentos distintos dos cursos (uma parte dos alunos investigados estava na metade do seu curso e a outra o estava concluindo), sendo de origens diferentes (alunos do 5º módulo eram em sua maioria oriundos da escola pública, e os do 7º e 8º módulos eram da escola privada) e tendo experiências docentes bem distintas (mais da metade dos alunos do 5º período não teve experiência docente, contra a grande maioria dos concluintes, que já tinha se envolvido com cursos pré-vestibulares, com o PIBID, monitorias etc.) houve um consenso em relação à função do estágio, com quase metade dos alunos investigados (48,6%), considerando essa disciplina capaz de acrescentar experiência e conhecimento de sala de aula, e com 59,7% dos alunos sugerindo que a melhor maneira de prepará-los para a futura prática docente é por meio de discussões e debates, mostrando uma postura crítica, ativa e reflexiva. (RODRIGUES, 2013, p.1030).

Outro dado a ser mencionado é o tratamento de alguns profissionais e instituições. Alguns professores e gestores sentem-se ameaçados com a presença de outra pessoa para observá-los. O receio pode ser o de levar seus impasses à reflexão acadêmica, ou de que o que realiza-se ali seja divulgado e não seja bem interpretado. Neste ponto o contato com a Universidade minimizaria ou extinguiria tais receios. Quando o(a) aluno(a) é recebido(a) em alguns casos, ou em sua maioria, não há um diálogo aberto sobre intenções. Geralmente percebe-se o ostracismo do estudante relegado a um canto da sala para observar e em casos raros para realizar alguma atividade prática. As assinaturas são concedidas, ainda que necessárias, com muito pavor, como se dados estivessem sendo roubados pelos estagiários para qualquer ato ilícito.

Algo que raramente acontece é o retorno da instituição acerca das experiências vividas. Tanto o retorno do aluno ou aluna quanto a suas percepções com os profissionais envolvidos, como um retorno da instituição escolar sobre a presença dos alunos. Estariam os estágios em via de irrelevância? Ou será que alguns destes sinais não apontam para a necessidade de uma reformulação? Há quem defenda uma correlação entre as atividades de extensão universitária como um espaço para estagiar (NADAI; SILVA, 2018), uma alternativa que pode ser refletida e estruturada. De outra forma não se pode perder o horizonte da presença nas escolas, no entanto parcerias precisam ser melhor elaboradas e estabelecidas.

Uma Palavra aos (às) Estagiários (as)

Longe de ser um manual de boas intenções ou um estudo esquemático das etapas do estágio, este artigo quer dialogar com o panorama estabelecido entre o que se espera do estágio e o que se vivencia. Se for possível estabelecer alguns pontos como suporte aos “estagiantes”, aqui seguem alguns.

Primeiro é preciso ter coragem e estabelecer as pontes de comunicação com humildade e respeito. Procurar o ambiente escolar desejado, saber quem são os responsáveis, dialogar com a equipe e estar no tempo deles para o que for realizar. Colocar-se como alguém que não está ali para julgar, mas para exercer uma atividade requerida para o curso e para o seu futuro profissional. Equipe engloba todos os agentes envolvidos. Tratar a todos com o respeito que merecem, pois cada um ali (secretárias, diretor(a), auxiliares educacionais, monitores, professores) exercem uma função educadora e decerto este envolvimento dirá muito sobre quem estagia.

No espaço/tempo do estágio são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, momento em que se descortinam as problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, num movimento de reflexão-ação-reflexão (Shön, 2000). Os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos (IVANILDA SILVA; GASPARG, 2018, p.208).

Ao estabelecer-se em meio ao espaço de atuação, seja na sala de aula ou junto à gestão, é importante comentar da necessidade do registro para futura elaboração do relatório, registrando o que considerar pertinente com muito respeito a cada profissional e sua história (NÓVOA, 2009). Envolver, partilhar, observar e conversar são verbos que resumem a atitude de vivência esperada para esta experiência.

Um último ponto importante é o respeito pelos limites apresentados. Pode ser que não seja possível realizar tudo o que se esperava, como por exemplo, distintas atividades práticas com os estudantes ou o acesso a todos os documentos exigidos. Fazer o que foi possível e dialogar com antecedência sobre os passos a serem dados é “uma regra de ouro”.

Considerações Finais

Leonardo Boff (1998) afirma em sua obra que “todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Esta frase vem demonstrar que as reflexões contidas neste escrito são uma contribuição, dentre tantas outras, que podem ser realizadas acerca do estágio curricular. E este escrito estará cumprindo seu papel se ajudar o leitor a refletir sobre a prática do estágio ou mesmo se suscitar outras reflexões com abordagens cada vez mais profundas e instigantes.

O que aqui se desenvolveu, procurou descrever o amparo legal do estágio, alguns fatos que o envolvem e simples orientações para quem estagia. Analisando estes dados é relevante considerar a dinâmica do método filosófico de Sócrates, a maiêutica. Um método que não opta por oferecer respostas prontas, mas por suscitar perguntas, questionamentos (PLATÃO, 2008).

Considerando o exposto a respeito do estágio é possível afirmar que o mesmo prepara os estudantes para o trabalho e a realidade escolar? Sim e não. Tanto pode preparar para algumas situações, a fim de que o(a) estudante tenha certo conhecimento da realidade escolar, como também não. Cada contexto é único, assim como cada ser humano envolvido no processo é único, por mais que se esperem metas e objetivos gerais. Tudo depende da experiência vivida pelo(a) estudante, da postura da instituição de origem e da instituição que acolhe o desenrolar do processo.

Tal disciplina é importante? Sim. Ainda que as reflexões e mudanças precisem ser consideradas, isto não invalida sua existência. Ideias como a de sua relação com a extensão (NADAI; SILVA, 2018) podem ser uma de tantas vias a se buscar. Uma informação já presente na LDB 9394/96, de forma muito reduzida é extremamente relevante: “capacitação em serviço”. A realização do estágio constitui-se como uma etapa de aprendizagem que não pode ser única ou autossuficiente. A associação esperada entre teoria e prática precisa ser esforço contínuo da realização da atividade docente como um processo ininterrupto. Não será a experiência do estágio que desvendará os meandros necessários para a prática docente, mas o aperfeiçoamento contínuo de sua atuação junto à realidade escolar: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 1996, p.23).

Referências Bibliográficas

- BOFF, Leonardo. **A Águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em 07.11.2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 92, p. 11, 16 de Maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 07.10.2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em 07.10.2024.
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage: Argentina, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IVANILDA SILVA, H.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, 9 maio 2018.
- PLATÃO. **Teeteto**. Trad. Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 2008.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 1009–1034, out. 2013.
- SILVA; NADAI, M. A. Projeto de extensão universitária como espaço de estágio no núcleo social da Unilago. **Revista Científica Unilago**, v. 1, n. 1, 2018.
- Enviado em 02/01/2025 // Avaliado em 15/02/2025

EDUCAÇÃO, SAÚDE E NEUROPLASTICIDADE: CONEXÕES ESSENCIAIS

Gabriela Gonçalves do Nascimento²³

Paulo Henrique da Silva²⁴

Yara Baêta do Espírito Santo²⁵

Bruna Beatriz da Rocha²⁶

Resumo

Neste artigo vamos abordar o tema neuroplasticidade através de uma revisão bibliográfica. Neuroplasticidade é a capacidade do cérebro de se reorganizar e formar novas conexões neurais ao longo da vida. Essa habilidade é fundamental para o aprendizado, memória e a recuperação após lesões. Ela pode ser classificada em funcional que ocorre quando áreas do cérebro assumem outras funções de outras áreas danificadas e estrutural que envolve mudanças na estrutura física do cérebro, como o crescimento de novas sinapses e neurônios. A neuroplasticidade é essencial para adquirir novas habilidades e conhecimentos, permitindo que o cérebro se adapte às experiências. Após danos cerebrais, a neuroplasticidade pode ajudar na recuperação funcional, permitindo que outras partes do cérebro compensem as áreas afetadas. A plasticidade não se limita à infância, ela continua ao longo da vida, possibilitando aprendizado contínuo e adaptação, é a base para muitas terapias que visam configurar padrões de pensamentos e comportamento disfuncionais. Assim, compreendemos que a neuroplasticidade é um conceito fascinante que pode ser aplicado tanto na saúde quanto na educação, oferecendo uma rica base para inovações, ao aplicar esses princípios, podemos criar ambientes mais eficazes para o aprendizado e recuperação.

Palavras-chave: Neuroplasticidade; educação; saúde.

Abstract

In this article, we will address the topic of neuroplasticity through a literature review. Neuroplasticity is the brain's ability to reorganize itself and form new neural connections throughout life. This ability is essential for learning, memory, and recovery after injuries. It can be classified as functional, which occurs when areas of the brain take over other functions from other damaged areas, and structural, which involves changes in the physical structure of the brain, such as the growth of new synapses and neurons. Neuroplasticity is essential for acquiring new skills and knowledge, allowing the brain to adapt to experiences. After brain damage, neuroplasticity can help in functional recovery, allowing other parts of the brain to compensate for the affected areas. Plasticity is not limited to childhood; it continues throughout life, enabling continuous learning and adaptation. It is the basis for many therapies that aim to configure dysfunctional thought and behavior patterns. Thus, we understand that neuroplasticity is a fascinating concept that can be applied both in health and education, offering a rich basis for innovations. By applying these principles, we can create more effective environments for learning and recovery.

Keywords: Neuroplasticity; education; health.

Introdução

Ao referir-se sobre a neuroplasticidade compreende-se que é a capacidade do cérebro de reorganizar-se e remodelar as suas conexões neurais em resposta a experiências. o autor Herculano-Houzel (2016, p. 123) complementa afirmando que, "a neuroplasticidade é a capacidade do cérebro de se modificar estrutural e funcionalmente em resposta às experiências, ao aprendizado e a lesões".

²³ Discente do curso de Psicologia na Faculdade Aprendiz. E-mail: gabriela.g.do.nascimento@gmail.com

²⁴ Discente do curso de Psicologia na Faculdade Aprendiz. E-mail: henriiph@gmail.com

²⁵ Discente do curso de Psicologia na Faculdade Aprendiz. E-mail: yarabaeta81@gmail.com

²⁶ Docente do curso de Psicologia na Faculdade Aprendiz. Doutoranda em Educação PUC Minas.

O cérebro humano é altamente adaptável e também dinâmico. E todo este dinamismo se dá através da neuroplasticidade que se engloba em alterações de memória e aprendizagem até resposta frente a lesões vasculares. De acordo com Kolb e Whishaw (2021), a neuroplasticidade é um processo dinâmico, essencial para a recuperação de funções cerebrais após lesões e para o aprendizado ao longo da vida.

É notório que o cérebro é a estrutura de aprendizagem humana, logo, entender seu funcionamento é um marco crucial na compreensão do processo de aprendizagem e demais fenômenos. Fato interessante é que o cérebro possui maior número de conexões do que o número de estrelas existentes na galáxia. Sendo nenhuma máquina já inventada ou que ainda possa ser inventada, seja tão capaz, engenhosa, complexa e perfeita do que o cérebro humano.

O cérebro tem capacidade de mudar, moldar e adaptar-se, em certo nível funcional e estrutural, ao longo da vida humana. Isso se dá através da neuroplasticidade. À neuroplasticidade não é uma resposta exclusiva de sequelas ou casos patológicos, ela ocorre durante toda a vida. Podendo ser utilizado como, por exemplo, nos casos de emoções, estímulos externos (visto que há influência do ambiente) ou quando ocorre estímulos de aprendizagem, gerando fortalecimento da conexão entre os neurônios.

Considerando que, quando determinada área do cérebro é afetada, existem células de outras áreas, especializadas em outras funções que podem sofrer reajustes para que, assumam o papel da área deficitária. Função conhecida por plasticidade sináptica.

Quando, por exemplo, há grandes perdas de massa encefálica, gerando sequelas, ocorre recuperação gradativa do indivíduo. Dado algumas características da neuroplasticidade, é visto que o Sistema Nervoso pode ser maleável, levando a crer que, há possibilidade do desenvolvimento do indivíduo através de estímulos emocionais, aprendizagem e fatores externos. Isso porque, o Sistema Nervoso Central, é um dos sistemas do corpo humano que possui maior complexidade e variedade celular, participando de forma associável de inúmeras atividades, comportamentos, sentimentos e aprendizados, além de possuir ligação também com as difusões e doenças neuro degenerativas diversas, podendo afetar de diferentes formas de viver daquele que foi afetado.

Assim, por meio deste artigo, elaborado a partir de revisões bibliográficas, busca-se demonstrar como a neuroplasticidade é um processo contínuo, promovendo a remodelação do cérebro em curto, médio e longo prazo, com o objetivo de readaptar e otimizar funções neurais.

Desenvolvimento

A neuroplasticidade é um fenômeno fisiologicamente que ocorre no organismo e de forma adaptativa em decorrência de uma lesão neuronal. Quando ouvimos dizer em neuroplasticidade (Sistema Nervoso Central) podemos fazer uma breve comparação de quando aprendemos a dirigir, é algo que nunca mais esquecemos que sofre algumas modificações e adaptações, mas que sua base não muda. Isso tudo graças à neuroplasticidade do nosso cérebro que tem a função vinda de estímulos internos e externos que apta aos neurônios formando novas conexões.

Com suas trilhões de conexões sinápticas, o cérebro humano supera qualquer máquina em termos de engenhosidade, complexidade e adaptabilidade, funcionando como o epicentro do aprendizado e da cognição, capaz de processar informações em uma escala que nenhuma tecnologia consegue replicar (HERCULANO-HOUZEL, 2016, p. 45).

Com respectivas informações, podemos dizer que a neuroplasticidade é a capacidade do cérebro reorganizar e adaptar-se por redes de neurônios interconectados em resposta de novas experiências, aprendizado, desenvolvimento.

Acreditava-se que a capacidade de mudar e reorganizar as conexões cerebrais estava limitada à infância. No entanto, pesquisas recentes sugerem que a neuroplasticidade é um fenômeno que persiste ao longo da vida, estimulado por atividades como aprender um novo idioma, desenvolver habilidades motoras ou estudar música (DOIDGE, 2015).

O que é pouco falado é o quanto esse fenômeno é importante para a recuperação de traumas e lesões em pacientes com sequelas neurológicas.

As principais plasticidades neuronais são: Plasticidade regenerativa, somática, axônica, dendrítica e sináptica.

De acordo com Kolb e Whishaw (2021), a plasticidade regenerativa descreve a capacidade do sistema nervoso de consertar conexões neurais danificadas, enquanto a plasticidade somática diz respeito a mudanças no corpo celular do neurônio devido a estímulos prolongados.

Embora a plasticidade somática não seja frequentemente destacada, ela é essencial para regular a excitabilidade neuronal e para a integração de sinais elétricos dentro do corpo celular (MATTSON, 2007).

A plasticidade axônica envolve mudanças no crescimento, na ramificação e na capacidade de transmissão dos axônios, permitindo que novos circuitos sejam formados ou que funções previamente comprometidas sejam parcialmente restauradas, especialmente em casos de lesões no sistema nervoso" (KOLB; WHISHAW, 2021, p. 152)

Para Bear, Connors e Paradiso (2020), a plasticidade dendrítica descreve a capacidade dos dendritos de alterar sua estrutura, como desenvolver novos espinhos dendríticos e remodelar ramos, o que é crucial para formar memórias e adaptar sinapses em reação a mudanças ambientais.

A plasticidade sináptica é o principal mecanismo pelo qual o sistema nervoso central se adapta a novas informações, enquanto a plasticidade axônica e dendrítica desempenham papéis cruciais na reorganização estrutural do cérebro" (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2020, p. 89).

As sinapses são as formas de comunicação entre os neurônios, e quanto mais fortalecidas, melhor é a função neuronal. Percebe-se que a neuroplasticidade pode ser classificada em diferentes tipos, de acordo com o mecanismo ou contexto em que ocorre. Cada tipo tem aplicações específicas em áreas como saúde, educação e desenvolvimento humano.

O uso consciente da neuroplasticidade incentiva profissionais de saúde e educadores a desenvolver intervenções mais eficazes e personalizadas. Ela é um pilar para a recuperação, a superação de desafios e o desenvolvimento de habilidades, tornando as práticas nessas áreas mais humanas e adaptáveis às necessidades individuais.

A neuroplasticidade não apenas redefine o potencial de recuperação após lesões, mas também inspira educadores e profissionais de saúde a criar abordagens mais humanas e adaptadas às capacidades únicas de cada indivíduo (Kolb e Whishaw, 2021)

Então podemos dizer que por meio da empregabilidade da neuroplasticidade podemos explorar seu uso em áreas de destaque onde é de grande importância como a saúde e educação.

Na educação estimula o cérebro a criar novas conexões ao resolver problemas reais e significativos, promovendo pensamento crítico e criatividade, as atividades lúdicas e jogos educativos engajam os alunos e aumentam a retenção de conhecimento por meio da repetição e associação de ideias. As metodologias de ensino que utilizam jogos e atividades recreativas promovem o envolvimento dos alunos e a solidificação do conhecimento, incentivando o cérebro a estabelecer novas conexões e aprimorando competências como criatividade, raciocínio crítico e solução de problemas (HANNAFORD, 2005).

Durante a infância, o cérebro é altamente plástico. Atividades que estimulam o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional ajudam a criar uma base sólida para o aprendizado futuro, para alunos com dislexia, Transtorno de déficit de atenção ou outros transtornos, intervenções baseadas na repetição e estímulo ajudam a criar caminhos neurais alternativos, facilitando o aprendizado. A neuroplasticidade sustenta a capacidade de aprender em qualquer idade, permitindo que adultos e idosos adquiram novas competências ou se adaptem às demandas de um mercado de trabalho em constante evolução.

A aplicação da neuroplasticidade na educação transforma a forma como o ensino é conduzido, tornando-o mais eficaz, inclusivo e centrado nas necessidades de cada aluno. Ao entender como o cérebro aprende, educadores podem criar ambientes e experiências que realmente promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao entender que o cérebro se transforma ao longo da vida, podemos desenvolver métodos de ensino que incentivam competências cognitivas e emocionais, assegurando o crescimento completo dos alunos (HERCULANO-HOUZEL, 2016).

Na área da saúde tem aplicações fundamentais, sendo utilizada em diversas especialidades para promover a reabilitação, o bem-estar e a adaptação a novas condições. Após um Acidente Vascular Cerebral (AVC), a neuroplasticidade é usada para recuperar funções perdidas, terapias específicas, como fisioterapia e terapia ocupacional, ajudam o cérebro a reorganizar conexões e compensar áreas afetadas, no traumatismo cranioencefálico intervenções baseadas em neuroplasticidade ajudam pacientes a recuperar habilidades cognitivas e motoras perdidas após lesões cerebrais. A neuroplasticidade transformou a área da reabilitação ao mostrar que o cérebro tem a capacidade de reorganizar suas conexões para recuperar funções perdidas ou adaptá-las após traumas. Terapias específicas, como fisioterapia, terapia ocupacional e estímulo cognitivo, contribuem para a reativação de circuitos neuronais e para a promoção de avanços funcionais notáveis (DOIDGE, 2015).

Nas doenças degenerativas estratégias como estímulos cognitivos (jogos, leitura, atividades sociais) ajudam a preservar as funções cognitivas por mais tempo, retardando a progressão dos sintomas do Alzheimer, terapias combinadas, como exercícios físicos e uso de tecnologias assistivas, ajudam a preservar habilidades motoras e cognitivas no Parkinson. Na saúde mental terapias como a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) trabalham na modificação de padrões de pensamento e comportamento, promovendo mudanças nas redes neurais relacionadas às emoções, técnicas terapêuticas ajudam a reorganizar redes neurais, promovendo resiliência e reduzindo sintomas de trauma.

Na reabilitação física e motora, como lesões na medula espinhal exercícios físicos e terapias específicas ajudam a reorganizar as conexões neurais e recuperar mobilidade parcial, nas amputações treinamento com próteses e estimulação tátil ajudam o cérebro a se adaptar à ausência do membro e reorganizar sua percepção corporal, na perda auditiva dispositivos como implantes cocleares estimulam a reorganização cerebral para melhorar a audição e na reabilitação visual parcial os pacientes podem reaprender a usar áreas funcionais do cérebro para processar estímulos visuais.

A neuroplasticidade na saúde não apenas transforma abordagens de tratamento e reabilitação, mas também oferece esperança para pacientes que enfrentam desafios físicos, sensoriais e emocionais. Essa capacidade do cérebro de se adaptar e mudar é a base para avanços terapêuticos e para uma recuperação mais eficiente e abrangente.

Portanto, percebe-se que a neuroplasticidade é crucial para a saúde e a educação, proporcionando novos caminhos para a reabilitação e o aprendizado.

Considerações Finais

A neuroplasticidade é um dos conceitos mais transformadores da ciência moderna, destacando a incrível capacidade do cérebro humano de se adaptar, aprender e se recuperar ao longo da vida. Sua aplicação nas áreas de saúde e educação demonstra um potencial imenso para melhorar a qualidade de vida, promover a inclusão e fomentar o desenvolvimento contínuo de habilidades e competências.

Na saúde, a neuroplasticidade permite avanços significativos na reabilitação de pacientes com lesões ou doenças neurológicas, oferece novas abordagens para tratar transtornos mentais e promove o uso de tecnologias inovadoras para acelerar a recuperação e o bem-estar. Ela reforça a ideia de que, mesmo diante de grandes desafios, o cérebro pode se organizar e encontrar caminhos alternativos para restaurar ou maximizar suas funções.

Na educação, a neuroplasticidade é a base para métodos de ensino mais eficazes, que consideram a individualidade dos processos de aprendizagem. Além disso, ela apoia a criação de estratégias inclusivas para alunos com dificuldades ou necessidades especiais, enquanto fomenta o aprendizado ao longo da vida, permitindo que pessoas de todas as idades desenvolvam novas habilidades em um mundo em constante transformação.

Portanto, a empregabilidade da neuroplasticidade nessas áreas é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos, promover a igualdade de oportunidades e ampliar os horizontes do potencial humano. Ao unir saúde e educação sob o prisma da neuroplasticidade, é possível criar um futuro mais adaptável, inclusivo e orientado ao crescimento contínuo.

Referência

- BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neuroscience: Exploring the Brain**. 5. ed. Philadelphia: Wolters Kluwer, 2020.
- BORGES, Mariani Andreoti et al. **Neuroplasticidade e seu potencial para reabilitação após lesões cerebrais: uma revisão abrangente**. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 6, n. 6, p. 303–316, 5 jun. 2024. Disponível em: <https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/view/2238>. Acesso em: 30 dez. 2024.
- Buonomano, D. V., & Merzenich, M. M. (1998). **Cortical Plasticity: From Synapses to Maps**. *Annual Review of Neuroscience*, 21(1), 149–186.
- CAIMAR, Bruna Araújo; LOPES, Gabriel César Dias. **Neuroplasticidade: uma análise da neurociência**. Orientador: Gabriel César Dias Lopes. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 6, n. 6, 2024.

- CHAVES, José Mário. Neuroplasticidade, memória e aprendizagem: Uma relação atemporal. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 40, n. 121, p. 66-75, abr. 2023.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2011.
- DOIDGE, Norman. **The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science**. New York: Penguin Books, 2015.
- Freitas, Patricia Martins de; Ribeiro, Denise Oliveira. **"Neuroplasticidade na Educação e Reabilitação Cognitiva da Deficiência Intelectual."** *Revista Educação Especial* 32 (June 5, 2019): 59.
- HANNAFORD, Carla. **Smart Moves: Why Learning Is Not All in Your Head**. 2. ed. Arlington: Great Ocean Publishers, 2005.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro em transformação: como nosso cérebro aprende, muda e se adapta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- KOLB, Bryan; WHISHAW, Ian Q. **Fundamentals of Human Neuropsychology**. 8. ed. New York: Worth Publishers, 2021.
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2015). **Fundamentals of Human Neuropsychology**. 7th edition. Worth Publishers.
- LENT, Roberto. **O Cérebro Aprendiz – Neuroplasticidade e Educação**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018.
- MATTSON, Mark P. Pathways Towards and Away from Neuroplasticity: The Regulation of Neuronal Function in Aging and Disease. *Nature Reviews Neuroscience*, v. 8, n. 2, p. 102-112, 2007.
- Salomão, Laís Monteiro. **Neuroplasticidade: uma abordagem neurocientífica do cérebro em transformação**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso de Farmácia-Bioquímica-Faculdade de Ciências Farmacêuticas- Universidade de São Paulo, 2021.
- Zilli, Francielly, Cristine Budal Arins de Lima; Kohler, Maria Cecília. **Neuroplasticidade na reabilitação de pacientes acometidos por AVC espástico**. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo* 25, no. 3 (December 19, 2014): 317.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO: ROTAÇÕES ENTRE AUXILIARES DE APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA INCLUSIVA

Isaías dos Santos Ildebrand²⁷

Júlia Mello Sarlet²⁸

Letícia Moraes Marques²⁹

Resumo

A inclusão de estudantes que necessitam de suporte educacional apresenta desafios constantes para instituições de ensino, especialmente no contexto de ciclos de aprendizagem. Este trabalho analisa a prática de rotação entre auxiliares de aprendizagem em uma Escola de Aplicação, destacando seus impactos na promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e colaborativo. A rotação visa reduzir a dependência dos alunos de um único profissional, diversificando as interações e ampliando a adaptabilidade pedagógica. Além disso, proporciona aos auxiliares a oportunidade de desenvolver maior flexibilidade e aprofundar sua compreensão sobre as necessidades individuais dos alunos. A metodologia utilizada segue uma abordagem documental, fundamentada em Gil (2008) e Prodanov & Freitas (2013), com análise de relatórios organizacionais, registros pedagógicos e relatos dos próprios auxiliares. Os resultados indicam benefícios como a dinamização do suporte educacional, maior flexibilidade nas práticas pedagógicas e avanços no desempenho acadêmico e social dos estudantes. Apesar de desafios como a necessidade de formação contínua e planejamento colaborativo, a rotação demonstrou potencial para transformar práticas inclusivas, promovendo uma educação mais equitativa e adaptada. Este estudo oferece subsídios para a implementação de estratégias semelhantes, contribuindo para a consolidação de uma rede de suporte educacional inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão. Interação. Auxiliares de aprendizagem.

Abstract

The inclusion of students requiring educational support poses ongoing challenges for learning institutions, especially in the context of learning cycles. This study examines the practice of rotating learning assistants in a Escola de Aplicação (Application School), highlighting its impact on creating a more inclusive and collaborative educational environment. The rotation aims to lessen student reliance on a single professional, diversify interactions, and increase pedagogical adaptability. Furthermore, it offers learning assistants the opportunity to develop greater flexibility and deepen their understanding of students' individual needs. The methodology employed follows a documentary approach, based on Gil (2008) and Prodanov & Freitas (2013), including the analysis of organizational reports, pedagogical records, and the assistants' own accounts. The findings suggest benefits such as more dynamic educational support, enhanced flexibility in pedagogical practices, and improvements in both academic and social performance. Despite challenges like the need for ongoing training and collaborative planning, the rotation showed potential to transform inclusive practices, fostering a more equitable and tailored educational experience. This study provides a foundation for the implementation of similar strategies, contributing to the consolidation of an inclusive educational support network.

Keywords: Inclusion. Interaction. Learning assistants.

²⁷ Doutorando em Psicologia (UFRGS). Doutorando e Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS). Especialista em Alfabetização (FURG). Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ). Especialista em Psiquiatria e Saúde Mental (FAMART). Graduado em Educação Especial (UFSM). Professor na Escola de Educação Básica Feevale. Escola de Aplicação.

²⁸ Graduada em Psicologia (FEEVALE). Atua como auxiliar de aprendizagem na Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação.

²⁹ Doutoranda e Mestre em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE). Graduada em Letras – Português e Inglês (FEEVALE). Professora na Escola de Educação Básica Feevale. Escola de Aplicação.

Introdução

A inclusão escolar tem se consolidado como um princípio fundamental no âmbito educacional, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições ou necessidades específicas, tenham acesso a um ensino de qualidade. Esse avanço é reflexo de políticas públicas e legislações que buscam ampliar o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) ao ensino regular, proporcionando suporte adequado para sua participação efetiva. No entanto, o desafio de implementar práticas inclusivas efetivas nas escolas continua significativo, exigindo inovação e comprometimento das equipes pedagógicas. Nesse cenário, os auxiliares de aprendizagem desempenham um papel crucial ao mediar as interações entre os alunos e o ambiente escolar, promovendo a adaptação de atividades e auxiliando no desenvolvimento de competências sociais, emocionais e acadêmicas.

A revisão teórica deste trabalho destaca estudos como os de Lopes e Mendes (2021), Bezerra (2020) e Araújo (2021), que discutem o papel dos auxiliares de aprendizagem na educação inclusiva, a importância de sua formação continuada e as possibilidades de práticas colaborativas. Esses autores convergem na visão de que estratégias pedagógicas inovadoras, como a rotação entre auxiliares, podem fortalecer o suporte educacional, ampliando as oportunidades de aprendizagem e interação para os alunos com NEE. A abordagem da rotação, além de dinamizar o trabalho dos auxiliares, promove uma troca enriquecedora de experiências entre os profissionais e os estudantes, criando um ambiente mais inclusivo e adaptável às necessidades individuais.

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência da implementação da rotação entre auxiliares de aprendizagem em uma escola de aplicação, destacando seus impactos para os alunos, os profissionais e o ambiente escolar como um todo. Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como um relato de experiência fundamentado em uma abordagem documental, utilizando relatórios organizacionais, registros pedagógicos e relatos dos próprios auxiliares. A análise foi realizada com base nas interações observadas nos ciclos de aprendizagem, com foco na adaptação às demandas dos alunos, na flexibilidade pedagógica e nos impactos no desempenho acadêmico e social dos estudantes.

A prática de rotação apresentada neste estudo alinha-se às contribuições da literatura, reforçando a importância de estratégias inovadoras para promover uma inclusão escolar mais efetiva. Ao descentralizar o suporte educacional e diversificar as interações entre os auxiliares e os alunos, a rotação contribui para superar desafios como a dependência de um único profissional e a sobrecarga de trabalho. Esse modelo de atuação valoriza a diversidade e potencializa o aprendizado, tanto dos estudantes quanto dos profissionais envolvidos. A análise apresentada neste trabalho abre caminho para reflexões mais amplas sobre a implementação de práticas inclusivas e sobre como a colaboração e a formação contínua podem transformar o cotidiano escolar.

Profissionais de apoio e a educação inclusiva: demandas, formação e práticas

A educação inclusiva é fundamentada no princípio de que todas as crianças, independentemente de suas condições ou necessidades, têm direito ao acesso igualitário à aprendizagem em ambientes escolares. Nesse contexto, os profissionais de apoio emergem como atores indispensáveis, responsáveis por viabilizar a inclusão de estudantes que requerem suporte adicional, como aqueles do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Suas funções vão além do cuidado básico, abrangendo intervenções pedagógicas, mediação de conflitos e a promoção de interações sociais significativas. No entanto, o papel desses agentes é frequentemente cercado por desafios, incluindo lacunas na formação, ambiguidades em suas atribuições e a precariedade de sua inserção no sistema educacional (Lopes & Mendes, 2021; Bezerra, 2020; Araújo, 2021).

Com base em perspectivas teóricas recentes, esta seção explora a relevância dos profissionais de apoio na educação inclusiva, suas contribuições para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos, bem como as práticas que potencializam seu impacto. A discussão aborda as demandas específicas desses agentes, o papel crucial de sua formação continuada e a importância de estratégias inovadoras, como a rotação entre auxiliares de aprendizagem, para aprimorar os processos inclusivos nas escolas.

É pertinente iniciar essa parte da revisão teórica, pautada em uma reflexão crítica, destacando o papel transformador dos Profissionais de Apoio à Educação Especial e Inclusiva. Desse modo, recorre-se a Lopes e Mendes (2021), os quais discutem o papel central dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) como facilitadores da inclusão e da aprendizagem de estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Os autores destacam cinco categorias de demandas atribuídas a esses profissionais: promover a participação e o aprendizado de estudantes com necessidades educacionais especiais, fornecer suporte em comportamentos desafiadores, atender necessidades pedagógicas, apoiar em cuidados pessoais básicos, e evitar que esses alunos atrapalhem suas turmas. Essa multiplicidade de atribuições evidencia a relevância dos PAIE como agentes inclusivos, que não apenas ampliam as oportunidades de aprendizado, mas também promovem a interação social e o engajamento dos estudantes.

Entretanto, os autores chamam atenção para contradições inerentes ao papel dos PAIE. Embora indispensáveis para garantir o acesso de alunos PAEE às escolas, sua atuação muitas vezes se restringe a demandas de cuidado pessoal ou organização comportamental. Lopes e Mendes observam que a falta de regulamentação clara sobre as funções e formação dos PAIE resulta em múltiplas interpretações, permitindo que diferentes sistemas educacionais os utilizem de forma improvisada. Essas ambiguidades podem limitar a eficiência de seu trabalho e reforçar desigualdades educacionais.

Além disso, denota-se que a judicialização de demandas para contratação de PAIE tem contribuído para a precarização do trabalho desses profissionais. Muitos deles são contratados com formação insuficiente ou com funções atribuídas de maneira inadequada, o que gera uma lacuna entre a intenção de inclusão e a prática cotidiana. Apesar desses desafios, Lopes e Mendes (2021) reafirmam que os PAIE desempenham um papel situado na promoção da inclusão escolar, quando devidamente integrados a uma rede de apoio colaborativa que valorize suas contribuições.

Aprofundando esse pensamento, vale a pena recorrer a Bezerra (2020), que olha para as Políticas Públicas e Ambiguidades nas Atribuições dos Profissionais de Apoio. Bezerra (2020) analisa os impactos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) na institucionalização dos profissionais de apoio à inclusão escolar. Para o autor, a implementação dessa política trouxe avanços ao prever a presença de monitores e cuidadores para atender às necessidades de alunos com deficiência, mas também gerou ambiguidade sobre suas funções e limites de atuação. Bezerra critica a ausência de regulamentação clara quanto às atribuições e formação desses profissionais, resultando em interpretações inconsistentes entre redes públicas e privadas de ensino.

A pesquisa (Bezerra, 2020) revela que, embora os profissionais de apoio sejam elementos centrais na implementação da inclusão, sua atuação frequentemente se limita a atividades de cuidado, como alimentação, higiene e locomoção. Tal restrição não considera o potencial desses agentes para contribuir com o processo pedagógico e o desenvolvimento dos alunos. Além disso, a falta de uma formação especializada impede que eles atuem de maneira integrada às equipes pedagógicas, o que prejudica a colaboração com professores e limita o impacto positivo nas rotinas escolares.

Bezerra (2020) também observa que a incorporação dos profissionais de apoio nas escolas tem sido usada como uma solução econômica, mascarando a necessidade de investimentos em serviços especializados. Apesar disso, o autor reconhece que, quando adequadamente capacitados e incluídos em redes de apoio estruturadas, esses profissionais têm o potencial de transformar práticas inclusivas, promovendo uma educação mais equitativa.

Uma dessas práticas se encontra nos processos de formação continuada com temáticas voltadas às demandas da Inclusão. Desse modo, destaca-se Araújo (2021), que aborda o processo de formação dos monitores educacionais que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e em contextos de inclusão. A autora enfatiza que, para atender às demandas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), é fundamental que os monitores possuam formação permanente, que os prepare para lidar com as especificidades de cada deficiência ou transtorno. A pesquisa destaca que a formação inicial dos monitores geralmente é generalista, o que, embora forneça uma base para o trabalho inclusivo, não é suficiente para atender às necessidades individuais dos estudantes.

Araújo ressalta que a formação continuada deve ser planejada de forma colaborativa, envolvendo professores, gestores e outros profissionais da escola. Essa abordagem contribui para a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes, além de fortalecer o papel dos monitores como agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem. A autora também observa que a formação específica deve incluir aspectos práticos e teóricos, como o uso de tecnologias assistivas, a mediação de conflitos e a adaptação de materiais pedagógicos.

O estudo conclui que os monitores educacionais são peças-chave para a efetivação da inclusão, mas que seu impacto depende diretamente da qualidade de sua formação. Ao preparar esses profissionais para enfrentar os desafios da sala de aula, é possível criar ambientes educacionais mais inclusivos, nos quais todos os alunos possam participar ativamente do processo de aprendizagem. Lopes e Mendes (2021), Bezerra (2020) e Araújo (2021) convergem na defesa da importância dos profissionais de apoio como agentes fundamentais para a inclusão escolar. Todos os autores reconhecem a necessidade de formação contínua e adequada para esses profissionais, bem como a construção de redes colaborativas que valorizem suas contribuições. Ao mesmo tempo, eles apontam desafios como a precarização das condições de trabalho, a falta de regulamentação clara e a limitação de atribuições em contextos escolares.

Enquanto Lopes e Mendes destacam a multiplicidade de demandas atribuídas aos PAIE, Bezerra chama atenção para as ambiguidades geradas pelas políticas públicas, e Araújo enfatiza a importância da formação específica para atender às necessidades individuais dos alunos. Essas perspectivas complementares reforçam a necessidade de um enfoque sistêmico que valorize tanto a formação quanto a atuação integrada dos profissionais de apoio, de forma a avançar nas práticas inclusivas.

A prática de rotação entre auxiliares de aprendizagem se alinha às contribuições dos três autores ao abordar a inclusão como um processo dinâmico e colaborativo. Lopes e Mendes (2021) destacam a importância de interações diversas para ampliar a experiência pedagógica dos alunos, enquanto Bezerra (2020) ressalta a necessidade de redes de apoio que mitiguem desigualdades. Araújo (2021) aponta que a formação continuada pode ser enriquecida por práticas como a rotação, que expõem os profissionais a diferentes contextos e demandas.

A rotação permite que os auxiliares desenvolvam uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos, promovendo maior flexibilidade e adaptabilidade. Essa prática também reduz a dependência de um único profissional, fomentando interações mais diversificadas e fortalecendo a rede de suporte inclusivo.

Assim, o trabalho confirma as análises dos autores ao evidenciar como estratégias inovadoras, como a rotação, podem contribuir para a melhoria do suporte educacional e a construção de ambientes escolares mais inclusivos.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, fundamentado em uma abordagem documental, conforme descrito por Gil (2008) e Prodanov & Freitas (2013). Esse tipo de pesquisa busca compreender e interpretar fenômenos a partir de fontes documentais existentes, sendo particularmente útil para estudos qualitativos no campo da educação inclusiva. A análise concentrou-se em documentos elaborados no contexto das práticas de rotação entre auxiliares de aprendizagem, incluindo relatórios organizacionais dos auxiliares, registros pedagógicos de professores e relatos de experiência dos próprios auxiliares. Esses dados permitiram uma abordagem abrangente das interações e estratégias utilizadas nos ciclos de aprendizagem, evidenciando os desafios e as contribuições da rotação para o ambiente educacional.

De acordo com a metodologia proposta por Gil (2008), os dados foram sistematicamente organizados e categorizados em temas que emergiram das interações registradas nos documentos. Prodanov & Freitas (2013) destacam que a categorização qualitativa é essencial para identificar padrões e interpretar o significado dos fenômenos observados. Nesse sentido, os documentos foram analisados com foco em três categorias principais: a adaptação dos auxiliares aos diferentes perfis de alunos, a flexibilidade nas práticas pedagógicas e o impacto no desempenho acadêmico e social dos estudantes. Essa abordagem qualitativa permitiu compreender como a prática de rotação favoreceu a criação de um ambiente educacional inclusivo e dinâmico, ao mesmo tempo em que identificou os desafios enfrentados pelos auxiliares e professores no processo. Os resultados obtidos são apresentados com base em evidências documentais que validam as reflexões e considerações finais deste estudo.

Relato de experiência: rotações, interações e práticas inclusivas

A implementação da rotação entre auxiliares de aprendizagem revelou-se uma estratégia pertinente para ampliar a capacidade dos profissionais em se adaptar às diversas necessidades dos alunos. Os relatos analisados evidenciaram que a interação com diferentes perfis de estudantes, em variadas atividades, proporcionou aos auxiliares uma visão mais ampla das características individuais de cada aluno. Essa prática permitiu que os auxiliares desenvolvessem maior sensibilidade às particularidades de comportamento, comunicação e aprendizagem dos estudantes. Por exemplo, nas atividades de Linguagem, os auxiliares relataram desafios iniciais em compreender os estilos de comunicação, mas, com o tempo, passaram a identificar padrões que facilitaram a mediação pedagógica e social dos alunos. Esse processo de adaptação foi um passo para a criação de estratégias mais assertivas e personalizadas, promovendo avanços na interação e na aprendizagem.

A rotatividade também trouxe benefícios significativos para a flexibilidade pedagógica. Os auxiliares, ao transitarem entre diferentes atividades e contextos, puderam ampliar e desenvolver competências variadas, ampliando seu repertório de abordagens educacionais. Nos projetos de Educação Física e Arte, por exemplo, a necessidade de adaptar atividades motoras e artísticas aos diferentes níveis de habilidade dos alunos incentivou os auxiliares a criar soluções inovadoras, como a introdução de recursos visuais e táteis para facilitar a compreensão e a execução das tarefas. Esse ambiente de constante troca entre auxiliares e professores contribuiu para a diversificação das práticas pedagógicas e fortaleceu a colaboração no planejamento e execução das atividades.

Os registros pedagógicos demonstraram que a presença de auxiliares com maior flexibilidade e adaptabilidade teve um impacto direto no desempenho acadêmico e social dos alunos. Nas atividades de desenvolvimento linguístico, como Inglês e Espanhol, os estudantes mostraram progressos na comunicação verbal e escrita, atribuídos à atenção individualizada dos auxiliares. Além disso, nos momentos de interação social, como o Lanche e Recreio, foi observado um aumento no engajamento dos alunos em jogos coletivos e conversas espontâneas. Esses avanços reforçam a importância de um suporte diversificado e adaptado às necessidades individuais dos estudantes.

A rotina de rotação dinamizou o suporte educacional, garantindo que todas as atividades críticas recebessem a devida atenção. A proposta estruturada para cobrir atividades dos Projetos de Aprendizagem permitiu uma distribuição mais equilibrada das responsabilidades entre os auxiliares. Essa dinâmica também assegurou que nenhum aluno ficasse dependente de um único profissional, promovendo maior autonomia e interação com diferentes estilos de mediação. Nos relatos de experiência, os auxiliares destacaram que essa estratégia reduziu significativamente os casos de sobrecarga e melhorou a qualidade do suporte oferecido.

Os auxiliares relataram que a rotação permitiu uma gestão mais eficiente do tempo e das demandas diárias. Essa redução da sobrecarga física e emocional dos profissionais resultou em um ambiente de trabalho mais saudável e colaborativo. Além disso, a divisão das responsabilidades entre os auxiliares contribuiu para um maior senso de coletividade e suporte mútuo entre a equipe.

Embora os benefícios da rotação tenham sido amplamente reconhecidos, os relatos apontaram desafios significativos, como a necessidade de formação contínua para lidar com as especificidades de cada atividade e aluno. Para implementar a rotação, foi realizada uma análise inicial das atividades que exigiam maior suporte, identificando momentos críticos como o Lanche e Recreio. A partir disso, foram distribuídas as responsabilidades entre os auxiliares, considerando suas competências e preferências. A rotina foi organizada para cobrir todas as demandas diárias, com horários flexíveis que permitissem ajustes conforme necessário. Essa abordagem garantiu que os estudantes recebessem apoio consistente, mesmo em atividades dinâmicas e desafiadoras.

Para tanto, a estratégia de rotação entre auxiliares de aprendizagem demonstrou ser uma prática capaz de mobilizar os auxiliares para promover a inclusão escolar, ao mesmo tempo em que valoriza o trabalho em equipe e a formação contínua dos profissionais. No entanto, sua implementação requer um planejamento cuidadoso e um suporte contínuo para superar os desafios identificados, garantindo que a inclusão escolar seja efetiva e sustentável.

A prática de rotação entre auxiliares de aprendizagem, como apresentada neste relato, encontra respaldo teórico nas análises de Lopes e Mendes (2021), Bezerra (2020) e Araújo (2021), que destacam a relevância dos profissionais de apoio como mediadores no processo de inclusão escolar. Lopes e Mendes (2021) apontam que a flexibilidade nas práticas pedagógicas e a interação com diferentes perfis de alunos são elementos centrais para o sucesso das estratégias inclusivas. A rotação, ao permitir que os auxiliares transitem entre diversas atividades e estudantes, potencializa essas interações, reduzindo a dependência de um único profissional e promovendo um ambiente mais dinâmico. Bezerra (2020), ao analisar a relação entre políticas públicas e inclusão, destaca a importância de práticas que otimizem os recursos disponíveis, como a formação e o planejamento colaborativo, para alcançar a efetivação da inclusão escolar. Nesse contexto, a estrutura de rotação também se alinha às contribuições de Araújo (2021), que ressalta a necessidade de formação contínua e específica para que os auxiliares possam atender às múltiplas demandas pedagógicas e sociais.

As rotações entre auxiliares não apenas dinamizam o suporte educacional, mas também abrem caminhos para mudanças significativas na prática de inclusão. A implementação dessa estratégia promove a descentralização do apoio, incentivando a autonomia dos alunos e diversificando as abordagens pedagógicas, o que contribui para um ambiente educacional mais equitativo e colaborativo. Além disso, a prática fomenta o desenvolvimento profissional dos auxiliares, ao permitir que eles ampliem suas competências e adaptem suas estratégias a diferentes contextos e necessidades. Essas mudanças refletem a possibilidade de uma inclusão situada, em que os estudantes recebem um suporte amplo e adaptado, enquanto os profissionais de apoio encontram oportunidades de crescimento pessoal e coletivo. Assim, o relato reforça que estratégias como a rotação podem transformar o cotidiano escolar, criando condições para uma educação verdadeiramente inclusiva, que valoriza a diversidade e promove o aprendizado de todos.

Considerações finais

A prática de rotação entre auxiliares de aprendizagem demonstrou ser uma estratégia com potencial para beneficiar tanto os alunos quanto os próprios profissionais envolvidos no suporte educacional. Este trabalho alcançou seu objetivo ao investigar como essa abordagem contribui para a inclusão escolar, promovendo interações mais diversificadas e dinâmicas, além de oferecer às auxiliares oportunidades para ampliar suas competências pedagógicas. Os resultados indicaram que a rotação favorece a adaptação dos auxiliares aos diferentes perfis de alunos, permitindo que eles desenvolvam uma compreensão mais profunda das necessidades individuais e aperfeiçoem suas estratégias pedagógicas. Para os alunos, essa prática proporcionou um suporte mais flexível e personalizado, refletindo em avanços no desempenho acadêmico e social. Assim, a rotação entre auxiliares emerge como uma ferramenta situada para otimizar o processo inclusivo e criar um ambiente escolar mais colaborativo e equitativo.

Este estudo também busca contribuir para as práticas existentes, oferecendo evidências e reflexões que reforcem o potencial das rotações como alternativa para ampliar a qualidade do suporte educacional inclusivo. Ao diversificar os agentes de apoio e promover interações entre diferentes profissionais e estudantes, a rotação fomenta um ambiente mais adaptável às demandas de inclusão. A implementação dessa prática exige planejamento cuidadoso e formação continuada dos profissionais, mas os benefícios observados justificam o investimento. Além disso, a experiência relatada pode inspirar escolas e gestores a adotar estratégias semelhantes, adaptadas a suas realidades específicas. Promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficiente às práticas inclusivas não é apenas uma necessidade, mas um compromisso com a construção de uma educação que valorize a diversidade e ofereça oportunidades reais de crescimento para todos os envolvidos.

Referências

- Araújo, A. L. C. **A formação do monitor educacional para o acompanhamento dos alunos com NEE na sala de recursos multifuncional**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Especial) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2021.
- Bezerra, G. F. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020.
- Mendes, E. G.; Lopes, M. M. **Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições**. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-18, 2021.
- Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- Prodanov, C. C.; De Freitas, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

APAGÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DO DESINTERESSE DOS JOVENS PELA CARREIRA À PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Jerry Wendell Rocha Salazar³⁰
Janara Wellen Rocha Salazar³¹

Resumo

O termo "apagão de professores" se refere à falta de profissionais qualificados para suprir a demanda das escolas brasileiras, que sob uma perspectiva técnica, compreende-se como um problema quantitativo e qualitativo complexo, uma vez que a falta de formação contínua e de incentivos para o desenvolvimento profissional afeta diretamente a qualidade do ensino oferecido nas escolas. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo principal analisar as causas do desinteresse dos jovens pela carreira docente e examinar a precarização do trabalho dos professores no Brasil. Quanto à metodologia, o estudo combina uma revisão bibliográfica com uma pesquisa documental, visando proporcionar uma análise abrangente e fundamentada sobre o tema, tendo como pano de fundo teóricos e pesquisadores da área da Educação. Segundo os estudos analisados, observou-se que o desinteresse dos jovens pela carreira docente tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, especialmente na Educação, de modo que diversas teorias e pesquisas buscam compreender os fatores que levam ao declínio da atratividade dessa profissão, crucial para o desenvolvimento educacional e social de um país. A partir dessas discussões, concluiu-se que o processo de precarização evidencia uma realidade de distanciamento do interesse de jovens com a carreira docente, seja por meio de um fenômeno de uberização ou mesmo pelo processo de tecnificação da profissão, de modo que é imperioso enfatizar a importância das políticas públicas para a valorização da carreira docente, de modo a tentar resolver o problema do apagão de professores no Brasil.

Palavras-chave: Professores – Brasil. Precarização na educação. Educação – Carreira.

Resumen

El término “apagón docente” se refiere a la falta de profesionales cualificados para satisfacer la demanda en las escuelas brasileñas, que desde una perspectiva técnica se entiende como un problema cuantitativo y cualitativo complejo, ya que la falta de formación continua y de incentivos para el desarrollo profesional afecta directamente a la calidad de la enseñanza ofrecida en las escuelas. Teniendo esto en cuenta, el objetivo principal de este artículo es analizar las causas de la falta de interés de los jóvenes por la carrera docente y examinar la precariedad del trabajo de los profesores en Brasil. En cuanto a la metodología, el estudio combina la revisión bibliográfica con la investigación documental, con el objetivo de proporcionar un análisis amplio y fundamentado del tema, teniendo como telón de fondo a teóricos e investigadores del campo de la educación. De acuerdo con los estudios analizados, se observó que el desinterés de los jóvenes por la docencia ha sido objeto de estudio en diversas áreas del conocimiento, especialmente en educación, por lo que diversas teorías e investigaciones buscan comprender los factores que llevan a la disminución del atractivo de esta profesión, crucial para el desarrollo educativo y social de un país. A partir de **estas** discusiones, se concluyó que el proceso de precarización evidencia una realidad en la que los jóvenes se interesan cada vez menos por la carrera docente, sea por el fenómeno de la uberización o incluso por el proceso de tecnificación de la profesión, por lo que es imperativo enfatizar la importancia de las políticas públicas de valorización de la carrera docente, para intentar resolver el problema de la escasez de profesores en Brasil.

Palabras clave: Profesores - Brasil. Precarización en la enseñanza. Educación - Carrera.

³⁰ Professor substituto da Universidade Federal do Maranhão. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com pesquisa na área Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

³¹ Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Introdução

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de qualquer sociedade, e a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à formação e valorização dos professores. No entanto, o Brasil enfrenta um grave problema no setor educacional: o apagão de professores. Esse termo se refere à crescente escassez de profissionais qualificados para atuarem na educação básica, um fenômeno que vem se intensificando nas últimas décadas e que ameaça o futuro da educação no país.

A situação atual da educação no Brasil é preocupante. De acordo com dados recentes do Ministério da Educação (MEC), muitas escolas, especialmente em regiões mais afastadas e menos desenvolvidas, enfrentam dificuldades para preencher vagas de professores (Elacqua *et al.* 2020). Esse déficit é particularmente acentuado nas disciplinas de ciências exatas, como matemática, física e química. A falta de professores não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também impacta diretamente o desempenho dos alunos e a sua formação integral.

O Brasil possui uma rede educacional vasta e diversificada, com desafios que variam significativamente entre as regiões. Embora tenha havido avanços na ampliação do acesso à educação básica, a qualidade do ensino permanece desigual. As escolas enfrentam uma série de problemas, como infraestrutura inadequada, falta de recursos pedagógicos e, especialmente, a carência de professores qualificados. Além disso, os baixos salários e as condições de trabalho pouco atrativas desestimulam a entrada de novos profissionais na carreira docente, agravando ainda mais o cenário.

O termo "apagão de professores" se refere à falta de profissionais qualificados para suprir a demanda das escolas brasileiras. Maciel (2023) aponta que esse fenômeno é resultado de uma combinação de fatores, incluindo a desvalorização da carreira docente, os baixos salários, a precarização das condições de trabalho e o desinteresse dos jovens em seguir a profissão. O apagão de professores, sob uma perspectiva técnica, é um problema quantitativo e qualitativo, uma vez que a falta de formação contínua e de incentivos para o desenvolvimento profissional afetam diretamente a qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Um dos pontos centrais deste estudo é compreender por que os jovens brasileiros estão cada vez menos interessados em seguir a carreira docente. Entre os fatores a serem analisados estão a percepção social da profissão, os desafios enfrentados no dia a dia dos professores, as condições salariais e a falta de perspectiva de crescimento na carreira, de modo que os dados e a literatura científica apresentem um paralelo com outros países para entender como diferentes contextos influenciam a escolha profissional dos jovens.

A metodologia adotada para este artigo combina uma revisão bibliográfica com uma pesquisa documental, visando proporcionar uma análise abrangente e fundamentada sobre o tema do apagão de professores no Brasil. Tanto a revisão bibliográfica como a pesquisa documental consistiram em uma análise crítica da literatura existente sobre o tema, envolvendo a identificação, a seleção e a avaliação de estudos relevantes. Desse modo, tratou-se de contextualizar o problema e examinar as políticas e práticas que têm sido implementadas para mitigar esse fenômeno, tendo como pano de fundo algumas fontes para a discussão e reflexão crítica: Saviani (2009), Freire (1996), Gatti (2010), Libâneo (2012), dentre outros.

Nesse sentido, o artigo tem como objetivo principal analisar as causas do desinteresse dos jovens pela carreira docente e examinar a precarização do trabalho dos professores no Brasil. Para isso, será realizada uma revisão da literatura existente sobre o tema, além de uma análise dos dados disponíveis e das políticas públicas voltadas para a educação. Espera-se que, ao final deste estudo, seja possível identificar os entraves e discuti-los à luz dos estudos recentes.

Histórico da profissão docente no Brasil

A profissão docente no Brasil tem uma trajetória marcada por profundas transformações e desafios, refletindo as mudanças sociais, políticas e econômicas do país (Nóvoa, 2003; Oliveira *et al.* 2017). Desde os primeiros anos da colonização, a educação esteve sob a influência da Igreja Católica, com os jesuítas desempenhando um papel central na formação e na disseminação do conhecimento. A partir da expulsão dos jesuítas em 1759, a educação passou por uma fase de reorganização, com a criação das primeiras escolas laicas e públicas (Romanelli, 2006; Nascimento, 2012).

No século XIX, com a independência do Brasil em 1822, iniciou-se um movimento de valorização da educação como um instrumento fundamental para o desenvolvimento da nação. A Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como a "Lei das Escolas de Primeiras Letras", marcou um avanço significativo ao determinar a criação de escolas primárias em todas as vilas e cidades. No entanto, a falta de professores qualificados foi um obstáculo persistente (Saviani, 2009).

A profissionalização do magistério ganhou força no início do século XX, especialmente com a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a Reforma Gustavo Capanema, em 1942, que estabeleceram novas diretrizes para a formação de professores e a organização do ensino secundário. A criação das universidades também contribuiu para a consolidação da formação docente em nível superior.

O período pós 1964, marcado pela ditadura militar, trouxe uma série de mudanças nas políticas educacionais, com ênfase na centralização e no controle ideológico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, representou um marco importante ao estabelecer novas diretrizes para a formação e valorização dos profissionais da educação (Freire, 1996). As políticas educacionais no Brasil sempre estiveram intimamente ligadas aos contextos políticos e econômicos do país. Durante o regime militar (1964-1985), a educação foi utilizada como um instrumento de controle social e político. A reforma universitária de 1968 e a criação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* visam à formação de quadros técnicos e científicos que pudessem atender às demandas do mercado (Gatti, 2010).

Com a redemocratização, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 trouxeram significativas mudanças, destacando-se a valorização dos profissionais da educação e a garantia de um piso salarial nacional para os professores da educação básica. Essas políticas visam melhorar a qualidade do ensino e atrair mais profissionais para a carreira docente (Libâneo, 2012).

Nos últimos anos, no entanto, a precarização do trabalho docente tem sido uma realidade crescente. As reformas educacionais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio, têm gerado debates sobre a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos e a desvalorização salarial (Nascimento *et al.* 2021). De acordo com Silva (2023), essas mudanças impactam diretamente a atratividade da carreira docente e a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas.

Contemporaneamente, as políticas de formação continuada, como o Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), têm buscado melhorar a qualificação dos professores e incentivar a entrada de novos profissionais na carreira (Derrossi; Grosch, 2024). No entanto, conforme analisam Bazzo e Scheibe (2019), problemas quanto à formação profissional docente e aspectos estruturais no desenvolvimento da carreira persistem, principalmente em relação à infraestrutura das escolas, à remuneração e às condições de trabalho – o que, de acordo com eles. Reflete um “(des)caminho” na política de formação docente no Brasil.

Precarização do trabalho docente: a era dos professores temporários

A precarização do trabalho docente refere-se ao processo de deterioração das condições de trabalho dos professores, caracterizado por baixos salários, excesso de carga horária, falta de infraestrutura adequada e ausência de políticas de valorização profissional (Abonizio, 2012). Esse fenômeno afeta diretamente a qualidade da educação, uma vez que os professores, ao serem submetidos a condições adversas, encontram dificuldades para desempenharem suas funções de maneira eficaz e motivada.

Segundo Libâneo (2012), a precarização do trabalho docente pode ser definida como "a degradação progressiva das condições de trabalho dos professores, manifestada pela instabilidade empregatícia, remuneração insuficiente, aumento da carga de trabalho e falta de reconhecimento profissional". Essa definição engloba vários aspectos que, em conjunto, contribuem para um ambiente de trabalho insatisfatório e desmotivador.

Conforme aborda Costa e Mueller (2020), entre as principais características da precarização do trabalho docente, destacam-se fatores preponderantes e latentes que traçam uma realidade que reflete um complexo de abusividades e excessos em sua jornada de trabalho. Os professores brasileiros recebem salários significativamente inferiores em comparação com outras profissões que exigem o mesmo nível de qualificação. Gatti (2010) aponta que a desvalorização salarial é um dos principais fatores que desmotivam os jovens a ingressarem na carreira docente. Muitos professores precisam lecionar em várias escolas ou assumir turmas excessivas para complementarem sua renda, resultando em uma carga horária extenuante, de modo que essa sobrecarga prejudica a qualidade do ensino e a saúde mental e física dos docentes (Oliveira, 2020).

As condições físicas das escolas muitas vezes são inadequadas, com salas de aula superlotadas, falta de materiais didáticos e recursos tecnológicos obsoletos. Saviani (2009) observa que a ausência de infraestrutura adequada limita as possibilidades pedagógicas e prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Marques (2006) destaca sobre a instabilidade empregatícia, no qual há um ciclo de contratação de docentes na modalidade temporária ou por contratos de trabalho precários, o que gera insegurança e descontinuidade no planejamento e na execução das atividades pedagógicas. Freire (1996) enfatiza que a instabilidade empregatícia compromete a construção de projetos educacionais a longo prazo e a coesão das equipes escolares.

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Semesp (Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior) ilustram a gravidade da precarização do trabalho docente no Brasil. De acordo com o IBGE (2020), o salário médio dos professores da educação básica no Brasil é cerca de 30% inferior ao de outras profissões com formação equivalente. Além disso, uma pesquisa do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp) realizada em 2022 revelou que aproximadamente 40% dos professores de escolas públicas trabalham em condições consideradas precárias, com contratos temporários e sem acesso a benefícios trabalhistas básicos, como plano de saúde e aposentadoria (Semesp, 2022).

A mesma pesquisa da Semesp (2022) indica que o risco de apagão de professores é iminente, com a projeção de um déficit de aproximadamente 235 mil docentes na próxima década. Esse déficit é mais acentuado nas áreas de ciências exatas e nas regiões Norte e Nordeste do país, onde a precarização é ainda mais evidente. A análise dos dados estatísticos também mostra que a carga horária dos professores tem aumentado. Os docentes relatam trabalhar mais de 60 horas semanais, dividindo-se entre diferentes escolas e turmas para garantirem um salário que sustente suas necessidades básicas. Gatti (2010) destaca que essa sobrecarga compromete a qualidade de vida dos professores e reduz o tempo disponível para a preparação de aulas e a atualização profissional.

A contratação de professores temporários é um fenômeno que vem crescendo nas últimas décadas. Segundo Gatti (2010), essa prática tem sido adotada como uma solução rápida para suprir a carência de professores nas escolas públicas, especialmente em áreas rurais e periféricas. No entanto, Francklin e Fernandes (2023) observam que essa solução temporária tem se tornado uma prática recorrente, contribuindo para a precarização das condições de trabalho dos docentes, uma vez que os professores temporários, muitas vezes, recebem salários menores, têm menos estabilidade no emprego e enfrentam condições de trabalho mais adversas em comparação com seus colegas efetivos.

Saviani (2009) argumenta que a contratação temporária de professores está relacionada a uma política educacional que visa à contenção de gastos públicos. Essa política, segundo o autor, resulta em um círculo vicioso de desvalorização da profissão docente, onde a falta de investimentos adequados na formação e na carreira dos professores leva à contratação de profissionais menos qualificados e à redução da qualidade do ensino. Gatti (2010) defende que deve existir uma proposição sobre a necessidade de uma revisão das políticas educacionais que priorize o investimento na formação e na valorização dos professores. Ele argumenta que somente por meio de um compromisso real com a educação e com os profissionais que a promovem será possível superar a crise do apagão de professores e garantir uma educação de qualidade e com condições mínimas e básicas de trabalho.

Desse modo, compreende-se que enfrentar a precarização da docência exige políticas públicas que valorizem e apoiem os professores, principalmente a partir de um investimento mais efetivo na formação inicial e continuada buscando garantir salários justos e proporcionar condições de trabalho adequadas como medidas essenciais para reverter o processo de desvalorização da carreira docente (Marques, 2006). Gatti (2010) sugere que a efetivação dos professores temporários e a criação de planos de carreira atrativos são passos importantes para melhorarem a qualidade da educação e garantirem a estabilidade dos profissionais da educação.

Teorias e estudos sobre o desinteresse dos jovens pela docência

O desinteresse dos jovens pela carreira docente tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, especialmente na Educação. Diversas teorias e pesquisas buscam compreender os fatores que levam ao declínio da atratividade dessa profissão, crucial para o desenvolvimento educacional e social de um país.

Uma teoria amplamente discutida nas Ciências Sociais é a de Pierre Bourdieu sobre o "habitus" e o "campo". Segundo Bourdieu (1984), o habitus é um conjunto de disposições duráveis e transponíveis que orientam as práticas e as percepções dos indivíduos. No contexto da carreira docente, o habitus pode ser influenciado por fatores culturais, econômicos e sociais que moldam a percepção dos jovens sobre a profissão. O campo da educação, por sua vez, é visto como um espaço de lutas simbólicas, onde a docência pode ser desvalorizada em comparação a outras profissões que oferecem maior prestígio social e melhores condições econômicas.

Para Gatti (2010), a formação de professores no Brasil enfrenta sérios desafios, como a baixa valorização social e econômica da profissão. Em seu estudo, Gatti (2010) destaca que a falta de incentivos financeiros e a ausência de uma carreira estruturada desmotivam os jovens a ingressarem na docência. Além disso, a percepção de que a carreira é marcada por condições de trabalho precárias e pouco reconhecimento profissional contribui significativamente para o desinteresse.

A pesquisa da Semesp (2022) trouxe dados alarmantes sobre o desinteresse dos jovens brasileiros pela carreira docente. O estudo apontou que apenas 2% dos estudantes do ensino médio consideram a docência como uma opção de carreira atraente. Entre os principais motivos listados pelos jovens estão os baixos salários, a falta de prestígio social e as condições de trabalho desfavoráveis. Esses fatores são corroborados por dados do IBGE (2020), que mostram que a remuneração média dos professores no Brasil é inferior à de outras profissões com requisitos de formação semelhantes.

Segundo a pesquisa do Semesp, a precarização do trabalho docente, caracterizada por jornadas de trabalho extensas, falta de recursos pedagógicos e infraestrutura inadequada, contribui para a visão negativa da profissão. A percepção de que os professores são frequentemente desrespeitados e sofrem com a violência no ambiente escolar também desestimula os jovens a seguirem essa carreira.

Nos últimos anos, diversas pesquisas e dados científicos têm apontado para um preocupante declínio na inclusão de docentes nas universidades brasileiras, bem como uma baixa adesão de jovens à profissão docente. De acordo com Paniago (2023), esse fenômeno reflete uma série de desafios estruturais e contextuais que afetam a valorização e a atratividade da carreira de professor no país. A queda na inclusão de docentes nas universidades é evidenciada por uma série de indicadores que apontam para a redução do número de profissionais qualificados que ingressam no ensino superior.

De acordo com o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve uma diminuição no número de ingressantes nos cursos de licenciatura, especialmente nas áreas de ciências exatas e naturais, como matemática, física e química (INEP, 2022). Um estudo realizado por Amaral e Gatti (2021) destaca que a desvalorização salarial e as condições precárias de trabalho são fatores determinantes para essa queda. Os autores afirmam que "a profissão docente é cada vez menos atrativa para os jovens, não apenas pela remuneração insuficiente, mas também pelas exigências crescentes e o reconhecimento social insuficiente" (Amaral; Gatti, 2021, p. 12).

Dados do IBGE (2022) indicam que a taxa de matrícula nos cursos de formação de professores tem diminuído progressivamente nos últimos anos. Entre 2010 e 2020, houve uma redução de aproximadamente 30% no número de alunos matriculados em cursos de licenciatura. Essa tendência é preocupante, especialmente considerando a crescente demanda por professores qualificados para atender a expansão da rede pública de ensino.

Segundo aponta Paniago (2023), a falta de atração e o desencanto dos jovens concluintes do ensino médio pela profissão docente são fenômenos que impactam diretamente o trabalho dos formadores de professores, haja vista que este problema multifacetado está enraizado em diversos fatores, que vão desde a percepção social da carreira docente até as condições concretas de trabalho enfrentadas pelos professores. Fernandes *et al.* (2020) analisam que o declínio da busca pelos cursos de licenciatura nos vestibulares é um reflexo direto dos fatores deficitários de políticas públicas educacionais que desprestigiam a qualificação da docência como carreira profissional. Os autores observam que dados estatísticos mostram que o número de inscritos em cursos de licenciatura tem diminuído ao longo dos anos, enquanto áreas que oferecem melhores perspectivas salariais e de carreira continuam a atrair mais candidatos.

Inter-relação entre desinteresse e precarização: reflexões sobre políticas públicas para valorização da carreira docente

O desinteresse dos jovens pela carreira docente e a precarização do trabalho dos professores são fenômenos que se inter-relacionam e se retroalimentam, criando um ciclo vicioso que compromete a qualidade da educação no Brasil (Francklin, 2021). A precarização das condições de trabalho docente, caracterizada por baixos salários, falta de infraestrutura adequada, carga horária excessiva e escassez de recursos pedagógicos, desestimula a entrada de novos profissionais na área e contribui para a desvalorização da profissão (Libâneo, 2012).

A precarização do trabalho docente tem um impacto significativo no desinteresse dos jovens pela carreira. Segundo Gatti (2010), os baixos salários e as condições de trabalho inadequadas são fatores determinantes que afastam os jovens da profissão. Observa-se que a falta de reconhecimento e valorização social dos professores agrava essa situação, fazendo com que os jovens optem por carreiras que ofereçam melhores perspectivas financeiras e sociais.

Em Freire (1996) destaca-se que a formação dos professores deve ser vista como um processo contínuo e indispensável para a qualidade da educação. No entanto, a falta de investimentos em programas de formação continuada e a ausência de políticas de valorização profissional contribuem para a percepção de que a carreira docente não oferece oportunidades de desenvolvimento e crescimento. Esse cenário desmotiva os jovens e perpetua a escassez de professores qualificados.

Conforme pontuado por Francklin (2021), a relação entre desinteresse e precarização cria um ciclo vicioso de desvalorização da carreira docente. Para Mendes (2021), o processo de desvalorização salarial e a precarização das condições de trabalho resultam em um menor atrativo para a profissão, levando a uma diminuição no número de jovens interessados em seguir a carreira docente. Assim, pode-se inferir que essa redução no ingresso de novos profissionais contribui para a sobrecarga dos professores em atividade, que enfrentam turmas superlotadas e a falta de recursos pedagógicos adequados.

Essa sobrecarga, por sua vez, impacta negativamente a qualidade do ensino, resultando em baixos índices de aprendizado e alto índice de evasão escolar. Saviani (2009) argumenta que a precarização do trabalho docente é um reflexo das políticas educacionais que não priorizam a valorização dos professores. Esse ciclo de desvalorização se perpetua, criando um cenário onde a qualidade da educação é comprometida e a profissão docente é cada vez menos atrativa.

Conforme analisa Silva (2020), para romper com esse ciclo vicioso, é fundamental que sejam implementadas políticas públicas que valorizem a carreira docente de maneira contínua, principalmente a partir de estudos de base para a mudança da percepção da sociedade, mais especificamente dos jovens, sobre a profissão com enfoque para uma atratividade de carreira. Ampliar os investimentos em infraestrutura escolar, mecanismos de redução da carga horária excessiva e fornecimento de recursos pedagógicos adequados são fundamentais para melhorarem as condições de trabalho dos professores (Libâneo, 2012). No que se refere a remunerações, o oferecimento de salários competitivos é crucial para atrair e reter profissionais qualificados a partir de um conjunto de políticas de reajuste salarial que acompanhem a inflação e valorizem o mérito e a formação continuada são essenciais (Silva, 2020).

De acordo com Zabalza (2014), a implementação de programas de formação continuada é a força motriz de um processo contínuo que permite o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira. Entretanto, esses programas devem ser acessíveis e contemplar as necessidades específicas de cada etapa da carreira docente, de modo que haja um fator inclusivo e abrangente de formação para professor em todos os estágios da carreira e em níveis de alcance distintos.

No que tange a reflexão crítica sobre o processo de precarização da prática docente no Brasil, discute-se sobre como a tecnização e a denominada *uberização* das relações de trabalho na educação construíram-se como tendências que vêm ganhando força nos últimos anos, agravando ainda mais a precarização da docência (Silva, 2019). A tecnização refere-se ao crescente uso de tecnologias digitais no processo educacional, muitas vezes sem o devido suporte e formação para os professores (Moura, 2013). Embora a tecnologia possa ser uma ferramenta potencializadora para o ensino, sua implementação desordenada pode sobrecarregar os docentes, que precisam se adaptar rapidamente a novas plataformas e métodos de ensino sem receberem treinamento adequado (Saviani, 2009).

A *uberização*, por sua vez, refere-se à crescente precarização das relações de trabalho, onde os professores são contratados como temporários ou terceirizados, sem garantias de estabilidade ou direitos trabalhistas (Slee, 2017). Esse modelo de contratação temporária é particularmente prejudicial, pois os professores temporários frequentemente enfrentam insegurança no emprego, falta de benefícios e salários reduzidos (Antunes, 2018). Além disso, a rotatividade de professores temporários prejudica a continuidade e a qualidade do ensino, impactando negativamente o aprendizado dos alunos.

Considerações finais

Este artigo discutiu a complexa problemática do apagão de professores no Brasil, examinando as discussões dos estudos que tratam sobre o desinteresse dos jovens pela carreira docente e a precarização do trabalho dos professores. A inter-relação entre esses fenômenos foi discutida, destacando como a desvalorização da profissão e as condições de trabalho inadequadas contribuem para a falta de professores qualificados na educação básica. Além disso, a tecnização e a *uberização* das relações de trabalho foram analisadas, mostrando como essas tendências agravam ainda mais a precarização e desmotivação dos docentes, especialmente daqueles contratados temporariamente.

A análise apresentada neste artigo evidencia que a valorização da carreira docente é crucial para resolver o problema do apagão de professores no Brasil. Investir na profissão docente é um passo essencial para garantir uma educação de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento social e econômico do país. As políticas públicas devem focar na melhoria das condições de trabalho, aumento salarial, reconhecimento social e oferta de formação continuada para os professores. Nesse sentido, pode-se compreender que a valorização da carreira docente é fundamental para o futuro da educação no Brasil, posto que a formação docente é constituída como a base para a formação técnico-acadêmica de outras profissionais. Professores bem remunerados, assim como qualquer outro profissional em condições de trabalho adequadas e acesso a programas de formação continuada, têm maior capacidade de proporcionar uma educação de qualidade, que é a base para a construção de um sistema educacional mais eficaz. Como preconiza Gatti (2010), a educação de qualidade depende de professores motivados e valorizados, que se sintam reconhecidos e apoiados em seu trabalho diário.

É imperativo que governos, instituições e a sociedade como um todo se unam em um esforço conjunto para valorizarem a carreira docente no Brasil. O Estado deve implementar políticas públicas que melhorem os salários, as condições de trabalho e a estabilidade no emprego dos professores; além disso, devem investir em programas de formação continuada e infraestrutura escolar. Conforme observado, as instituições educacionais precisam oferecer apoio pedagógico e psicológico aos professores, além de criarem ambientes de trabalho que favoreçam o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica.

A partir das discussões compreendidas ao longo desse estudo, observa-se que o apagão dos professores no Brasil é um problema complexo que exige uma abordagem integrada e contínua. A valorização dos professores é crucial para reverter a crise educacional no país. Afinal, e os professores temporários? Pode-se dizer que eles estão no epicentro de uma estrutura viciada de um sistema educacional precarizado. Entende-se que somente com políticas públicas eficazes, investimentos adequados e reconhecimento social será possível atrair e reter profissionais qualificados, garantindo uma educação mais equânime e abrangente

A sociedade, as instituições e os governos precisam agir conjuntamente para transformarem a realidade dos professores temporários e evitarem o agravamento do apagão de professores. A educação é um investimento indispensável para o desenvolvimento do país, e a valorização dos professores deve ser uma prioridade absoluta. Sem professores valorizados e motivados, o futuro da educação no Brasil permanece incerto.

Referências

- ABONIZIO, Gustavo. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL**, v. 1, n. 1, jan./jun. p. 1-15, 2012.
- AMARAL, E. M.; GATTI, B. A. A valorização docente e os desafios para a formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 42, n. 154, p. 123-145, 2021.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BAZZO, Vera, SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília. v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.
- COSTA, Matheus Felisberto; MUELLER, Rafael. Flexibilização e precarização do trabalho docente: uma análise das condições de trabalho dos Professores Admitidos em Caráter Temporário no Magistério Público de Santa Catarina. **Revista de Ciências Sociais**, n. 53, jun./dez., p. 181-197, 2020.
- DEROSSI, A.; GROSCHE, M. S. Políticas públicas: Implicações para a formação continuada de professoras/es. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024028, 2024. DOI: 10.21723/riaec.v19i00.16260. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16260>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- ELACQUA, Gregory *et al.* **O problema da escassez de docentes na América Latina e as políticas para enfrentá-lo**. [S.l.]: BID, 2020. (Nota técnica do BID; 1883).
- FERNANDES, João *et al.* Estudo da evasão dos estudantes de Licenciatura e Bacharelado em Física: uma análise à luz da Teoria do Sistema de Bourdieu. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 1, p. 105-126, abr. 2020.
- FRANCKLIN, Adelino; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira. As condições de trabalho de professores temporários no ensino superior. **Revista Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 28, fluxo contínuo, p. 1-19, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- INEP. **Censo da Educação Superior 2021: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 20 jul. 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Salários dos professores**. 2020. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/lacunas-de-informacao/lacunas-tematicas-diferencas-conceituais-e-demandas/3618-salarios-de-professores>. Acesso em: 21 jul. 2024. [Comitê Estatísticas Sociais].

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Educação: indicadores de 2022**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: www.ibge.gov.br/educacao. Acesso em: 20 jul. 2023.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.
- MACIEL, Rubenigue. **Apagão docente: jovens se afastam da profissão**. Revista Educação, n. 291, 2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/02/06/apagao-docente-jovens-se-afastam-da-profissao/>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- MARQUES, Maria José. **A figura do professor com contrato temporário: um estudo de caso no liceu do conjunto Ceará**. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- MENDES, Nelma Roberto Gonçalves. **Precarização das condições de trabalho docente na educação pública: análise à luz da teoria crítica frankfurtiana, barbarização e resistência**. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás. 2021. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4711> Acesso em: 22 jul. 2024.
- MOURA, C. B. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- NASCIMENTO, P. E. A *et al.* História da educação no Brasil e a prática docente diante das novas tecnologias. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9. [Anais] ... Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2012.
- NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do *et al.* Implicações e desafios das reformas Educacionais para a Formação, Didática e a Profissionalidade do Professor. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 45156-45175, 2021.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 2003.
- OLIVEIRA, D. A. *et al.* **Indicadores do trabalho docente na educação básica**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.
- OLIVEIRA, João Henrique Figueredo de. **Precarização do trabalho docente: a contratualização de professoras e professores temporários na rede pública municipal de Pelotas/RS**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.
- PANIAGO Rosenilde Nogueira. Desencanto pela docência no Brasil: desafio à formação inicial de professores. **Revista Tempos e Espaços na Educação**, v. 16, n. 35, e18612, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18612>.
- ROMANELLI, Otáiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 30. ed. Petrópolis: Vozes 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO (SEMESP). **Risco de Apagão de Professores no Brasil**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- SILVA, A. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras**. Curitiba: CRV, 2020.
- SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? what course will the last stage of basic education take?. **Ecco – Revista Científica**, n. 67, p. e25514, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n67.25514. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25514>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- SILVA, A. M. DA. A uberização do trabalho docente no brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 229-251, 27 set. 2019.
- SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.
- ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.
- Enviado em 02/01/2025
Avaliado em 15/02/2025

UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO COLÉGIO ESTADUAL CAMPOS BRASIL NO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA - TO

Kayo Cesar Oliveira da Silva³²

Resumo

Esse trabalho é um relato das experiências de campos vividos no Colégio Estadual Campos Brasil da rede pública no município de Araguaína, norte do estado do Tocantins. Esse material traz uma descrição do ambiente escolar e pode ser visto como uma análise da situação da rede pública. Com base nas narrativas vivenciadas na unidade escolar, é possível criar um dimensionamento dos caminhos que concerne o ensino, e com isso propor melhorias que possam atender e suprir as necessidades do mesmo. Nesse contexto, é destacado algumas discussões muito proveitosas e significativas sobre a educação, perfil dos alunos e professores.

Palavra-chave: experiências, descrição, análise, narrativas, dimensionamento, caminhos, melhorias, necessidades.

Abstract

This work is a report of the field experiences lived at the Colégio Estadual Campos Brasil of the public network in the municipality of Araguaína, north of the state of Tocantins. This material provides a description of the school environment and can be seen as an analysis of the situation in the public network. Based on the narratives experienced in the school unit, it is possible to create a dimension of the paths that concern teaching, and thus propose improvements that can meet and meet its needs. In this context, some very useful and significant discussions about education and the profile of students and teachers are highlighted.

Keywords: experiences, description, analysis, narratives, dimensioning, paths, improvements, needs.

Conhecendo a unidade escolar

O Colégio Estadual Campos Brasil está localizado no setor Bairro de Fátima próximo ao aeroporto de Araguaína e também do Centro de Ciências da Saúde (CCS), um anexo da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Essa unidade escolar integra o sistema da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC), do governo do Estado do Tocantins.

Conforme Marlene O. S. (2019), a escola se iniciou ainda em um povoado chamado de chapada redonda e surgiu da necessidade de uma escola na região. Foi então que uma professora chamada Luzia Machado fundou a instituição que hoje se encontra com 65 anos de idade. Em um breve texto, Marlene ex aluna no curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Norte do Tocantins descreve:

“Em março de 1959, no Povoado Chapada Redonda, município de Araguaína, hoje Bairro de Fátima, foi fundada a Escola Reunida Campos Brasil, pela Professora Luzia Machado, nome dado pela mesma em homenagem ao seu primeiro professor: Alto Campos Brasil. Nesta época, funcionava apenas uma sala de aula multisseriada de 1ª à 4ª série, no turno diurno para crianças e adolescentes e noturno para jovens e adultos, em um barracão de palha, construído pela própria comunidade. Desde a criação desta escola aos dias atuais houve mudanças e avanços na metodologia educacional. Hoje temos vários programas para melhor desenvolver a aprendizagem dentro das metas propostas, tais como: Programa evasão Escolar: Nota Zero; Sala de recursos (AEE); Circuito Campeão; Gestar; Laboratório de informática. Para chegarmos aos dias atuais evoluindo e melhorando a qualidade de ensino, atendendo as necessidades da nossa clientela.” (MARLENE, O. S. 2019).

³² Biologia UFNT

A instituição procura sempre manter um diálogo aberto com os pais dos alunos e sempre são convidados para participar das atividades com os filhos. Além disso, ela também oferece vários projetos como eventos no dia da consciência negra, show de talentos, projetos de aula de reforço, projetos de saúde e prevenção, Projeto Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astrofísica (OBA) e muitos outros.

Durante o seu período de existência a escola contou com a colaboração dos seguintes gestores:

Luzia da Cruz Machado - fundadora -1959 a 1968;
João Alves Batista - 1968 a 1972;
Emília da Cruz Linard - 1972 a 1993;
Deusina Veleda de Sousa - 1993 a 1997;
José da Costa Oliveira - 1997;
Silvani da Cruz Martins - 12/97 a 04/98
Ivana Carla Weiss Bauer - 04/98 a 11/2004;
Maria do Amparo Lima de Sousa - 11/2004 a 17/02/2008;
Claudiomar da Cruz Martins - 17/02/2008 a 30/06/2009;
Taliely Magalhães Passos - 10/01/2012 a 31/01/2014;
Eliane Pereira de Oliveira Nunes - 27/02/2015 a 05/04/2019;
Rosely Justino Pinto - 05/04/2019 até o momento.

A trajetória da instituição é marcada por excelentes profissionais que se dedicaram bastante no período em que estiveram à frente da direção da escola. Ambos os gestores com uma boa capacitação acadêmica e contribuíram em uma unidade de grande prestígio e respeito. Em 2024 a escola oferece ensino fundamental do 6º ao 9º ano de forma parcial e integral, e ensino médio divididos em manhã, tarde e noite. A instituição se dedica a estudantes do Bairro de Fátima, Setor Monte Sinai, Nova Araguaína e até mesmo Vila Azul. Uma das vantagens é que as séries ofertadas são bem abrangentes e com isso evita que alunos deixem a região para encontrar outra escola.

Outro ponto é que também tem compromisso com a cultura da região e por causa disso se apresenta como respeitadora das diversidades da comunidade. Ainda nessa observação, seus colaboradores expressam no seu trabalho a alegria em atuar na escola trazendo também as maravilhas das suas experiências de vida.

Sendo assim, também promove ações educativas que buscam incentivar a conscientização dos alunos por meio de atividades e projetos e dessa forma, pode preparar esses jovens para lidar com várias situações do seu cotidiano como a prevenção a gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis e drogas.

Estrutura da unidade escolar

Como todo colégio da rede pública, essa unidade se apresenta como uma das poucas com capacidade regular, com instrumentos básicos para propor uma educação que forme alunos que atendam às necessidades do mercado de trabalho. Se seguimos essa linha de raciocínio podemos observar que ainda existe muito a ser feito por esse colégio.

Foi observado que algumas salas de aulas são bem pequenas e com capacidade limitada que impossibilita um aumento no número de vagas ofertadas. Além disso, possui também uma quadra poliesportiva muito pequena com apenas alguns metros de comprimentos, o que contraria as demais quadras esportivas como podemos observar nos colégios cívico-militares.

Ao conhecer a unidade, foi notado que existe um laboratório de informática com vários notebooks para a realização de pesquisas e outras atividades pedagógicas, mas infelizmente não tinha um quadro branco para que os professores pudessem fazer anotações sobre o conteúdo ministrado. Possui secretaria, coordenação, sala dos professores, biblioteca e também uma cozinha onde são preparados os lanches e jantares para os alunos. Os bebedouros são grandes e com várias torneiras e geralmente ficam próximos aos banheiros. Além disso, os banheiros são grandes e espaçosos, mas com algumas pichações na parede provavelmente feita por alguns alunos.

Na escola foi observado que os professores quase não usam retroprojetor, mas sim várias televisões com rodinhas que ficam armazenadas na sala de apoio também com vários computadores de suporte ao professor. Algumas mesas e cadeiras das salas de aula já estão gastas e precisam ser trocadas, bem como algumas portas dos banheiros.

A segurança da escola é feita por alguns vigias e não possui sistema de monitoramento com câmeras e monitores. Mas por outro lado, é observado a existência de um estacionamento improvisado para que os alunos coloquem as suas bicicletas e motocicletas próximo a quadra.

Também não foi observado a presença de uma sala específica de psicólogo ou assistente social na escola. Quando é necessário, a secretaria da educação envia um profissional para a unidade escolar para atender alguma demanda. Ainda nesse raciocínio, com base nas entrevistas realizadas, é possível perceber que quase não temos casos que solicitem a presença de um psicólogo e assistente social já que os alunos não costumam expressar seus problemas.

No ensino médio os professores não utilizam os livros didáticos, o conteúdo é dado conforme as normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que proporciona mais liberdade para que o professor possa ministrar um conteúdo mais diversificado. No entanto, a falta de um livro didático pode gerar alguns efeitos colaterais negativos, o maior deles é a falta de um roteiro para que o professor possa seguir durante as aulas.

Dados estruturais

Área total (1.691.07m ²)	Quantidade
Diretoria	1
Secretaria	1
Coordenação	1
Sala dos professores	1
Sala de Planejamento	1
Sala de coordenação financeira	1
Sala de coordenação pedagógico	1
Sala para planejamento	1
Laboratório de Ciências	1
Biblioteca	1
Sala do ensino especial	1
Sala do Orientador Pedagógico	1
Laboratório de informática	1
Salas de aula	16

Banheiros para os educandos	4
Banheiros com adaptações para os alunos com deficiência física	2
Banheiros para professores	2
Áreas de lazer (um parque, uma quadra de esportes coberta, uma praça com oito bancos, um pequeno hall, uma cozinha e rampas para atender os alunos com necessidades especiais.)	3

Galeria de Fotos



Perfil dos professores e alunos

Durante a convivência na escola, podemos perceber e traçar um perfil dos professores e alunos na tentativa de entender quais são as suas motivações e acima de tudo, as suas perspectivas para o futuro. Baseado nisso, precisamos entender esses perfis como casos isolados que não podem ser colocados na mesma roda.

Isso significa que temos que adotar um olhar mais crítico e considerar cada pessoa como apenas um representante individual da sua própria realidade, e que não representa todo o coletivo. Quando ouvimos os relatos de professores sobre as suas carreiras, podemos perceber que são histórias diferentes porque são várias formas de encarar a profissão.

Alguns professores escolheram a profissão por amam, outros porque era o curso que tinha na sua cidade, alguns só queriam cursar o ensino superior para ganhar mais dinheiro e sustentar melhor a sua família. Enfim, são vários contextos bem diversos que precisam ser analisados sem a presença de julgamentos para que haja um julgamento equivocado da profissão docente. Segundo Alexandra K. Trenfor: “O melhor mestre é aquele que mostra onde olhar, mas não te diz o que ver”. Ao analisar essa frase podemos perceber a importância do papel do professor na educação, ao se apresentar como um mediador construtivista que estimula os alunos a desenvolver as suas capacidades.

Nesse cenário, encontramos outra figura que também é importante: os alunos. No Colégio Estadual Campos Brasil encontramos discentes com personalidades bem diferentes e com olhares diversificados sobre a vida. Alunos que são calados durante as aulas, outros se mostram tagarelas e que precisam que o professor chame a sua atenção para que a aula continue.

Outros alunos vão para a escola não com intenção de estudar, mas sim para ver os seus colegas que tanto gostam e fugir um pouco da realidade ruim que vivem em casa. Neste caso, a escola toma um outro papel, deixa de ser uma fabricante de “robôs humanos” que vão servir apenas de funcionários no mercado de trabalho, e passa a ser um ambiente acolhedor.

Alguns estudantes dessa escola estudam no período noturno porque precisam trabalhar durante o dia, e assim ajudar seus pais nas despesas de casa.

Eles chegam cansados na sala de aula e mal prestam atenção na aula, alguns chegam a dormir sobre a mesa de tanto sono e perdem o conteúdo pedagógico.

Outros vão para escola para concluir o ensino médio ingressar em uma boa universidade, quem sabe passar no enem ou talvez conseguir uma bolsa no Prouni. E tem aqueles que estão perdidos sem saber que profissão escolher e veem a fase estudantil como um momento de lazer e brincadeiras.

Você já deve ter ouvido falar que os jovens são o futuro do Brasil não é mesmo? Pois bem, quando vemos um jovem na sociedade que está precisando de um conselho ou direcionamento, e não damos importância, também temos culpa no fracasso dele.

Ao contrário do que muitas pessoas pensam, isso não é papel apenas do professor, e que o docente não é uma máquina que é obrigado a ter solução para todos os problemas sociais, não funciona assim. Precisamos ver a situação dos alunos como uma responsabilidade coletiva entre todos os profissionais da educação, com os familiares e demais integrantes da sociedade.

No entanto, o professor como está na linha de frente com esses jovens, acabam por se deparar com vários problemas como pobreza, casos de violência e uso de drogas, gravidez na adolescência e demais problemas relativos. Às vezes o professor é contratado para educar e acaba fazendo várias funções indiretamente como ouvinte, conselheiro, pai, psicólogo e às vezes até mesmo assistente social ajudando alunos com seus problemas financeiros.

Isso acontece porque o professor também é um ser humano e querendo ou não acaba se sensibilizando com a situação dos seus alunos e neste caso, é criado um sentimento de afeto pela profissão. Dessa forma surge aquela frase “Docência por amor” que é comum quando se pergunta para um universitário que faz um curso superior em licenciatura.

Discussão

Segundo Piaget (1978) o papel da educação reflete em mudar os métodos desenvolvidos pela geração anterior, e com isso transformar de forma produtiva a realidade dos educandos. Nesse sentido, o papel do Colégio Estadual Campos Brasil, assim como de outras escolas, é formar alunos com capacidade de mudar a realidade em que vivem.

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores”. (Piaget (1978, p. 246).

Para tal narrativa, é necessário que o professor tenha as ferramentas necessárias para realizar um bom trabalho e com isso, propor um ensino moderno e suficiente para que os alunos consigam desenvolver as suas potencialidades. No que diz respeito aos desafios e barreiras que precisam ser quebradas não só nessa, mas em muitas escolas, precisamos deixar de ser telespectadores das dificuldades, e passar a ser protagonistas da transformação.

Nesse contexto, a educação abre portas para explorar um universo repleto de coisas novas que ainda não foram exploradas, e para isso, precisamos de bons educadores que possam guiar os discentes para o caminho das descobertas. É necessário que exista alunos que estejam dispostos a aprender, alunos que estejam interessados em transformar suas vidas através da educação.

No que diz respeito ao grande educador Paulo Freire (1921-1997), os alunos podem entender a sua própria realidade, e buscar na educação a solução para mudar sua vida. Isso significa que conhecimento não se trata apenas de uma necessidade, mas também de uma arma que pode ser usada na luta contra as desigualdades. Paulo freire diz na sua obra “Educação e Mudança, 1979” que:

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”. (Paulo Freire, 1979).

Entender a educação como uma ferramenta transformadora é a forma que encontramos para que o indivíduo possa mudar a sua condição intelectual, social e econômica. Para isso, é fundamental que todos tenham acesso a ela, pois isso irá definir a formação de bons cidadãos e futuros pensadores capazes de fazer a diferença na sociedade.

A educação básica está passando por um momento de mudança em todo o território nacional nos últimos anos, e consequentemente, cada unidade escolar é impactada de uma forma diferente sendo necessário um estudo específico de cada uma para termos uma noção mais aprofundada. Isso nos indica que não podemos utilizar uma escola que está passando por alguns problemas como um modelo geral da situação do ensino.

Como toda escola, o Colégio Estadual Campos Brasil tem as suas limitações e dificuldades a serem superadas que não devem ser levadas como indicativo de escola ruim, muito pelo contrário, apenas clareia os pontos que precisam ser melhorados para que possa continuar formando bons cidadãos.

Quando criticamos uma determinada escola, precisamos primeiramente levar algumas coisas em consideração, a primeira delas é buscar entender a realidade da população ao seu entorno, e principalmente, dos alunos que a frequentam. Além disso, uma crítica que não vem acompanhada de melhorias pode ser interpretada como uma difamação.

Falando nisso, a escola pode ser usada para expressar um reflexo da sociedade, mas isso não é desculpa para permitir que erros externos aos muros da escola se propaguem dentro da sala de aula. Por outro lado, precisamos ver a escola como um lugar que capacita os indivíduos para serem diferentes positivamente da maioria.

Atualmente o estudo se tornou mais acessível a todos, o que resultou em um grande desenvolvimento da sociedade e uma redução no índice de analfabetismo. O jornal O Globo divulgou uma reportagem que afirma que o Brasil ainda possui cerca de 9,3 milhões de analfabetos, desse grupo cerca de 8,3 milhões possuem mais de 40 anos.

Esses dados reforçam o que foi falado anteriormente, quando olhamos para as gerações passadas e percebemos que elas não tiveram as mesmas oportunidades que a geração atual. No Brasil atualmente, a grande maioria dos brasileiros possuem acesso à educação básica, mas não podemos afirmar que sempre irão encontrar uma educação de qualidade.

É muito importante que o jovem tenha consciência do seu papel perante a sociedade, e principalmente, que valorize as oportunidades que lhe são oferecidas.

Conclusão

Portanto, podemos pontuar que o ensino do Colégio Estadual Campos Brasil do município de Araguaína atua de forma que tende a favorecer a sociedade da sua região no que diz respeito a educação básica, e acima de tudo, apesar das suas dificuldades e desafios a serem superados, ainda pode ser considerada uma boa unidade escolar.

Dialogamos também sobre o perfil dos professores que atuam na escola, bem como os alunos que a frequentam, e foram observadas algumas diferenças de sociais, comportamentais, e ideias sobre as perspectivas de vida. Contudo, essas diferenças não podem ser utilizadas para criar um padrão enraizado na generalização dos indivíduos.

Entender o papel do professor e do aluno é mais que fundamental para o ensino, aprendizagem e o desenvolvimento de toda uma sociedade. A educação destacada por Piaget em suas obras, apontam para a formação de homens e mulheres que possam ser capazes de transformar o mundo em que vivem, que constroem grandes obras, e que descubrem novas formas de ver o mundo em que vivemos.

E finalmente, entendemos que o ser humano através da educação, pode ser transformado e capacitado para propor soluções e mudanças que buscam mudar a sua realidade. Precisamos reconhecer e valorizar as boas ferramentas usadas para mudar o mundo em que vivemos através de uma responsabilidade coletiva.

Referências Bibliográficas

Piaget, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

ALFANO, B. **IBGE: 9,3 milhões de brasileiros ainda são analfabetos, a grande maioria com mais de 40 anos**. Destinada ao jornal O Globo, Rio de Janeiro, 2024. Consultado em 01/11/2024 e disponível na internet por meio do endereço eletrônico:

<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/03/22/ibge-93-milhoes-de-brasileiros-ainda-sao-analfabetos-a-grande-maioria-com-mais-de-40-anos.html>

MARLENE, O. S. **Colégio Estadual Campos Brasil**. Dedicado a Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2019.

ALINE, S. C R. et. al. Projeto Político Pedagógico, 2024.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

COLONIALIDADE, INTERCULTURALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Leandro dos Santos³³

Resumo

A colonialidade emerge de forma transversal em diferentes áreas com o intuito de problematizar tendências e características culturais diversas resultantes dos processos de colonialismo, sendo este, dominação política e econômica de um povo ou nação sobre o outro, enquanto a colonialidade é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer e pensar. Do ponto de vista metodológico foi empreendida abordagem qualitativa, construída através de pesquisa bibliográfica. Tem como objetivo refletir sobre o processo de colonialidade e multiculturalismo e contribuir de forma teórica sobre as inquietações que envolve a práxis pedagógica escolar. É comum nas escolas públicas uma pedagogia eurocêntrica que se traduz numa espécie de racismo epistêmico, que se insere nas pedagogias e nas didáticas que não são decoloniais.

Palavras-chave: colonialidade; multiculturalismo; racismo epistêmico.

Abstract

Coloniality emerges transversally in different areas with the aim of problematizing diverse cultural tendencies and characteristics resulting from the processes of colonialism, which is the political and economic domination of one people or nation over another, while coloniality is constructed on the cultural basis of a society, in its ways of being, seeing, perceiving, doing and thinking. From a methodological point of view, a qualitative approach was undertaken, constructed through bibliographical research. It aims to reflect on the process of coloniality and multiculturalism and to contribute theoretically to the concerns involving school pedagogical praxis. A Eurocentric pedagogy is common in public schools, which translates into a kind of epistemic racism, which is inserted in pedagogies and didactics that are not decolonial.

Keywords: coloniality; multiculturalism; epistemic racism.

Resumen

La colonialidad surge de manera transversal en diferentes ámbitos con el objetivo de problematizar diversas tendencias y características culturales resultantes de los procesos de colonialismo, que es la dominación política y económica de un pueblo o nación sobre otro, mientras que la colonialidad se construye sobre la base cultura de una sociedad, en sus formas de ser, ver, percibir, hacer y pensar. Desde el punto de vista metodológico, se emprendió un enfoque cualitativo, construido a través de una investigación bibliográfica. Pretende reflexionar sobre el proceso de colonialidad y multiculturalismo y contribuir teóricamente a las preocupaciones que rodean la praxis pedagógica escolar. Una pedagogía eurocéntrica es común en las escuelas públicas, lo que se traduce en una especie de racismo epistémico, que forma parte de pedagogías y didácticas que no son decoloniales.

Palabras clave: colonialidad; multiculturalismo; racismo epistémico.

³³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Licenciado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná – RO. Licenciatura em Pedagogia. Analista Ambiental/Biólogo na SEDAM/RO. Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino de Ciências EDUCIÊNCIA da Universidade Federal de Rondônia. (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/026332006666659)

Introdução

A colonialidade emergida de forma transversal em diferentes áreas com o intuito de problematizar tendências e características culturais diversas resultantes dos processos de colonialismo, destacado por Maldonado-Torres (2007), o qual define o colonialismo pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre o outro, por meio de uma relação explícita de poder, soberania e hegemonia, enquanto a colonialidade se insere em uma dimensão diferente do colonialismo, pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar; seria a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação.

Do ponto de vista metodológico foi empreendida abordagem qualitativa, construída através de pesquisa bibliográfica, que tem como foco mapear a trilha do saber sobre uma área ou tema de estudo. (Köche, 2011); (Duarte, 2023).

Este texto tem como objetivo refletir sobre o processo de colonialidade e multiculturalismo na modernidade, e busca contribuir de forma teórica sobre as inquietações que envolve a práxis pedagógica escolar, a qual está imersa na diversidade epistemológica, de saberes, culturais, étnicas, de gênero, orientação sexual, etárias e outras.

Referencial teórico

A colonialidade sobrevive e, mesmo depois da descolonização das colônias latino-americanas nos séculos XIX e XX (Oliveira; Candau, 2010, p. 18). Ao debater sobre o chamado período pós-colonial Bhabha (1999), Hall (1997), entre outros indicam que, a partir dos anos de 1970, com a emancipação jurídico-política dos diversos países colonizados no mundo, o colonialismo tradicional teria terminado. Mas autores como Mignolo (2005) entendem que as dimensões subjetivas, epistemológicas e simbólicas que constituem a colonialidade ainda insiste no mundo atual, atingindo os povos, suas culturas, línguas e memórias.

Mesmo após a descolonização dos povos, o colonialismo sobreviveu sendo opressivo (Fanon, 2001), atingindo o imaginário, as estruturas de poder, as subjetividades, as relações intersubjetivas, as representações sociais e nas dimensões ontológica e epistemológica. É uma colonização expressa, ainda que em determinados momentos de forma sutil, que reprime as formas e modos de produção do conhecimento que são irreduzíveis ao paradigma dominante, de etiologia e caráter eurocêntricos. A subalternização epistemológica é uma subalternidade ontológica pela qual os saberes e memórias culturais diferentes são reduzidos a meros etnosaberes, saberes primitivos, sem legitimidade epistemológica, os povos que os possuem são, também, subalternizados, considerados primitivos ou selvagens.

A colonialidade do ser, de acordo com Walsh (2006), nega um estatuto humano a todos os povos colonizados e questiona a liberdade, do ser e da história dos povos submetidos a uma violência epistêmica. Ou seja, trata-se de racismo ontológico e epistemológico que hipervaloriza uma cultura a qual tem um único modelo epistêmico como fatores que determinam o desenvolvimento e o progresso.

Na perspectiva de Mignolo (2003), a expansão colonial foi de caráter econômico e religioso, mas também das formas hegemônicas de conhecimento que contribuíram para a colonialidade do saber, a qual tem como centro da geopolítica do conhecimento a lógica de pensamento europeu. Assim, os diversos discursos históricos e educativos foram construídos a partir da modernidade europeia e pelo silenciamento e esquecimento das diversas narrativas dos povos subjugados. As diversas correntes do pensamento que se tiveram força na Europa e na América Latina, estão afetadas por processos de silenciamentos. Houve afirmação de diversas culturas nos cenários públicos, ampliada pelas migrações, o que dissolve cada vez mais as fronteiras geográficas, mas amplia as fronteiras culturais.

Um cenário onde coexistem culturas diferentes chama-se multiculturalismo. As sociedades contemporâneas são multiculturais, onde há intersecção de culturas originárias dos diversos lugares do mundo, logo, seria o cenário social ideal de coexistência pacífica e diálogo entre culturas a partir do princípio do respeito pelos saberes e conhecimentos diferentes. Sendo assim, a educação pública escolar pode ser considerada uma via de possibilidades para a discussão e combate ao individualismo presente na colonialidade. Isso ocorreria a partir de uma outra educação, outras pedagogias, outras instituições, tendo como foco a democracia e alteridade.

Multiculturalismo

As sociedades contemporâneas são multiculturais. O multiculturalismo não é um fenômeno recente. As culturas, ao longo da história, sempre tiveram contatos entre si, gerando fenômenos de hibridação intercultural, o que favoreceu a diversidade epistemológica. A primeira forma de multiculturalismo foi o colonial que, mesmo reconhecendo as culturas dos povos originários, as considerou inferiores e as submeteu, violentamente, ao domínio da cultura dominante suprimindo traços culturais identitários. É, por isso, “um multiculturalismo que, de fato, não permite que haja um reconhecimento efetivo de outras culturas.” (Santos, 2003, p. 12).

Trata-se de um multiculturalismo conservador, regulatório, que não admite a etnicidade - conceito aplicado apenas aos que não são brancos - nem a incompletude da cultura ocidental. O pensamento etnocêntrico idealiza que o Ocidente produziu aquilo que há de melhor, desde a ciência à técnica, aos sistemas políticos e jurídicos, a escrita, as línguas, a religião judaico-cristã e a própria história que não se compara à a historicidade dos povos colonizados. Os colonizadores defendem que os povos sob o domínio colonial não têm escrita nem história, legitimando o processo de colonização. Assim, a cultura ocidental torna-se universal, sendo uma síntese de tudo o que de melhor foi dito e pensado no mundo (Santos, 2003).

[O autor Santos (2003) ainda apresenta o multiculturalismo emancipatório, pós colonial, que se apresenta numa tensão dinâmica entre política de igualdade e política da diferença. A política que inclui luta contra as diferenciações de classe, mas omitiu outras formas de discriminação étnicas, de gênero, orientação sexual, etárias e outras. Foi a partir das lutas contra todas as formas de discriminação que que tornou nítido as políticas da diferença.

Para Hall (2014), no âmbito dos estudos culturais, o multiculturalismo é entendido como estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar os problemas da diversidade e a multiplicidade que existem nas sociedades multiculturais. O autor distingue as diferentes formas de multiculturalismo.

Multiculturalismo conservador: enfatiza a assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria; o **multiculturalismo liberal** que procura integrar diferentes grupos culturais tão rapidamente quanto possível dentro do estabelecido por uma cidadania individual universal, que só tolera certas práticas culturais peculiares no domínio privado; o **multiculturalismo pluralista**, o qual aprova formalmente as diferenças entre os grupos ao longo das linhas culturais e concede direitos diferentes para diferentes grupos e comunidades dentro de uma comunidade política ou comunitária; o **multiculturalismo comercial**, assumindo que o mercado reconhece a diversidade de indivíduos de diferentes comunidades, então os problemas da diferença cultural serão resolvidos por meio do consumo privado, sem qualquer necessidade de uma redistribuição de poder e recursos; o **multiculturalismo empresarial** (público ou privado) que busca “administrar” diferenças culturais das minorias em juros ou centro de lucro; e o **multiculturalismo crítico ou “revolucionário”** que destaca o poder, o privilégio, a hierarquia de opressão e os movimentos de resistência (Hall, 2014).

No entanto, essas definições não aborda o diálogo entre a diversidade e diferença culturais, sendo o próprio multiculturalismo crítico apenas uma crítica e uma resistência ao modo de funcionamento da sociedade denominada “multicultural”. Boaventura Santos (2013), defende a ideia de que “uma das formas de pensar a globalização, é pensar em modos alternativos de pensar, é pensar em culturas alternativas, em conhecimentos alternativos, os quais só podem, naturalmente, ser reconhecidos se tomarmos uma atitude de multiculturalismo ativo e progressista” (p. 11). Mas o autor discorda do conceito de “alternativa”, porque considera que o seu significado habitual carrega consigo o sentido de subalternidade, não sendo a alternativa colocada em pé de igualdade com o pensamento ou conhecimento dominantes. Por esse motivo, adota expressões como “outras formas de pensar”, “outros conhecimentos”, “outras culturas”, ou, ainda, pensamentos, culturas, conhecimentos contra-hegemônicos.

Para Santos (2004) nas sociedades modernas a expressão multiculturalismo designa a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes. Porém, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global. Além disso, existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas de sentido emancipatório, sendo que o termo tem as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de cultura, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou um terreno explícito de lutas políticas.

Walsh (2006, p. 05) assim como Santos (2004), considera que o multiculturalismo é, essencialmente, um termo descritivo, “normalmente, ele refere-se à multiplicidade de culturas que existem dentro de um determinado espaço, seja local, regional, nacional ou internacional, sem necessariamente haver uma relação entre eles.” Para a autora, essa perspectiva multicultural, ocorre no contexto de países ocidentais, como os Estados Unidos, onde as minorias nacionais (negros e índios) coexistem com vários grupos de imigrantes, minorias involuntárias como porto-riquenhos, todos descendentes de outros países, principalmente os europeus; ou, como na Europa, onde a imigração foi recentemente ampliada. Portanto, o conceito de multiculturalismo é polissêmico e pode gerar equívoco se utilizado sem quaisquer referências e contextualizações.

Há múltiplas influências na formação de uma cultura e na construção das identidades culturais, por isso nenhuma cultura é monocultural, ou seja, consideradas isoladamente, todas elas são incompletas, tornando-se necessário, como refere Santos, (1997, p. 114), “aumentar a consciência de incompletude cultural [que] é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos. ”. Diante da busca por liberdade e igualdade entre todos os seres humanos e culturas, da consolidação da democracia, não se deve aceitar as formas de separação, pois geram desigualdades, injustiças e discriminação.

Um dos obstáculos para a convivência pacífica e tolerante é o fato de a diferença ser associada à inferioridade e desigualdade, e o “outro” - diferente porque diverso e plural - passa a ser inferior e representar uma ameaça aos padrões euroamericanos, os quais tem como padrões culturas ocidentais brancas, letradas, masculinas, heterossexuais e cristãs, e estão no imaginário social e naturalizados cotidianamente nos espaços de convivência humana, e afeta os chamados grupos minoritários e também os pertencentes às esferas hegemônicas. (Silva e Brandim, 2008)

Interculturalidade

Na América Latina o debate em torno da interculturalidade, por sua vez, não é unívoco (Repetto, 2019). A prática desse conceito se fez de forma diferenciada em seus países. Não obstante, pode-se dizer que, na América Latina, o debate da interculturalidade está relacionado aos povos indígenas. Enquanto na Europa o conceito foi acionado para pensar a relação com os estrangeiros, aqui o mesmo foi reivindicado para pensar os povos autóctones. A educação na contemporaneidade transita entre tensões e desafios em sua relação com o Estado, que tem se mostrado nada amistosa, apesar de um pretense discurso de coesão que, na prática, não existe.

Com o propósito de compreender as desigualdades educacionais geradas pelo racismo, pesquisadores (as), coletivos e movimentos sociais vêm propondo o desenvolvimento de outros modelos de referência educacionais para América Latina e demais países do Sul Global, tomando como base a realidade de cada território. Dentre esses, podemos apontar os estudos afrocêntricos, o multiculturalismo, o interculturalismo, a educação popular, entre outros. Especificamente, a interculturalidade crítica, enquanto outra epistemologia teórico-prática que prima pela inclusão, libertação e autonomia de todos os indivíduos, é, em si, também, instrumento político, epistemológico e filosófico que pode colaborar na compreensão das causas e consequências dos sistemas de opressão ou com a libertação dos oprimidos. (Anjos e Guedes, 2024)

Segundo Akkari (2015), a ideia de diversidade cultural no sistema educacional brasileiro é relativamente nova, apesar da diversidade étnica e racial ser intrínseca à sociedade brasileira desde a colonização. Entretanto, a implementação do interculturalismo crítico na educação “reabre feridas, antagonismos e conflitos históricos que geram temores pela coesão nacional” (p. 164). Predominam no Brasil propostas pedagógicas na perspectiva da educação monocultural colonizadora, fundamentadas nos pressupostos da racionalidade hegemônica moderna/colonial/eurocentrada, com currículos descontextualizados. (Munsberg, 2020)

Na escola intercultural muitas histórias são contadas e valorizadas, outras narrativas são realizadas para além da história dita oficial. A história única, do livro didático eurocentrado, os estereótipos e sua estética são questionadas. Um espaço pedagógico crítico, onde se busca contestar as estruturas sociais e raciais construídas pela colonialidade. Mas para que isso ocorra faz-se crucial criar políticas públicas e estabelecer ações inspiradoras para uma educação que faça sentido desde onde e com quem se está. (Gomes et.al. 2021)

A interculturalidade como ideologia existe diante de um contexto em que convivência não é garantia de respeito aos diferentes ou de aceitação do “outro”. Logo, “[...] a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional.” (Silva, 2006, p. 145). Ela reconhece as diferenças, destaca aspectos que proporcionam o diálogo e a interação mútua entre as culturas (Salas Astrain, 2010). No mesmo sentido tem-se: “[...] a educação cultural preconiza a intervenção propositiva e desafiadora no trabalho com as diferenças culturais para além do reconhecimento” (Silva, 2006, p. 146). Interculturalidade, portanto, é mais do que a coexistência de culturas; implica diálogo cultural, o que pressupõe miscigenação de diversas culturas. (Munsberg e Silva, 2018)

Há hierarquias entre culturas, conhecimentos e modos de produção de conhecimentos estabelecidas pela colonialidade do poder, as quais podem ser rompidas a partir de uma interculturalidade que promova intercâmbio, produção, crítica e mudanças (Quijano, 1992; Santos, 1997). Também inclui uma abertura radical às produções epistemológicas “de lugares étnico-raciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria crítica descolonial radical” (Grosfoguel, 2009, p. 385). (Sant’Ana, Suanno e Castro, 2019)

Diante desta perspectiva, torna-se eminente reinventar a escola, repensar a cultura escolar (formas, ritos e aspectos didático-pedagógicos) e a cultura da escola (currículo, conteúdos e conhecimentos socializados), e questionar o papel da instituição agora e no futuro. “É a própria concepção da escola, suas funções e suas relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que está em jogo” (Candau, 2010, p. 68). (Sant’Ana, Suanno e Castro, 2019)

Cultura camponesa

A Educação do Campo refere-se às intervenções educacionais e pedagógicas que ocorrem nos espaços da floresta, agropecuária, agricultura, minas, comunidades extrativistas e ribeirinhas, quilombolas, promovendo uma proposta curricular com foco cultural a fim de promover o ensino, a pesquisa e o debate através de metodologias pedagógicas.

Na luta por um Paradigma Rural Contra-Hegemônico os movimentos de Educação Popular, integrantes das vias camponesas, lutam para criar alternativas pedagógicas específicas para o campo. Fernandes e Molina (2004), defendem que trabalhar na terra e tirar dela a subsistência exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola, e garante a identidade territorial, a autonomia e a organização política territorial. São territórios da Diferença Colonial e como tal, tem aspirações políticas, sociais, epistêmicas e educacionais que se situam fora do espectro moderno hegemônico. (Silva et.al. 2014)

A educação escolar ofertada aos povos do campo tem sido ofertada de forma desumanizadora, urbano e instrumental. Desumanizadora porque suas práticas pedagógicas negam os sujeitos-povos do campo como capazes de produzir cultura, história, saberes válidos, fragilizando a sua condição humana. Urbano por ser pensada por sujeitos da cidade com o uso da lógica urbana. Instrumental porque envolve o atendimento restrito das necessidades imediatas das atividades capitalistas.

A educação dita como sendo do campo tem sido aquela que quanto mais se aprende, aprende-se que ser camponês significa não ser. E para se aproximar do ser de referência tem que deixar o *éthos* rural e imitar o *éthos* urbano, que só será adquirido por meio do consumo dos conhecimentos produzidos nas cidades por sujeitos urbanos. A partir disto, tem-se a ideia de que os contextos camponeses são incapazes de produzir conhecimento válido. E Essa ideia tem alicerçado a escola rural, fazendo com que o trabalhador rural acredite que realmente é inferior, negando sua condição humana, o que demonstra mais uma vez a força da *colonialidade* do ser. (Silva, Torres e Lemos, 2012)

No entanto, o território camponês e seus sujeitos não são considerados como referências, nem produtores de epistemologias válidas, e quando chegam a ter acesso à escola, se deparam com uma realidade que diverge da sua, por ter como referência a cultura urbana, que na lógica colonial, é tida como superior. Desse modo, “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças e os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos” (Arroyo, 2009, p.79). (Silva e Silva, 2023)

Assim, os povos do campo, ao apresentarem os saberes que são produzidos em suas comunidades e reivindicarem que tais saberes sejam trabalhados nas escolas, estão forjando ações decoloniais, a partir da reivindicação de um projeto de Educação do e no Campo. Por meio da luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação, firma-se uma bandeira de luta e resistência dos povos do campo que reconhecem a escola como um direito e um *locus* de afirmação identitária. É um embate entre os defensores da escola do e no campo contra à lógica moderna/colonial que os vê como massa para manter o sistema capital. (Silva e Silva, 2023)

Os saberes dos povos camponeses são epistemes dos povos subalternizados, ou seja, saberes que têm especificidades tanto nas relações socioculturais, políticas e econômicas quanto na organização, nas suas experiências e nas vivências em sociedade, ou seja, saberes fronteiriços, nas Epistemologias de Fronteira. Assim, esses saberes resultam do diálogo entre os saberes do território rural e os outros saberes, formando epistemologias ‘outras’, conteúdos de aprendizagem Interculturais (Lemos, 2013).

As comunidades camponesas se constituem por indivíduos ou por grupos que “se identificam por um sentimento de pertencimento comum, de partilha e de coesão social, com valores e tradições, sendo passados de geração a geração, reforçando os laços de pertencer a um grupo com o qual se identificam e se reconhecem” (Silva & Hespanhol, 2016, p. 365). É mediante suas culturas e identidades esses povos se organizam e produzem saberes específicos e diferenciados. (Silva e Silva, 2023)

Considerando que o currículo é um espaço para o confronto de conhecimentos. O papel da escola consiste em “ressignificar os conhecimentos já trazidos pelos alunos e alunas e a própria comunidade e ser capaz de produzir novos e melhores conhecimentos [...]” (Rocha et al, 2009, p. 07), garantindo a circularidade dos saberes. Por isso a defesa por uma educação no e do campo construída com a participação desses povos, em que seus conhecimentos sejam valorizados, como ocorre na etnociência, a qual parte da linguística para entender os saberes das populações humanas sobre os processos naturais, tentando descobrir a lógica subjacente ao conhecimento humano do mundo natural as taxonomias e as classificações totalizadoras. (Diegues e Arruda, 2001). Os conhecimentos etnocientíficos passaram a ser reconhecidos como conhecimentos legítimos e cooperativos para as demais ciências (Alves; Albuquerque, 2005).

Conclusão

Há uma tensão entre igualdade e diferença Santos (2003), o que abre perspectivas para abordagens pedagógicas multiculturais e interculturais críticas. O colonialismo precede a colonialidade, mas esta sobrevive ao colonialismo e manifesta-se na cultura, no conhecimento transmitido, no imaginário dos povos, nas produções simbólicas, nas manifestações subjetivas dado que, pela colonialidade, se construiu a subjetividade dos povos colonizados. Como afirma Maldonado-Torres (2007), a colonialidade está presente no cotidiano, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, no sentido comum, nos textos didáticos, na autoimagem dos povos, na cultura, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna.

É comum nas escolas públicas brasileiras uma pedagogia de caráter eurocêntrico, mantida por interferência da colonialidade do poder, das mentes e do conhecimento. A hegemonia epistêmica europeia ocidental se mantém e se traduz numa espécie de racismo epistêmico, o qual não admite diversidades, racionalidades e formas diferentes de expressão do pensamento. Esta hegemonia está inclusa nas pedagogias e nas didáticas, por meio de um ensino reprodutor de conhecimento em que a “autoridade” do professor que se impõe, muitas vezes, não pelo saber, mas pelo autoritarismo.

Portanto, uma pedagogia decolonial revela um horizonte de esperança nas mudanças necessárias a realizar no sistema educativo e nas relações pedagógicas, como possibilidade de resistência, insurgência e transgressão das práticas pedagógicas, de caráter monocultural, patriarcal, antropocêntrico e colonial.

Referências

- ALVES, Ângelo Guisepe Chaves. e ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino. Exorcizando termos em etnobiologia e etnoecologia. In: ALVES, Ângelo Guisepe Chaves, ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino & LUCENA, Reinaldo Farias Paiva de (Org). **Atualidade sem etnobiologia e etnoecologia**. Volume 2. Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia/Núcleo de Publicações em Ecologia Etnobotânica. Recife, 2005.
- ANJOS, Ana Paula Souza Dos; QUEIROZ GUEDES, Marilde. Contribuições da interculturalidade crítica para a educação e a justiça social: Repensando o currículo e a formação docente. **Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 31–50, 2024. DOI: 10.53282/sul-sul.v5i1.1016.
- DIEGUES, Antônio Carlos. e ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: MMA; São Paulo: USP, 2001.
- HALL, Stuart. **Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. 2 ed. Popayán: Universidad del Cauca y Envión, 2014.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.
- REPETTO, Maxim. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Textos e debates**, v. 2, n. 33, 2019.
- ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo: um olhar panorâmico** (2009). Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textoseducacao-do-campo/educacao-do-campo-umolhar-panoramico/view>>. Acesso em: 20 nov. 2024
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir**. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.
- _____. **Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- SILVA, Isaias da; SILVA, Janssen Felipe da. Saberes a serem tratados na escola com turmas multisseriadas: reflexões outras a partir das expectativas da comunidade campesina. **RBEC**. V.8. 10.20873/uft.rbec.e14312. 2023. ISSN: 2525-4863
- SILVA, Janssen Felipe da; MAINAR, Alcione Alves da Silva; SILVA, Filipe Gervásio Pinto da; SILVA, Jéssica Lucilla Monteiro da. Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.09-38, jul./dez.2014
- SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. Educação do campo: a luta dos movimentos sociais campesinos por uma educação escolar específica e diferenciada. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ** - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012
- WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro' desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E CURRÍCULO ESCOLAR: CONTRIBUTOS PARA UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Leomar Campelo Costa³⁴
Poliana Andressa Costa Melonio³⁵

Resumo

Este artigo explora a relação entre currículo e avaliação, enfatizando as nuances presentes no ato avaliativo como prática emancipatória e no currículo como um percurso planejado que implica no ensino-aprendizagem dos alunos. A pesquisa, fundamentada em uma revisão bibliográfica qualitativa, utiliza no referencial teórico os seguintes teóricos: Goodson (1995); Pacheco (1996); Silva (2005); Eco (2010); Macedo (2013); Luckesi (2011, 2018, 2021, 2024). Os resultados apontam a necessidade de reavaliar as práticas curriculares e avaliativas de forma a implementar métodos mais justos e inclusivos, focando no desenvolvimento integral dos alunos. Isso exige que todos os que participam do processo educacional se comprometam a repensar e reformular essas práticas para garantir que a educação cumpra seu papel socializador e emancipador.

Palavras – Chave: Avaliação da aprendizagem; currículo escolar; ensino e aprendizagem.

Abstract

This article explores the relationship between curriculum and assessment, emphasizing the nuances present in the assessment act as an emancipatory practice and in the curriculum as a planned path that implies in the teaching-learning of students. The research, based on a qualitative bibliographic review, uses the following theorists as its theoretical framework: Goodson (1995); Pacheco (1996); Silva (2005); Eco (2010); Macedo (2013); Luckesi (2011, 2018, 2021, 2024). The results point to the need to reevaluate curricular and assessment practices in order to implement fairer and more inclusive methods, focusing on the integral development of students. This requires that all those involved in the educational process commit to rethinking and reformulating these practices to ensure that education fulfills its socializing and emancipating role.

Keywords: Learning assessment; school curriculum; teaching and learning.

Introdução

Dentre as diversas temáticas que permeiam o cenário educacional, destaca-se o processo de avaliação, intimamente ligado ao currículo e às implicações que ambos produzem no campo do ensino-aprendizagem dos alunos. É nessa linha de discussão, levando em conta a diversidade de perspectivas que o currículo apresenta, que este escrito se insere.

De forma inicial, o ato de avaliar é nutrido de motivação. Quem avalia utiliza uma série de instrumentos carregados de intencionalidade, buscando verificar ou diagnosticar a qualidade da realidade. No contexto escolar, é cada vez mais perceptível como a avaliação da aprendizagem está se tornando um dispositivo de punição e controle dos alunos.

³⁴ Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão-IFMA. Professor da rede pública municipal de Cajari-MA e da rede pública municipal de Pedro do Rosário-MA e membro titular da cadeira 38 na Academia Vianense de Letras.

³⁵ Doutoranda em Ensino pelo Programa Rede Nordeste de Ensino- RENOEN. Mestre em Educação pelo programa PPGE/UEMA (2021/2023), na área de concentração Gestão e Formação de Professores na Educação Básica; e na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas. Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Codó e Caxias, no estado do Maranhão. Pesquisa nas áreas de formação de professores da Educação Infantil; Cognição e Aprendizagem da criança; leitura e escrita infantil, o brincar.

O currículo encontra-se nesse ínterim, onde, embora não tenha um único significado, em uma relação de interdependência com a avaliação, destacando-se como um mecanismo de construção e desconstrução das práticas avaliativas mantidas ao longo da história. Buscando compreender essa relação entre currículo, avaliação e suas nuances sobre o ensino e aprendizagem, propõe-se a seguinte pergunta norteadora: Como as práticas avaliativas influenciadas pelo currículo escolar se relacionam e interferem na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos?

Para atingir os resultados, apresenta-se como objetivo geral: compreender a relação entre currículo e práticas avaliativas, e como estas influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, centrada na realização de uma revisão bibliográfica fundamentada nas ideias de Eco (2010), que enfatiza a importância da interpretação e compreensão dos fenômenos sociais e educacionais através da análise de textos e documentos. Os materiais utilizados incluíram artigos científicos, relatórios de pesquisa, livros e publicações acadêmicas relacionadas ao tema.

A primeira seção deste estudo aborda os conceitos fundamentais de avaliação da aprendizagem, analisando apontamentos para uma prática emancipatória. A segunda seção discute o currículo escolar como um caminho planejado dentro do processo educacional. Por fim, a terceira seção explora a inter-relação entre currículo e avaliação, examinando como práticas avaliativas podem ser adaptadas para melhor refletir a diversidade e promover a aprendizagem significativa dos alunos.

Avaliação da aprendizagem: apontamentos para uma prática emancipatória

A avaliação é uma atividade inerente à vida humana, estando presente entre os indivíduos desde os primórdios da humanidade. No processo de transformar a natureza por meio do trabalho, o homem se deparou com problemas da realidade, necessitando examinar, julgar e tomar decisões para modificar essa realidade, buscando soluções para os problemas emergentes.

Para Luckesi (2018, p. 26):

Não existe, dessa forma, ato humano, simples ou complexo, que não seja precedido por um ato avaliativo, ocorra ele de modo intencional e consciente ou de modo comum e habitual. Como também não existe nada que nos cerque que não seja objeto de um juízo axiológico (avaliativo) de nossa parte. A tudo aquilo que nos cerca – seja pela via do senso comum, seja pela via da investigação intencional – atribuímos uma qualidade à realidade que nos cerca, variando entre o positivo e o negativo.

O ato de avaliar, naturalmente, subsidia nosso estar no mundo, pois nos permite tomar decisões constantes, sejam conscientes ou não, diante das inúmeras ações e atividades que enfrentamos ou somos incentivados a realizar.

A avaliação é uma atividade investigativa em si e, portanto, fornece o suporte necessário para a tomada de decisões, seja na aceitação dos resultados obtidos, seja na decisão sobre alternativas que ajudarão a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nessa perspectiva Luckesi (2024, p. 39), corrobora que “a avaliação tem, pois, o papel exclusivo de subsidiar a decisão do educador, que é quem, no âmbito do ensino, efetivamente decide como agir no espaço da sala de aula em que atua. Sem esta compreensão crítica e consistente, o entendimento da avaliação retorna ao senso comum”.

Idealmente, a avaliação deve facilitar a construção de novas aprendizagens e promover o desenvolvimento de todos os envolvidos. Entretanto, há de se pontuar que a avaliação, as vezes, tem se constituído um problema na educação brasileira, na medida em que nem sempre tem cumprido o seu real papel que é oportunizar a construção de novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimento para todos nela envolvidos.

De acordo com Fernandes (2014) muito se discute sobre avaliação, em obras da literatura, artigos, teses, seminários, encontros formativos, reunião de professores, conselho de classes, mas parece que não se chega no âmago do problema e a avaliação contínua provocando enormes estragos nas instituições de ensino, e completa dizendo que:

Por mais paradoxal que pareça inicialmente, a avaliação que vem sendo praticada por muitas escolas, em vez de ser elemento de qualidade, é fator de não aprendizagem. Isso ocorre porque não abarca o todo, (concentra-se na avaliação do aluno), nem se volta sobre si mesma (meta-avaliação), sobre seu caráter classificatório e excludente. (Fernandes, 2014, p. 22).

Assim, a prática educativa docente, que inclui a avaliação da aprendizagem, sem desconsiderar as condições sociais, políticas e econômicas que atravessam o ambiente escolar, pode se dar num sentido contra hegemônico.

Está mais do que claro que a avaliação não deve apenas medir o desempenho acadêmico, mas também deve ser uma ferramenta para promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Por isso, compreender a avaliação como um mecanismo político, é entender que a mesma não é neutra, que se sustenta em um viés de poder, de ação intencional e que deve assumir uma posição transformadora na vida dos sujeitos, da escola, da educação e da sociedade.

Currículo escolar: um caminho planejado

Partindo do entendimento de que a avaliação não ocorre em um vácuo conceitual, ela é sempre moldada por um modelo teórico de mundo e de concepções de educação, que se apresenta em modelos de prática pedagógica. O que implica dizer que a ação não é neutra, tão pouco isolada, ela é permeada por operações de poder e dominação.

O currículo é um tema tão amplo e polêmico quanto a própria educação. O termo necessita ser amplamente compreendido, pois, como coloca Goodson (1995, p.17) constitui “[...] o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”. Nota-se que para esse autor os conflitos em torno da definição do currículo escrito são prova da luta que envolve as aspirações e objetos de escolarização.

A teoria do currículo, formulada por Bobbitt (1918), mediante o modelo tecnocrático, define currículo de dois modos:

É todo o leque de experiências, sejam estas dirigidas ou não, que visam o desdobramento das capacidades do indivíduo; ou é a série de experiências instrutivas conscientemente dirigidas que as escolas usam para completar e aperfeiçoar o desdobramento. (Bobbitt, 1918, p. 43)

Tomando por base o que é proposto por Bobbitt e refletindo a conceituação de currículo segundo o autor, convém destacar que é preciso pensar e entender o contexto sociopolítico da época que foi marcado por momento de contraditórias discussões no campo da educação. Silva (2005, p. 150), ainda oferece algumas definições, dentre várias que possui o currículo:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

De acordo com Pacheco (1996, p. 16),

O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa.

Nesse sentido, o currículo é polissêmico, pois veicula uma noção sujeita a ambiguidade e diversidade de sentidos, logo ele é histórico, representando a síntese e seleção de conhecimentos e valores que irão caracterizar conforme os contextos sociais, políticos e culturais em que é elaborado e implementado. O currículo não é atemporal, tão pouco estático ele reflete as transformações da sociedade, ou seja, é construído socialmente, e carrega formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação

A partir dessa perspectiva, Barbosa e Mota (2004) enfatizam que o currículo confere uma identidade específica à escola e aos agentes envolvidos. Revelando que o conhecimento desenvolvido no ambiente escolar transcende suas fronteiras físicas, vão além dos muros da escola, promovendo um movimento dialético de (re)criação de um "conhecimento escolar" que impacta a sociedade.

Silva (2005, p. 35) reverbera que:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável.

É fundamental perceber que é nesses moldes que a arrogância e violência da dominação, legitimada pelos currículos hegemônicos se apresentam, sendo alimentadas por instituições de ensino que consciente ou inconscientemente sabem bem o que estão fazendo. Nota-se então, que pessoas e culturas têm suas experiências jogadas ao vento, são consideradas como se fossem tábuas rasas e ou restos de “conhecimentos humanos”, sendo alguns levados a acreditar que suas existências enquanto ser social não são válidas ou não fazem diferença. “É aqui que o homogêneo faz a sua torre de marfim”. (Macedo, 2013, p.38).

Nos escritos de Nobre (2021) verifica-se que o currículo é uma tarefa de responsabilidade dos professores, sendo coletiva e não individual que envolve antes de mais nada, uma intenção, dimensões que estão associadas ao trabalho em equipe, um projeto projetado antecipado da realidade que se busca atingir.

Ainda conclui dizendo que:

O processo de desenvolvimento curricular é um processo contínuo e dinâmico de negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal, o currículo formal e o currículo real, entre a cultura escolar e a cultura experiencial de alunos e professores, favorecendo uma cultura de cooperação. Isto implica reconhecer o carácter social do ato educativo, num quadro de complexidade, e a percepção de que no contexto social da escola a melhoria da aprendizagem dos alunos não se constrói apenas com o esforço individual de cada professor, o que remete para uma ruptura com a concepção do professor como mero consumidor do currículo. (Nobre, 2021, p. 19).

Observa-se que o trabalho do professor é crucial e multifacetado, exigindo que ele desempenhe funções como cocriador, mediador cultural, colaborador, facilitador e agente de mudança. O professor não deve apenas executar um currículo pré-estabelecido, mas deve usar sua experiência e conhecimento prático para adaptar o currículo às necessidades dos alunos, conectando o conteúdo com suas experiências e tornando o aprendizado mais contextualizado e significativo.

Portanto, defende-se a desconstrução de perspectivas mercantilizadas sobre o currículo, sobre os sujeitos do processo educativo e o conhecimento, criticando a aprendizagem baseada em competências e habilidades, e apontando o direito à educação como direito à formação e ao desenvolvimento humano completos. Nesse sentido o currículo é um recurso essencial para a organização pedagógica, pois orienta a prática docente e permite identificar os objetivos de aprendizagem dos alunos. O currículo desempenha um papel significativo no processo de formação identitária dos indivíduos, pois tem um carácter filosófico, político e ideológico.

Inter-relação entre currículo e avaliação

Ao considerar a avaliação em uma perspectiva ampla, é necessário considerar cuidadosamente a prática educacional baseada na relação dialética que percorre o processo do ensino e da aprendizagem. Essa relação consiste na interrelação entre o sujeito que ensina, o que aprende e o contexto em que se encontram, com o objetivo de identificar seus avanços, limitações e dificuldades, bem como os meios pelos quais eles podem tomar decisões.

Enquanto atividade humana dinâmica e construtiva, a avaliação implica ação coletiva e compromisso com a emancipação, na medida em que “[...] dá suporte ao educador, para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando”. (Luckesi, 2011, p. 176). Portanto, em vez de usar a avaliação como um mecanismo para medir, classificar e punir, o educador deve assumir uma postura humanizada em relação aos alunos. Isso significa que o educador deve usar métodos e abordagens de ensino que permitam o aprendizado, o crescimento e o aperfeiçoamento de todos, descaracterizando assim a ideia de ensino que se reverbera apenas para atender aos interesses hegemônicos do capital.

É importante entender que a qualidade da avaliação também depende de uma consideração referente a forma como o tempo escolar é organizado e como isso afeta a produção do conhecimento. Sendo assim,

Pensar, propor e fazer avaliação dentro dessa perspectiva é retomar, desvelando, todo o currículo. Desde como planejamos, com quem, o quê - conteúdo/procedimentos. Isto é, a avaliação se dá no processo desde sua origem, seu desenvolvimento, desde a avaliação escolar da aprendizagem, da construção do conhecimento pelo educando/educador até o processo porque passam os diferentes coletivos da escola e a própria escola. Nesse sentido, assim como os sujeitos estão em permanente construção, a escola também se faz e refaz frente aos desafios que se impõem pelos sujeitos que fazem parte dela. Mas também pela relação que estabelece com a comunidade e na sua relação com a cidade enquanto um espaço essencialmente educativo (Loch, 2000, p. 31).

Ao passo que entendemos a educação como condição para a construção do sujeito, passa-se a compreender a avaliação como instrumento de emancipação, pois a avaliação está a serviço da construção de um sujeito verdadeiramente emancipado.

Luckesi (2021, p. 291) ao abordar a concepção de avaliação segundo Tyler, ele destaca que:

importava, mediante a investigação avaliativa, ter ciência a respeito do fato dos estudantes terem adquirido, ou não, cada uma das condutas estabelecidas no currículo, com a qualidade necessária. O escore genérico a respeito do desempenho curricular, por si, não revela a qualidade da aprendizagem específica de cada estudante; importa, então, também a atenção às condutas específicas (Luckesi, 2021, p. 291)

Nessa lógica, levanta-se uma das questões mais importantes da educação que é a relação entre currículo e avaliação. Isso é fundamental para garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados de forma eficaz e consistente. Pensar a relação currículo e avaliação é antes de tudo compreender o real sentido da prática de ensino, afinal o currículo além de definir o que será ensinado, também apresenta como esse conhecimento será transmitido o que refletirá diretamente no processo avaliativo.

Para que o aprendizado seja coerente, o currículo e a avaliação devem estar interconectados. Enquanto o currículo é o que é ensinado (currículo formal, real e oculto), a avaliação é constituída de uma compreensão ampla de fatores que devem oferecer suporte necessário para a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem.

De acordo com as inferências de Luckesi (2011), o lugar da avaliação no currículo ainda é aquele que subordina uns e eleva outros a locais de dominação, tudo isso legitimado por discursos cada vez mais crescentes que se escondem sob a máscara do tradicionalismo educacional, quando na verdade não passam de uma tentativa de reter os avanços que os grupos, impostamente subalternizados, têm alcançado.

Segundo Aguiar et al. (2020), o currículo e a avaliação ocupam espaço privilegiado, podendo segregar e/ou incluir os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

[...] compreender que do mesmo modo que se tem em mãos a capacidade de segregar, também se possui a viabilidade para a inclusão, para a escuta e para a melhoria, dado que a avaliação tem como essência diagnosticar as carências e erros dos alunos e também dos professores, a fim de que se tome uma atitude no intento de ajudá-los a superar suas dificuldades, sempre no sentido de promover o ensino e a aprendizagem. É uma prática que deve ser realizada para melhorar, nunca para somente classificar, excluir ou incluir. (Aguiar et.al., 2020, p.05).

Existem concordâncias acerca da necessidade de existência de um documento base que sirva para guiar as ações dos professores quanto a seu exercício docente, todavia a questão aqui trata-se de compreender em que medida esse condutor contempla aqueles que fogem às regras convencionais do aprendizado, aqueles que têm seu tempo e jeito próprio de aprender? O ponto nodal remete-se a visibilizar com mais nitidez que o ato avaliativo não é neutro, pois o currículo que o orienta também não é.

Para elucidar o impacto do currículo na avaliação cabe evidenciar uma menção de Datrino et al. (2010, p. 28):

[...] o processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos educacionais instrucionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo.

Evitar a descontextualização é um dos maiores desafios na relação entre currículo e avaliação. Os currículos e as práticas de avaliação devem ser constantemente revisados e ajustados para promover uma educação mais holística e integrada. Portanto, a relação entre avaliação e currículo é crucial para a construção de uma educação de qualidade. Um currículo bem planejado e uma avaliação bem implementada ajuda os alunos a adquirir não apenas habilidades e conhecimentos, mas também a desenvolver sua personalidade e prepará-los para os desafios futuros.

O currículo deve ser entendido como um documento vivo e adaptado às mudanças e demandas da sociedade moderna para preparar os alunos para os desafios do mundo real. E o ato de avaliar segue também nessa mesma direção. Portanto, é oportuno recordar as palavras de Freire (2011), quando fala sobre a falta de imparcialidade, pois todos somos com base em uma base ideológica, o desafio é saber se nossa base ideológica é inclusiva ou excludente.

Não se busca aqui descaracterizar o trabalho e o compromisso da educação no que concerne os avanços no ensino, não se está colocando em pauta o afrouxamento do ato avaliativo ou desconfiguração do currículo de forma descabida. Pretende-se entender suas intersecções, e como ambos articulam -se e completam-se, enfatizando que a tarefa da escola não é (e não deve ser) unicamente o de aprovar ou reprovar o aluno, mas sim de garantir as condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de todos.

Considerações finais

Diante das múltiplas dimensões e concepções que se têm no campo teórico sobre avaliação e currículo, torna-se inconcebível tomar mão desses dois segmentos de forma indiferente, pois embora possuam distinções, são conectados por uma relação de completude. Os múltiplos processos e conceitos que envolvem a escola se transformaram frente aos novos interesses e necessidades sociais.

Esse processo é percebido por professores e estudantes, está profundamente interligado com o currículo e o processo de ensino-aprendizagem, refletindo influências sociais e institucionais. A pesquisa evidencia que o ato de avaliar, embora essencial para a análise da aprendizagem, frequentemente assume um caráter punitivo e excludente, particularmente quando fundamentado em currículos restritivos e não democráticos. Pode-se dizer assim, que, contrário à ação unidirecional e autoritária, avaliar é um ato colaborativo que permite ao professor e aos alunos terem consciência sobre a qualidade do aprendido, com base no ensinado.

O ato avaliativo gestado de forma punitiva e associado a um currículo sem a devida reflexão desmotiva os professores e os alunos, que se sentem penalizados. Ambos deveriam ser usados como uma parte contínua e formativa do processo educativo. Isso permitiria uma análise inclusiva e construtiva da aprendizagem. Esta mudança é fundamental para criar um ambiente educacional mais democrático e motivador que atenda às necessidades sociais e educacionais dos alunos.

Assim, tanto o currículo quanto a prática de avaliar na sociedade contemporânea são culturalmente determinados, historicamente situados e não podem ser desvinculados do contexto social. Para tanto, uma organização curricular coerente e processo avaliativo justo precisam assumir uma postura de superação das limitações e se pautar no ideal de transformação da realidade dos alunos, considerando a ontologia do ser social em sua totalidade, buscando romper efetivamente com as formas equivocadas de avaliar, e assumir a perspectiva emancipatória que lhe são inerentes.

Referências

- AGUIAR, Samara Gomes et al. A avaliação e o currículo: implicações no processo de ensino-aprendizagem. Congresso Nacional de Educação - Conedu, Maceió, AL, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67512>. Acesso em: 28 de maio de 2024.
- BARBOSA, Najla Veloso Sampaio; MOTA, Carlos Ramos. Currículo para além das grades: construindo uma escola em sintonia com o seu tempo. TVE, Salto para o Futuro, 2004.
- BRASIL. Lei nº. 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 de novembro de 2024.
- BOBBITT, Franklin. The Curriculum. New York: Houghton Mifflin. 1918.
- DATRINO, Roberto Cezar; DATRINO, Iraci Ferro; MEIRELES, Pedro Henrique. Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. Revista de Educação, v. 13, n. 15, p. 27-44, 2010. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/1864/0>. Acesso em: 29 maio 2024.
- ECO, Umberto. Como se faz uma tese. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FERNANDES, Cláudia de O. (org). Avaliação das aprendizagens: uma relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LOCH, J. M. de P. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. In: Química na Escola, nº 12, novembro, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2021.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem nos âmbitos escolar e universitário. 1. ed. Fortaleza: Caminhar, 2024.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013.
- NOBRE, P. Currículo e avaliação em educação física: um manual pedagógico. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, 2021. ISBN: 978-989-54639-9-2 (ebook: 978-989-53189-0-2).
- PACHECO, José Augusto. Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- Enviado em 02/01/2025
Avaliado em 15/02/2025

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BIOECOLÓGICA DE URIE BRONFENBRENNER (1917-2005) PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E PARA A SENSIBILIZAÇÃO COM/NA NATUREZA E AS QUESTÕES AMBIENTAIS.

Maristela Zanette³⁶

Resumo

Este artigo trata das contribuições da teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) para o campo pedagógico da Educação Infantil e para a Sensibilização com/na Natureza e às questões ambientais. Por conceber o desenvolvimento humano de maneira sistêmica, pode-se afirmar que as contribuições de sua teoria foram bem significativas para o campo educativo pedagógico realizado dentro das instituições de educação infantil. O cuidar educar precisa acontecer de maneira integrada dentro de um contexto que envolve diferentes sujeitos, como as crianças, famílias, educadores e a comunidade escolar. Parte-se do princípio que as primeiras relações acontecem com o que está próximo da pessoa - microsistema. Neste aspecto, suas contribuições reverberam no processo de inserção da criança na creche, nas primeiras relações afetivas estabelecidas dentro do espaço educativo. Posteriormente, nas relações sociais, amplia-se para os outros sistemas: mesosistema, exosistema e macrosistema. Dentro do campo educacional da educação infantil, essa teoria pode repercutir na formação continuada dos professores entendida como sistêmica, processual e contínua. Também se apresenta uma metodologia de trabalho denominada Psicomotricidade Relacional e sugestões de trabalho educativo pedagógico envolvendo o contexto, favorecendo a sensibilização com/na Natureza e as questões ambientais na educação infantil.

Palavras chave: Teoria Bioecológica. Bronfenbrenner. Educação Infantil. Sensibilização com/na Natureza.

Resumen

Este artículo aborda las aportaciones de la teoría Bioecológica de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) al campo pedagógico de la Educación Infantil y a la Conciencia con/en la Naturaleza y las cuestiones medioambientales. Al concebir el desarrollo humano de manera sistémica, se puede decir que los aportes de su teoría fueron bastante significativos para el campo pedagógico educativo que se lleva a cabo dentro de las instituciones de educación inicial. El cuidado y la educación deben realizarse de forma integrada en un contexto que involucra a diferentes sujetos, como los niños, las familias, los educadores y la comunidad escolar. Se supone que las primeras relaciones se dan con lo cercano a la persona: el microsistema. En este aspecto, sus aportes resuenan en el proceso de inserción del niño en la guardería, en las primeras relaciones afectivas que se establecen dentro del espacio educativo. Posteriormente, en las relaciones sociales, se expande a otros sistemas: mesosistema, exosistema y macrosistema. Dentro del ámbito educativo de la educación infantil, esta teoría puede incidir en la formación continua del profesorado entendida como sistémica, procedimental y continua. Se presenta también una metodología de trabajo denominada Psicomotricidad Relacional, así como sugerencias de trabajo educativo y pedagógico involucrando el contexto, promoviendo la conciencia de/en la Naturaleza y las cuestiones ambientales en la educación infantil.

Palabras clave: Teoría Bioecológica. Bronfenbrenner. Educación infantil. Conciencia con/en la Naturaleza.

³⁶ Mestranda em Educação PPG Educação – UFSC

Após a Segunda Guerra Mundial, em meados de 1950, sob influência do Paradigma Sistêmico³⁷, alguns pesquisadores lançaram “novos olhares” sobre a Ciência do Desenvolvimento Humano, para além dos apresentados até então, dentro da perspectiva das Ciências Biológicas.

Neste contexto está Urie Bronfenbrenner, (1917-2005), um psicólogo americano nascido na Rússia, que nas décadas de 1970 e 1980 passou a afirmar que as Ciências Biológicas não dariam conta de explicar o desenvolvimento humano, sendo que os resultados dos experimentos puramente biológicos, poderiam ser infundados por não representarem a realidade, sendo terminantemente estanques e parciais. Foi dentro deste contexto, que surgiu a Teoria Ecológica de Urie Bronfenbrenner.

O psicólogo passou sua infância junto com sua família numa fazenda com grande extensão de terra, junto à natureza, e aos animais. Foi neste ambiente que começou desde cedo suas observações e estudos. Dentro desta fazenda, havia uma instituição de apoio e recuperação para aqueles, que na época, eram chamados de “débeis mentais” ou “de mente perturbada”, na qual, seu pai realizava o trabalho como médico especialista em doenças neurológicas e também como zoologista³⁸. Isso pode ser verificado no excerto em um dos seus relatórios:

meu pai me levava em inúmeras caminhadas, de seu laboratório às enfermarias, oficinas e fazenda, onde ele preferia ver e conversar com seus pacientes - e ainda mais frequentemente além da cerca de arame, através dos bosques e colinas que começam na porta da nossa casa. Onde quer que estivéssemos, ele alertaria meus olhos pouco observadores para o funcionamento da natureza, apontando a interdependência funcional entre os organismos vivos e seu ambiente (Bronfenbrenner, 1996. Prefácio VIII).

Porém, muitos anos se passaram até que as experiências concretas da infância de Bronfenbrenner em meio à Natureza refletissem na criação de novas idéias conscientes a respeito da Ecologia do Desenvolvimento Humano. E esse processo não aconteceu num passe de mágica, foi processual, ao longo da sua vida em convívio familiar, durante o percurso acadêmico e profissional “o desenvolvimento é definido como uma mudança duradoura na maneira que uma pessoa percebe e lida com seu ambiente”. (Bronfenbrenner, 1996. p. 05)

Em meio aos estudos com os colegas da faculdade, psicólogos, sociólogos e antropólogos, as pesquisas e experiências sociais, foram ampliando de forma drástica a percepção de resistência, versatilidade e potencial da espécie Homo Sapiens, graças à sua habilidade de ajustar-se, tolerar e construir os ambientes nos quais habita e evolui.

Neste contexto, cada uma das ciências sociais, como Sociologia, Psicologia e Antropologia, por serem amplas e específicas no campo de conhecimentos de sua abrangência, não tinham a preocupação principal de estudar o fenômeno do desenvolvimento humano em crescimento e desenvolvimento e seu meio ambiente imediato. Estas disciplinas também não levavam em conta o desenvolvimento psicológico associado aos fatores biológicos e genéticos.

³⁷ Paradigma Sistêmico criado por Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), um biólogo austríaco, que expressava a visão de que o poder explicativo do paradigma positivista, em relação aos organismos, era considerado limitado. Essa perspectiva foi utilizada em diferentes disciplinas, em especial da Biologia.

³⁸ Zoologista é o profissional que estuda os animais, também conhecido como zoólogo. A zoologia é a área da biologia que se dedica ao estudo científico dos animais, analisando e classificando esses seres vivos.

Neste sentido, localizado num ponto de convergência entre as disciplinas das ciências biológicas, psicológica e social, conforme elas se relacionam à evolução do indivíduo na sociedade, surge a Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, com o intuito de analisar o “fenômeno do desenvolvimento no contexto”.

As experiências causaram-lhe dois efeitos, que ele apresenta em seu livro “A ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados” publicado na versão original em 1979, e reeditado em 1996. O primeiro efeito significativo, refere-se ao que o autor e pesquisador considerava a natureza humana como singular, única, mas depois dos estudos e comprovações, passou a perceber a natureza como

plural e pluralística”, pois os diferentes ambientes, estavam produzindo diferenças perceptíveis, não apenas entre as sociedades, mas também dentro delas, em talento, temperamento, relações humanas e, especialmente, nas maneiras pelas quais a cultura, ou subcultura educa sua próxima geração. O processo e produto de tornar humanos, os seres humanos varia claramente de acordo com o lugar e época (Bronfenbrenner,1979 Prefácio IX) .

O segundo efeito que Bronfenbrenner aprendeu na sociedade, “é que as políticas públicas têm o poder de afetar o bem-estar e o desenvolvimento dos seres humanos, ao determinar as suas condições de vida”. (Bronfenbrenner,1979 prefácio IX). Esse discernimento levou-o a lutar pela implementação de políticas públicas no seu país, que pudessem contribuir na vida das crianças e famílias.

A teoria desenvolvida por Bronfenbrenner foi denominada Teoria Ecológica, por ser sistêmica, na qual o conhecimento e o desenvolvimento do sujeito não podem ser considerados de maneira fragmentada e isolada. Eles fazem parte de um sistema interligado, um contexto maior, na sua amplitude, como no exemplo apresentado pelo autor, das Bonecas Russas.

Imagem 01: Imagem ilustrativa de um conjunto de Bonecas Russas



Fonte:<https://educacao.umcomo.com.br/artigo/qual-e-a-historia-das-matrioskas-as-bonecas-russas-6266.html>

Para Bronfenbrenner,

O “ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra. No nível mais interno está o ambiente imediato, contendo a pessoa em desenvolvimento”. Esta pode ser a casa, a sala de aula, ou como acontece por propósito de pesquisa - o laboratório ou sala de testagem (Bronfenbrenner, 1996. p. 05)

Analisando sob esta perspectiva, o autor afirma que o desenvolvimento do sujeito não ocorre de maneira isolada, individual, mas sim, permeada por relações e interações estabelecidas ao longo da vida, no contexto familiar, educativo, social, cultural e histórico, ao qual está inserido. Sendo assim, em parceria com outros profissionais (David Magnusson, Erik Erikson, Glen Elder Jr., Gilbert Gettlieb, Helen Bee, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paul Baltes,) suas ideias começaram a ser aplicadas na explicação da relação entre os diversos aspectos biológicos, sociais e psicológicos, transformando-se em um campo multidisciplinar. Seus estudos contribuíram tanto à Ciência do Desenvolvimento como à sociedade. Sendo assim, esta teoria pode ser denominada como “Ciência do Desenvolvimento” e aparece acreditando “tornar mais humano o ser humano” (Bronfenbrenner, 1995, p. 117).

Analisando sob esta perspectiva sistêmica, dentro da primeira etapa da educação básica, na Educação Infantil, a mesma faz parte da Educação Básica e precisa ser analisada de maneira abrangente, pois envolve inúmeros aspectos sociais, políticos, econômicos, administrativos e legislativos. Compõe-se em diferentes esferas do poder público federal, do estado, dos municípios, e ainda secretarias (educação), em modalidade de ensino (educação infantil), em instituições educativas, em agrupamentos de crianças separados por faixa etária (G1, G2...), que por sua vez, convivem e interagem cotidianamente com suas famílias, estabelecendo laços afetivos e processos de ensino e aprendizagem. E nestes aspectos, torna-se mais favorável e acessível iniciar essa análise, ou observação, partindo do contexto proximal, no qual ocorrem as interações face a face pela pessoa em desenvolvimento, (para a teoria denominada-microsistema). Seria o contexto onde a criança está inserida, pois muito do que a criança vivencia e experiência no seu contexto proximal, as questões afetivas, sociais, políticas e econômicas reverberam nos outros contextos. Neste caso, seria a relação creche-família, na qual a criança e a família compartilham as ações de cuidado e educação - educar e cuidar - função principal da educação infantil.

Como forma de aproximação entre creche-família, cada unidade educativa precisa apresentar o Projeto Político Pedagógico, com estratégias e metodologias do trabalho educativo pedagógico a ser desenvolvido pela comunidade educativa. E dentre estas estratégias, estão as entrevistas com as famílias, possibilitando conhecer um pouco o contexto onde a criança está inserida, antes mesmo de iniciar seu processo de inserção na unidade educativa.

Sendo assim, o princípio educativo de cuidar-educar, deve ser de complementaridade entre instituição educativa e família, entendendo que as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo, devem ser as mais pacíficas possíveis. Os estudos de Piske, et al, 2020 apontam que essas relações são:

como uma conjuntura sistêmica, uma engrenagem de múltiplos elos que precisam estar e permanecer em sintonia, para que o trabalho das peças movimente o todo. A máquina precisa dos componentes para seu funcionamento e é necessário conhecer os mecanismos para que elas trabalhem [...] (Piske et al, 2020, pg. 03).

Observa-se neste excerto que todos os sujeitos envolvidos no processo de educar-cuidar ou de ensino aprendizagem precisam “falar a mesma linguagem”, realizando trabalho de parceria e complementaridade entre creche e família. Neste sentido, as relações estabelecidas diariamente e cotidianamente neste microssistema, nesta relação face a face entre educadores, crianças e famílias precisam estar conectadas. Piske corrobora afirmando que:

Aprender a conviver com a diversidade dos processos educativos implica escutar e conversar com as pessoas, observar e atentar aos contextos, para depois, novamente, ponderar ao contemplar o tempo como uma trajetória educativa. Educação é desenvolvimento, difícil se desenvolver se não for educado no sentido do viver humano. (Piske, et al 2021. pg 47)

Nesta perspectiva, de compressão do contexto, o diálogo torna-se a ferramenta primordial, no qual, o autor argumenta, que deve existir “reciprocidade”. Entende-se, também, que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo podem ser educadores, que não devem existir competições entre educadores-famílias, que o autor denomina como “equilíbrio de poder”. Não existe saber maior, ou saber menor. Existem saberes e culturas diferentes, e múltiplas formas de ensinar e aprender. Neste contexto, todas as manifestações carregam implícitas ou explícitas marcas culturais que precisam ser valorizadas, respeitadas e levadas em consideração dentro do contexto educativo.

Para a teoria sistêmica, “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação” Bronfenbrenner, 1996. p.46). Sendo assim, nestas relações e interações sócio-culturais entre os sujeitos, ocorre a formação de díades, que, por sua vez, contribuem na formação de tríades ou tétrades, nas quais o processo de desenvolvimento de uma pessoa vai contribuindo no desenvolvimento do outro, de forma processual, interativo e coletivo.

Em seus estudos, Bronfenbrenner, já na fase da velhice, manifesta descontentamento com as contribuições da teoria sistêmica, reconhece sua incompletude passando a enfatizar os aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e comportamentais, incluindo-os juntamente ao rol dos pilares dos seus estudos.

Diagrama de Bronfenbrenner



Com isso, houve uma modificação no conceito, passando de “Teoria Ecológica” para “Teoria Bioecológica” e o antigo modelo sistêmico representado pelas bonecas russas, criado em 1979, foi substituído, por ilustrações com anéis concêntricos encaixados para explicar os sistemas: Microssistema, Exossistema, Mesossistema e Microssistema.

Sendo assim, nesta nova teoria, há uma constante interação entre 4 núcleos inter relacionados: PPCT: processo, pessoa, contexto e tempo, na qual são definidos por Piske como: “a educação como processo; os educadores e as crianças como pessoas, os contextos como os ambientes educativos; e o tempo na trajetória educativa”. (Piske, et al, 2021, pg 41).

Os aspectos da natureza, o ambiente, o contexto onde a pessoa está inserida e o tempo, no qual o ser humano é capaz de modificar-se e modificar o contexto onde se encontra vem contribuir na perspectiva da formação do desenvolvimento humano, de maneira contínua e processual - ao longo da vida. O ser humano é visto como um ser ativo, capaz de modificar-se e modificar o ambiente onde se encontra, afetado pelos sistemas culturais na qual está inserido.

Dentro deste contexto, a teoria Bioecológica de Bronfenbrenner trouxe inúmeras contribuições para o campo educacional, como a formação continuada dos professores, entendida como sistêmica, processual, contínua, que envolve muitas interações e diálogos entre as pessoas. A “formação continuada pode ser entendida para além de ser uma necessidade de implementar o trabalho docente, uma possibilidade de desenvolvimento humano”. (Yunes, M et al, 2014 pg. 521).

O professor, como sujeito, que se desenvolve e se constitui durante toda sua trajetória e ciclo de vida, em espaços e tempos diversos, sendo assim, todos os contextos de vida do professor podem ser considerados como espaços de aprendizagem e formação.

São inúmeras as possibilidades de desenvolvimento humano que o caráter formativo carrega implícito: a possibilidade de interação, mediação e comunicação entre as diferentes culturas, do enriquecimento das múltiplas linguagens, bem como as possibilidades de (re) pensar, re (fletir) e (re) planejar a prática pedagógica. Piske et al, 2021, percebe

como o feliz encontro” entre os elementos propostos por Bronfenbrenner (2011) - o processo, o contexto, a pessoa e o tempo, que são aspectos para o desenvolvimento humano - com as noções de educação das infâncias: conversar, cooperar, estar, protagonizar, compreender, tocar, sentir, reconhecer, conviver, e viver pelas e com as múltiplas linguagens e expressões das crianças nos ambientes que são educativos. (Piske et al, 2021, pg 43)

Observa-se neste excerto que todas estas ações fazem parte do contexto formativo, tanto das crianças, quanto dos educadores das infâncias. Tomando por base o processo formativo, mais especificamente na Educação Infantil - torna-se possível desenvolver um trabalho que possa reverberar no processo formativo de sensibilização para as questões ambientais, com os professores e conseqüentemente, para/com as crianças pequenas dentro do espaço educativo porque nos apresenta um Mapa Ecológico, um modelo sistêmico, tornando-se impossível perceber a Natureza de maneira fragmentada, separada do contexto socioeconômico, político, cultural e da legislação ambiental, que para Bronfenbrenner denomina-se: Macrossistema. Este é o sistema mais amplo, que abrange os valores, as ideologias, os estilos de vida, as formas de governo, a organização e os processos das instituições sociais comuns a uma determinada cultura, e sendo assim, estão implícitos os conceitos de “Educação Ambiental”.

Para exemplificar esta afirmação, podemos citar uma proposta educativa-pedagógica envolvendo terra e água e elementos da Natureza como folhas, gravetos e sementes. Todos os profissionais que atuam na unidade necessitam de formação adequada e entendimento sobre a dimensão educativo-pedagógica desta proposta, inclusive os profissionais da limpeza. Justifica-se que para alguns esta proposta torna-se importante para o desenvolvimento das crianças, para outros, pode ser vista apenas como “sujeira do espaço educativo”. Podemos citar outro exemplo, como separar o lixo da sala de professores - se o lixo da cozinha não é separado (dentro do microssistema unidade educativa) ou se não existir coleta seletiva (no macrossistema poder público)?

Neste contexto, Piske, 2021 nos aponta o olhar bioecológico, que pode ser assim denominado “como uma evidência metodológica para interpretar melhor as circunstâncias, como realmente são as coisas. [...] é algo para além daquilo que o pesquisador interpreta” (Piske, et al, 2021. pg 5). Nesse processo, algumas evidências ficam ocultas, enraizadas em meio a mecanismos criados historicamente pelas convenções sócio-culturais da própria cultura. Neste sentido, é como se o pesquisador colocasse um óculos, uma lente, um instrumento para aumentar a visão do todo. Mas nesse processo, para captar o olhar bioecológico, torna-se necessário que as quatro dimensões estejam em harmonia, PPCT (Pessoa, Processo, Contexto e Tempo).

Para possibilitar melhor compreensão destas afirmativas, intrínsecas à Natureza e as questões da Educação Ambiental, Piske apresenta-nos como exemplo, a metamorfose da borboleta. É necessário observar todo o processo, desde a colocação dos ovos, do nascimento da lagarta, da formação do casulo, do nascimento da borboleta, como sendo uma relação indissociável, interdependente e que precisa de um tempo específico para que possa ser concretizado. Sendo assim, Piske et al, 2021 afirma que

O foco da lente não pode ser fragmentado em partes, é necessário olhar e contemplar os quatro estágios da borboleta, metamorfosear a auto (trans) forma(ação) em sua totalidade, pelas nuances dos vários olhos da borboleta, e que também é acompanhado pelo olhar da criança. [...] as borboletas, assim como os humanos precisam desta engrenagem: pessoa, processo, tempo e contexto. (Piske et al, 2021. pg 14).

Contextualizando estes aspectos, a autora apresenta outro exemplo prático envolvendo a Teoria Sistêmica - Educação Ambiental: torna-se mais fácil a compreensão, para as crianças pequenas, sobre o nascimento e desenvolvimento das plantas (um feijão, por exemplo - que faz parte do contexto educativo das crianças e utilizado na alimentação), se os educadores realizarem a experiência prática envolvendo todo o processo, desde a observação das sementes, os nutrientes necessários, como água, terra, sol, o plantio, o tempo de espera para o nascimento e para o seu desenvolvimento, ou seja, torna-se imprescindível observar todo o processo ocorrido para o fenômeno de transformação.

Piske nos remete a observar que cada indivíduo tem o seu próprio olhar, cada um percebe o acontecimento de um determinado ponto de vista, baseado nas suas experiências individuais. “Diferentes lentes são necessárias para ampliar os olhares” (Piske, 2021. pg 11). Quanto maior o número de olhares voltados para o mesmo foco de observação, mais detalhada poderá ser a pesquisa/investigação.

Ainda sobre a Teoria Bioecológica no contexto da educação infantil, vindo ao encontro das questões relacionadas à Natureza e às questões ambientais Juliano, et al, 2016 apresenta uma Estratégia de intervenção pedagógica: a Psicomotricidade Relacional

]Essa teoria contempla a ideia de que o desenvolvimento humano deve acontecer de maneira ampla e promover as interações e relações do indivíduo com ele mesmo, com o outro e com o ambiente, pois essas relações podem determinar o curso de suas vidas de modo a contribuir inibindo ou incentivando competência sejam na esfera cognitiva, social e afetiva corroborando com o objetivo da Educação Ambiental (EA), buscando por meio de atividades interdisciplinares promover a autonomia, a participação, a integração, a solidariedade, a equidade, etc.. das pessoas no intuito de (re)construir o nosso ambiente ecológico. JULIANO, et al 2016. pg 224).

Por meio de atividades envolvendo a Psicomotricidade Relacional, principalmente no contexto da educação infantil, no qual as crianças se envolvem e demonstram afinidades por propostas de atividades lúdicas, envolvendo a brincadeira e os brinquedos; o poder do imaginário infantil; a fantasia; o movimento e a livre criação e expressão, possibilitando as diferentes interações no espaço-tempo. Estas, por sua vez, podem se dar no contexto entre as crianças - crianças; entre as crianças-professores; entre as crianças-diferentes materiais; entre as crianças-espaços físicos. Desta forma, em meio a um ambiente caracteristicamente propício e estimulador, torna-se possível que as crianças ampliem suas habilidades para aprender e de desenvolver coletivamente através de suas múltiplas linguagens e dimensões. Bersch et al, 2020 “A psicomotricidade Relacional prioriza o brincar, o expressar o livre, o espontâneo, fato que leva muitos participantes a manifestarem diversos sentimentos e emoções: a agressividade, o medo, a afetividade, e outros aspectos inerentes ao desenvolvimento motor.” Dentro deste contexto, também é possível evidenciar as dificuldades relacionadas ao aprendizado e à interação de crianças que apresentam algum distúrbio no comportamento ou deficiência física, mental ou social.

Na estratégia de psicomotricidade relacional, por meio da brincadeira, a criança procura compreender melhor o mundo. Estas vivências incluem propostas de atividades que estimulam e contribuem para o desenvolvimento de tarefas motoras envolvendo o corpo como saltar, correr, girar, escalar, equilibrar, rolar, cair, levantar, entre outros. (BERSCH e PISKE, 2020) São estratégias utilizadas muito dentro dos espaços educativos, principalmente nas aulas de Educação Física.

Sendo assim, os contextos educativos transformam-se em outros espaços, nos quais são disponibilizados diversos materiais não “estereotipados”, ou “não estruturados”, vindo ao encontro da proposta de Educação Ambiental, fazendo uso de materiais que possam ser reaproveitados, como caixas de papelão de diferentes tamanhos e formatos, tampas, jornais, tecidos, pedaços de madeira, potes plásticos, embalagens diversas, como garrafas pets, cones, cordas, jornais... o que é muito comum de ser encontrado e utilizado pelos professores dentro dos espaços de educação infantil. Desta forma, estes materiais mesmo sendo muito simples, ganham novos significados e novas funções sob o olhar, a criação e a imaginação das crianças. Alguns pedaços de madeira podem se transformar numa casa, numa corda, numa ponte; uma folha de jornal num barco ou num chapéu. De acordo com Bresch et al, 2020

quem olha a aula de Psicomotricidade Relacional do lado de fora, pode achar que é a maior bagunça, mas quem está acompanhando percebe que todos estão desenvolvendo algo e os aspectos psicomotores estão sempre envolvidos, mas sem aquela obrigação de fazer, ou de fazer por fazer, como normalmente os alunos estão acostumados. (Bresch et al, 2020. pg 09/10)

Neste processo, o professor, por sua vez, precisa colocar-se como parceiro, para conhecer a criança e ajudá-la no seu processo de desenvolvimento, como um mediador que compartilha conhecimentos e possibilita novas vivências e experiências. Sendo assim, esta é a grande contribuição da Psicomotricidade Relacional a ser utilizado dentro do contexto educativo como importante estratégia de intervenção pedagógica.

Ainda bem que no movimento das diferentes ciências, como a Pedagogia da Infância, estes conceitos foram ao longo dos tempos sendo redimensionados. Corroboram nesta afirmação também os estudos de Bronfenbrenner e a Perspectiva Sistêmica que surgem para romper com as separações conceituais de conversa e ação; cultura e biologia; corpo e mente; educar e ensinar. (Piske, 2021 pg 43).

De acordo com Sayão, (2008) adultos e crianças “aprendem e ensinam de maneira que não faz nenhum sentido parar os corpos para engrandecer a mente”. O corpo e a mente são processos interligados, um todo indissociável, inseparável. Sayão acrescenta ainda em seus escritos, “no caso das crianças, a privação do movimento e a impossibilidade de se expressarem através dos gestos, dos ritmos e das linguagens corporais já esquecidas por nós, adultos, constitui grave violência” (2008 pg.104). Concordamos com esta afirmação, pois quando nos remetemos à prática educativa com as crianças pequenas, dentro das instituições de Educação Infantil, que são movidas pelos movimentos, interações, brincadeiras, não conseguimos visualizar outra perspectiva de trabalho.

É neste sentido que buscamos aportes teóricos e metodológicos para contribuir no processo formativo dos professores que atuam diretamente com crianças nas instituições educativas. Pretendo despertar essa “sensibilização para/com a Natureza e as questões ambientais - “desemparedar as crianças” - “movimentar os corpos”, contribuir de maneira significativa para tornar “o humano mais humano”.

Referências

- BARRETO, André de C. **Paradigma Sistêmico no Desenvolvimento humano e familiar: a teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 275-293, ago. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v22n2/v22n2a03.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.
- MACHADO, J.A; YUNES, MARIA A. M; SILVA, G. F. **Formação Continuada de Professores em Serviço na Perspectiva da Abordagem Ecológica Do Desenvolvimento Humano**. Revista Eletrônica Contrapontos – Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014 Doi: 10.14210/contrapontos.v14n3.p512-526 Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em: 10 set. 2023.
- SAYÃO, D. T. **Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso?** São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. 103
- MINAYO. Maria. C de **S.O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo, Hucitec, 2014.
- PISKE, E. L; GARCIA, N. M; YUNES, M. A. M. **Práticas educativas ambientais na formação de educadores das infâncias**. Texto Livre, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e25698, 2020. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.25698. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/25698>. Acesso em: 13 set. 2023.
- PISKE, E. L.; GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M. **Educação Ambiental das Infâncias na perspectiva sistêmica**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], v. 26, n. 56, p. 41–70, 2021. DOI: 10.20435/série-estudos.v26i56.1330. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1330>. Acesso em: 13 set. 2023
- JULIANO, A.; BERSCH, Ângela A. S. **Educação Ambiental e psicomotricidade relacional: relato de uma experiência para estudo**. Revista Didática Sistêmica, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 224–227, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/5922>. Acesso em: 07 de outubro de 2023.
- BERSCH. Ângela A. S. PISKE, E. **Psicomotricidade Relacional: estratégia de intervenção pedagógica**. Itinerarius Reflectionis. Revista Eletrônica de Graduação e Pós-Graduação de Educação. Vol 16, nº 03. 2020
- BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. 2ª edição. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- Enviado em 02/01/2025
Avaliado em 15/02/2025

PLANO DE ESTUDO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM CONSONÂNCIA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL

Patrick Pereira³⁹

Pedro Henrique de Souza Nascimento⁴⁰

Resumo

Nesse artigo apresentamos a ferramenta Plano de Estudos em consonância com a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Esse instrumento pedagógico é amplamente utilizado no âmbito da Pedagogia da Alternância, porém a utilização do PE como facilitador da Aprendizagem Significativa, tem sido pouco discutida, considerando que essa teoria tem grande relevância na formação dos nossos estudantes. A pesquisa se dá de forma exploratória e revela as aproximações do Plano de Estudo com a teoria de Ausubel.

Palavras-chave: Plano de Estudo. Aprendizagem Significativa. Pedagogia da Alternância. Ausubel. Educação do Campo.

Abstract

In this article I present the pedagogical tool of Alternation Pedagogy and its connection with David Ausubel's Theory of Meaningful Learning, presenting the Study Plan as an enabler of Meaningful Learning, which is a theory that is not widespread in education, and which has great relevance in training of our students, the research takes place in an exploratory way and reveals the similarities between the Study Plan and Ausubel's theory.

Keywords: Study Plan. Meaningful Learning. Pedagogy of Alternation. Ausubel. Rural Education.

Introdução

A Pedagogia da Alternância, em grande parte em comunhão com a Educação do Campo, tem mostrado novas possibilidades para a educação campestre e até mesmo para a educação brasileira, dentre os instrumentos que essa Pedagogia nos traz temos o Plano de Estudo, ferramenta guia que, junto ao tema gerador, norteia o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas do campo.

Partindo do pressuposto que a educação e a escola não pode ser apenas uma escola apenas de conteúdo, onde se deduz que um aluno sabe e outro não sabe, pois existem saberes importantíssimos que devem fazer parte do processo de educação, considerando então as diversas realidades, segundo Freire (1987: p.68): “não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes”, portanto, é importante que a comunidade também faça parte da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a escola esteja mais próxima da comunidade pensando na sua construção psicopedagógica, e esse ideal, essa parceria entre escola e comunidade é realidade na Pedagogia da Alternância.

É muito comum que os professores comecem suas aulas promovendo contextualizações ou realizando alguma elucidação em relação ao tema da aula. Quando o professor realiza essa prática ele tira do estudante o direito de tentar, ao modo dele, fazer descobertas e, portanto, ter dúvidas.

³⁹ Mestrado em Ensino na Educação Básica – Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

⁴⁰ Mestrado em Ensino na Educação Básica – Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Acreditamos que a dúvida gerada a partir de um questionamento que foi dado a ele e o mesmo tem motivação e predisposição para a investigação o que possibilitará a interação dos conhecimentos prévios que o estudante dispõe em sua estrutura cognitiva, que definida por Ausubel (2003) é a estrutura de conhecimentos já estabelecida pelo aprendiz. Com isso teremos uma mobilidade na aprendizagem construída a partir dos questionamentos e indagações transmitidas já no início de cada aula. Por fim, a aula não começaria nem com explicação e nem com contextualização, mas sim com uma pergunta, com um questionamento, de forma a provocar no estudante a construção do seu próprio conhecimento.

Portanto ao analisar a Pedagogia da Alternância e seus objetivos, destacamos o instrumento Plano de Estudo para ser comparado e analisado juntamente a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, a qual busca os conhecimentos prévios dos estudantes através de um questionário antes de se iniciar os estudos e tem o professor como mediador do conhecimento e não o detentor.

Esta pesquisa se configura como uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo. A investigação aqui proposta foi realizada a partir de fonte de papel, estudos bibliográficos sobre o tema sendo buscados em periódicos em banco de dados como periódicos capes e portal Oasisbr, além de leitura de livros que exploram plano de estudos como ferramenta didático-pedagógico. E também foi feita pesquisa de campo com coleta de dados através de instrumentos como diálogos via celular com companheiros de militância, portanto essa pesquisa é considerada como pesquisa exploratória (GIL, 2009).

O objetivo central deste estudo é explorar o plano de estudos, utilizado pela pedagogia da alternância, em culminância com a teoria de aprendizagem significativa proposta por Ausubel 1963. Pois, entendemos que o plano de estudos é uma ferramenta que proporciona ao educador analisar a realidade do estudante, logo, compreender quais são seus conhecimentos prévios e como estão distribuídos em sua estrutura cognitiva.

A origem da Pedagogia da Alternância e suas adequações

A Pedagogia da Alternância surgiu em 1935 na França, a pedido de um grupo comunitário que estavam descontentes com o ensino da época e juntamente com o padre local criaram a primeira Casa Familiar Rural, onde os estudantes passavam duas semanas na escola e duas semanas em casa, surgindo assim a Pedagogia da Alternância (SOUZA, 2008), que logo se expandiria por países da Europa como Espanha, Portugal e Itália e em 1968 chegava ao Brasil em Anchieta-ES através do MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) e lideranças jesuítas vindo da Itália.

Durante a sua expansão a Pedagogia da Alternância foi aprimorando suas concepções políticas, pedagógicas e metodológicas sobre forte influência das variadas conjunturas em que se esteve, em entrevista com o coordenador pedagógico da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES) sobre o assunto, Rodrigues afirma que:

[...] “no movimento histórico aqui no Brasil o movimento de Educação do Campo vai perceber na Pedagogia da Alternância uma possibilidade pedagógica e metodológica de se trabalhar os elementos dessa perspectiva de educação, então a Pedagogia da Alternância ela vai ser vista pelo movimento Educação do Campo como a possibilidade” [...] (RODRIGUES. Informação Verbal).

Ainda no Brasil a Pedagogia da Alternância se depara com a pedagogia freiriana, a qual se considerarmos uma grande parte dos seus pressupostos teóricos caminham juntas uma a outra (SINHORATTI, 2014). Uma das metodologias freiriana adotada pela Pedagogia da Alternância é o Tema Gerador, que segundo Tozoni-Reis (2006) é o ponto de partida para o processo da descoberta, os Temas Geradores são tirados dentro da realidade dos estudantes, pois eles surgem do saber popular.

Dado o ponto de partida com o Tema Gerador, é aplicado o questionário em forma de entrevista onde o assunto é baseado nesse Tema Gerador, esse questionário são fichas de pesquisa chamadas de Plano de Estudo. O Plano de Estudo é o guia da Pedagogia da Alternância, sendo ele o articulador das disciplinas nos CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância), segundo Telau (2015) o Plano de Estudo tem como finalidade iniciar um determinado estudo, onde o roteiro de entrevista é elaborado pelos educadores e os estudantes para ser realizado na comunidade ou com a família, dependendo da área de abrangência requerida.

“Observa-se, que o ensino das Casas Familiares Rurais parte da “realidade” dos alunos, e “respeita” o conhecimento já adquirido por ele [...]” (SINHORATTI, 2014, p.4), isso nos remete a reflexão que o Plano de Estudo faz com que a Pedagogia da Alternância compartilhe parte dos ideais de David Ausubel em sua teoria da Aprendizagem Significativa:

[..] é importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2010, p. 2).

Em outras palavras, Moreira explica que não-literal significa *substantiva* e que *não-arbitrária* remete a um conhecimento relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende, mencionado por Ausubel, como *subsunçor* ou ideia-âncora. Além disso essa teoria defende que antes de você iniciar uma aula, antes de iniciar um conteúdo, o professor traz para o estudante um questionamento.

Aprendizagem significativa de David Ausubel

David Paul Ausubel, era um norte-americano, nascido no Brooklin, e viveu por muitos anos em Nova York. Foi educador, psicólogo e pesquisador se destacando no campo da aprendizagem, também trabalhou em várias universidades americanas. Com certeza uma de suas maiores contribuições para a educação e psicologia foi a teoria da Aprendizagem Significativa (PRASS, 2012). Pinheiro, Araújo e Alves (2021) salientam que o princípio da teoria de Ausubel é considerar o processo de ensino e aprendizagem como um conjunto de experiências cognitivas, psicomotoras e afetivas sustentando o desenvolvimento do aprendiz de uma maneira mais significativa.

A Ausubel afirma que a aprendizagem só dará bons resultados para criança quando ela consegue ampliar e reconfigurar aquilo que ela recebe, partindo desse pressuposto, ele considera duas coisas absolutamente importantes em sua teoria, primeiro que o estudante sempre tem algum aprendizado quando ele chega na escola, esses conhecimentos prévios, denominados por Ausubel como subsunçores, e que segundo Moreira (2010) o subsunçor serve de ideia-âncora para um novo conhecimento e que o próprio se modifica adquirindo novos significados.

Por isso é que devemos sempre considerar a realidade trazida pelo estudante pois o mesmo não chega na escola de maneira vazia, portanto, considerar aquilo que o estudante tem e ampliar com as informações que o educador, com os livros e o que o contexto social pode fornecer faz a junção e são, portanto, nós chegaríamos a esses dois pressupostos importantes da teoria da Aprendizagem Significativa, que são a ampliação e a reconfiguração da aprendizagem.

Moreira (2011) entende que a aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com conhecimentos já existentes. Ou seja, cada aprendiz, de maneira única, fará relação dos novos aprendizados com os que já estão previamente estabelecidos.

Para Ausubel (2003) aprender significativamente é relacionar os conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva com os novos conteúdos. Ele entende que a interação entre significados, prévios e novos, dá origem a significados verdadeiros. Além disso, o autor acredita que à estrutura cognitiva de cada aprendiz é única, por isso, os novos significados serão também únicos.

Para Borges (1996) a aprendizagem significativa vai além do relacionar o conteúdo a ser aprendido com aquilo que ele já sabe, é preciso expressar o conteúdo em sua própria linguagem. A autora chega a dizer que para aprender significativamente é necessário manifestar uma predisposição positiva para aprender e que a relação entre os conceitos novos e os já existentes não devem ser alterados, mesmo que símbolos diferentes sejam usados.

Esses conhecimentos pré-existentes relevantes à nova aprendizagem, Ausubel chamou de subsunçores ou ideia-âncora. Sendo assim, a aprendizagem significativa se dá quando a nova informação se ancora ou conecta-se a conceitos relevantes, pré-existentes na estrutura cognitiva do aprendiz proporcionando maior significado ao seu aprendizado.

Ressignificações no Plano de Estudo

O Plano de Estudo se mostra em perfeita harmonia com a finalidade do questionário que Ausubel menciona, segundo Brum e Telau (2016) “é o Plano de Estudo que permite estabelecer/restabelecer o vínculo dos conteúdos com a realidade e é eixo articulador para a integração das disciplinas e áreas do conhecimento”.

Na Pedagogia da Alternância há divisão dos tempos como já vimos antes, o tempo que é na escola recebe o nome de sessão escolar, ou simplesmente sessão, e o tempo que os estudantes permanecem em casa se chama de estadia letiva, ou simplesmente estadia. Na sessão o Plano de estudo é explicado e orientado pelos acompanhantes de turma, já a estadia é o tempo onde o estudante desenvolve o Plano de Estudo, pois é nesse tempo que a realização da pesquisa e o aprofundamento por meio de outras atividades desenvolvidas pelas disciplinas acontecem, a estadia está diretamente relacionada ao meio comunitário e familiar (BALDOTTO, 2016).

O Plano de estudo segue por algumas etapas para que de fato ela atinja seu propósito, a primeira dela é a observação do tema gerador pois eles são a base para o Plano de Estudo. Em seguida acontece a construção do questionário que segue uma estrutura contendo: título, um pequeno texto para a motivação, área de abrangência, roteiro de observação, roteiro de pesquisa e o roteiro de acompanhamento. Este é entregue aos estudantes em um momento envolvido por uma música e a motivação dos estudantes para a realização, toda essa estrutura tem como objetivo aprofundar os temas envolvidos na realidade socioprofissional do estudante (ESTEVAM, 2012).

Após o levantamento das respostas, o estudante deve sintetizar suas respostas em forma de relatório ilustrado, o mesmo deverá ser guardado no Caderno da Realidade, que é outro instrumento da Pedagogia da Alternância cujo o objetivo é, segundo Oliveira:

Organizar registros de conhecimentos sobre a realidade mais próxima da vivência do estudante sistematizando a pesquisa e registrando todas as suas reflexões provocadas pelo plano de estudo de forma racional e ordenada, proporcionando ao estudante a superação das dificuldades, melhorando a aprendizagem e organização do material pessoal
(OLIVEIRA, Eric de. 2018, p.9).

Portanto o estudo individualizado, também é muito importante na teoria da Aprendizagem Significativa, que se difere de outras como construtivismo, sociointeracionismo e muitas outras teorias de aprendizagem. Segundo Dionisio e Moreira (1975) o estudante, seja ele criança ou adolescente ou adulto, deverá ter um momento em que tem que se debruçar sobre o próprio conteúdo e sobre a própria informação e ver para onde é que ele pode ir fazendo novas ampliações ou novas reconfigurações.

Ao chegar da estadia com o Plano de Estudo respondido, na sala de aula os estudantes realizam a colocação em comum, que é o momento onde os estudantes irão socializar entre eles e o educador acompanhante e debater suas constatações e formular as problematizações que forem levantadas na sala e durante a realização do questionário, que de acordo com Oliveira (2018) são chamadas de Pontos de Aprofundamento, que serão a base para o estudo do tema, pois além de representar o conhecimento que as pessoas têm sobre o tema, mostra as brechas que esse conhecimento deixa.

Após pontos de aprofundamento serem levantados, os estudantes vão para a construção da síntese do Plano de Estudo e os pontos de aprofundamento são divididos entre os professores de acordo com a ligação da sua disciplina e partir daí, segundo Ausubel e colaboradores (1980), o estudante tentará chegar a uma tese, que pode ser verdadeiro ou não, mas a partir do momento que o estudante chega algum lugar viria as informações dadas pelos professores, então os professores entrariam em sua aula trazendo informações para que os estudantes, com aquilo que eles conseguiram, estruturar e aquilo que eles receberam possam fazer o que nós chamamos de antítese ou de questionamentos, então primeiro momento da ação pedagógica da aprendizagem significativa é o aluno ao seu modo tentar elaborar o que para ele é pertinente depois aquele recebe informações conteúdos para fazer essa comparação.

Visita e viagem de estudo significando as diversidades

A escola deve considerar que as realidades são várias, geralmente as escolas que oferecem a Educação do Campo atende estudantes urbanos, quilombolas, indígenas, assentados e pequenos e médios agricultores, portanto nem sempre o plano de estudo consegue fazer com que aprendizagem seja significativa para todos, portanto as visitas e viagens de estudo tem como finalidade aprofundar os temas do plano de estudo e os temas geradores, complementar os conhecimentos já aplicados e conhecer e comparar as diversas experiências e a técnica com a prática.

Para cada série as visitas e viagens são planejadas de acordo com o tema gerador e os planos de estudos estudados durante os anos, as visitas e viagens se diferenciam uma da outra sendo que, as visitas de estudo ocorrem durante todo o ano letivo, as vezes abrangendo apenas um conteúdo, plano de estudo ou uma ficha de pesquisa.

As viagens de estudo acontecem mais no final do ano e geralmente abrangem principalmente o tema gerador que a turma estudou durante todo ano, de uma forma mais resumida, a visita de estudo traz um resultado mais imediato em um espaço geográfico mais próximo, observando suas particularidades. Já a viagem de estudo busca a reorganização dos conhecimentos adquiridos durante o ano letivo e traz a reflexão do passado, presente e do futuro tendo como base também as visitas.

Oliveira (2018) define os seguintes conceitos:

Visitas de Estudo: Aprofundar o plano de estudo conhecendo a experiência de outros agricultores levantando novos questionamentos para aprofundamento nas áreas do conhecimento, assim como permitir uma troca de experiência para adaptação em sua realidade local. Viagens de Estudos: Aprofundar o plano de formação integrando as diversas áreas do conhecimento, conhecendo a experiência de outros agricultores de regiões mais distantes e os aspectos: social, político, econômico geográfico, cultural levantando novos questionamentos, assim como permitir troca de experiência para adaptação em sua realidade local (OLIVEIRA, Eric de. 2018, p.9).

A estrutura de uma visita de estudo e de uma viagem de estudo deve ser formulada de acordo com o tema em estudo (tema gerador ou plano de estudo), ou seja, em concordância com o planejamento das disciplinas envolvidas e relacionando-se com os objetivos dos monitores que orientam o ensino aprendizagem do estudante, o despertar da relação teoria e prática, aprimorando a criticidade e a inovação. “É necessário, portanto, a sistematização das várias etapas pelas quais passam a sua execução, tanto em nível da prática pedagógica, como da investigação científica, através da ação do planejamento.” (Veloso, 2000, p. 1999).

As visitas e as viagens são usadas como ferramenta para explorar o conhecimento aplicado, portanto deve-se considerar também o desenvolvimento do ciclo de aprendizagem do estudante e a intensidade qualitativa do local a ser visitado. De acordo com a BNCC (2019) a aprendizagem significativa vai acontecer quando uma nova ideia vai se relacionar aos conhecimentos adquiridos anteriormente, geralmente ocorre em um momento onde o professor propõe uma situação interessante para aquele estudante.

Portanto as visitas e viagens de estudo, assim como outros elementos da pedagogia da alternância, são ferramentas complementar ao plano de estudo de grande relevância para a formação dos estudantes, que permite aperfeiçoar o que aprenderam em sala de aula e aprimorar a compreensão dos conhecimentos observados na prática, criando uma expectativa motivadora que busca instigar no estudante a ânsia de pesquisar o assunto além do que já se aprendeu, colaborando com a sua formação, conscientizando-o quanto ao seu papel junto a sociedade, incentivando-o quanto o seu papel junto à sociedade, incentivando-o ao exercício ético e responsável.

Considerações finais

Devemos sempre considerar a realidade do estudante, quando chega a escola, pois o mesmo não chega sem conhecimento algum. Sendo assim, é preciso considerar aquilo que o estudante tem e ampliar com as informações que o educador traz juntamente com os livros e o contexto social pode fornecer para que possamos então, proporcionar uma aprendizagem que seja significativa, atingindo os dois pressupostos importantes da teoria da Aprendizagem Significativa, que são a ampliação e a reconfiguração da aprendizagem.

Quando há ampliação e reconfiguração da aprendizagem possibilita aos estudantes, a sua maneira, chegarem a teorias, conteúdos e aprendizados para os quais não foram treinados, é muito importante o estudante estabelecer a construção de uma tese, porque a partir da convivência social, das novas informações que o estudante vai recebendo, ele chegará oficialmente em algum lugar, que denominamos de conhecimento socialmente estruturado,

Com o passar do tempo a Pedagogia da Alternância ressignificou os seus instrumentos a partir da realidade onde ela se encontrava, apesar de pouco mencionada nas pesquisas da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, a teoria da Aprendizagem se mostra necessária nas escolas que se dispõem a fazer uma educação que busca a formação integral do estudante. Contudo, há poucas pesquisas que detalhe o Plano de Estudo para que ele seja visto como apoio a teoria de Ausubel. Nesse ponto o que mais me chama a atenção é que Ausubel esteve no nosso país e não conheceu tal ferramenta educativa, onde mostra que a Aprendizagem Significativa é possível e realizada na Pedagogia da Alternância sem mesmo ter o conhecimento de Ausubel e seus estudos.

O Plano de Estudo pode ser a chave para a Teoria de Aprendizagem Significativa esteja presente no ensino, devido ser usado fazer com que o aluno possa de maneira individualizada (porém não descontextualizada) caminhar adiante e caminhar sempre de maneira motivadora e motivante, tanto para si mesmo quanto para os colegas que estão ali. Desse modo é importante os educadores (principalmente os que trabalham com o Plano de Estudo) buscarem mais informação em Ausubel e seus estudos e possibilidades com os instrumentos da Pedagogia da Alternância para fazer novas ressignificações na educação campesina.

Referências

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H.. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BALDOTTO, O. L. G. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. 2016. 153p. Dissertação de mestrado em Educação Básica – PPGEEB – Universidade Federal do Espírito Santo. São Mateus, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito>> Acesso em: 25 jun. 2021.
- BRUM, J. L. H.; TELAU, R. **O Plano de Estudo e a integração dos conhecimentos na pedagogia da alternância**. In: I SIMPÓSIO EDUCAÇÃO, MARXISMO E SOCIALISMO, n.1, Belo Horizonte, 2016.
- DIONISIO, P. H.; MOREIRA, M. A. **Interpretação de Resultados de Testes de Retenção em Termos da Teoria de Aprendizagem de David Ausubel**, In: Revista Brasileira de Física, Vol. 5, n 2, 1975.
- ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2ª Ed. rev., ampl., at. Florianópolis: Insular, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** – 4.ed. - 12. reimp. - São Paulo: Atlas, 2009.
- MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>> Acesso em: 08 abr, 2021.
- OLIVEIRA, E. de. **Da teoria à prática: Um estudo sobre o projeto profissional jovem da escola família agrícola de jaguaré-espírito santo**. 2018. 99p. Dissertação de Mestrado em Educação - PPGEA –Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.
- PRASS, A. R. **Teorias de aprendizagem**. 2012. 57p. ScriniaLibris.com. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 09 abri, 2021.

- RODRIGUES, J. F. de S. **Aproximações da Educação do Campo com a Pedagogia da Alternância**. 2021. Entrevista cedida a Patrick Pereira, São Gabriel da Palha, 11 abr. 2021.
- SINHORATTI, F. **Pedagogia da alternância, pedagogia freireana e pedagogia marxista: semelhanças e contradições**. In: X SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - X ANPED SUL, n.10, Florianópolis, 2014.
- SOUZA, J.V.A. de. **Pedagogia da alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural?** In: *Reunião da ANPED*, 31., 2008, Caxambú. Anais da 31ª Reunião da ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14-4500-int.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 18.
- TELAU, R. **Plano de Estudo: a metodologia da Pedagogia da Alternância**. Colatina: [s.n], 2015.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. **Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória**. Educ. rev. [online]. 2006, n.27, pp.93-110. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100007>>. Acesso em: 08 abr, 2021.
- VELOSO, M. P. **Visita Técnica Uma investigação acadêmica** (estudo e prática de Turismo) Goiânia: Kelps, 2000.
- AUSUBEL, D. P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva. Tradução: Lígia Teopisto. 1. ed. Lisboa: Paralelo Editora, LDA, 2003. 226 p.
- BORGES, E. L. O ensino da biologia celular e a teoria de aprendizagem de David Ausubel. Série Estudos (UCDB), Campo Grande, v. 3, p. 177-191, 1996.
- MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. 179 p.
- PINHEIRO, J. M. L.; ARAUJO, J. S.; ALVES, G. A Teoria da Aprendizagem Significativa: uma Abordagem na Educação Matemática. JORNAL INTERNACIONAL DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, v. 14, p. 50-60, 2021.
- Enviado em 02/01/2025
Avaliado em 15/02/2025

PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CURSO DE DIREITO: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES NO ENSINO SUPERIOR

Roana Funke Goularte⁴¹

Julia Batista Braucks⁴²

Sirlei de Lourdes Lauxen⁴³

Antonio Escandiel de Souza⁴⁴

Vanessa Steigleder Neubauer⁴⁵

Resumo

O trabalho aborda as nuances da docência no ensino superior e relata experiências vivenciadas em um estágio de docência na Disciplina de Processo Penal III do curso de Direito oferecido pela Universidade de Cruz Alta. A partir disso foi possível observar diferentes práticas pedagógicas e seus reflexos nos discentes do curso, trazendo à tona a importância de fomentar o ensino de professores dotados de expertise quanto às práticas pedagógicas. A pesquisa de natureza teórica qualitativa adotou o método hipotético-dedutivo para analisar eventuais problemas e resoluções hipotéticas. Quanto ao procedimento, elegeu-se como método a pesquisa bibliográfica, documental e relato de experiência.

Palavras-Chave: Estágio Docente. Prática Pedagógica. Interdisciplinaridade.

Abstract

This work discusses the nuances of teaching in higher education and shares experiences from a teaching internship in the Criminal Procedure III course at the University of Cruz Alta. It highlights various teaching practices and their effects on students, emphasizing the need for teachers with expertise in pedagogical methods. The research is qualitative and theoretical, using a hypothetical-deductive approach to analyze potential problems and solutions. The methods used include bibliographic research, document analysis, and experience reports.

Keywords: Teaching Internship, Teaching Practice, Interdisciplinarity.

Considerações Iniciais

A prática docente é fundamental para a elaboração dos saberes em todas as áreas do conhecimento, inclusive nos cursos de direito, onde tanto os acadêmicos quanto os professores farão parte do processo de conhecimento. O problema central da pesquisa é voltado para a formação de docentes que atuarão no ensino superior uma vez que as práticas pedagógicas podem apresentar forte influência no processo de ensino, não podendo o professor contentar-se em apenas realizar o mero repasse de informações pois isso pode provar-se contraproducente se o propósito é formar pensadores críticos e reflexivos.

⁴¹ Mestranda em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social na Universidade de Cruz Alta (Unicruz), Bolsista CAPES, Advogada, Bacharel em Direito pela Universidade de Cruz Alta (Unicruz). Membro discente do Grupo de Pesquisa Jurídica em Cidadania, Democracia e Direitos Humanos da Universidade de Cruz Alta e do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Linguagens e Comunicação da Universidade de Cruz Alta.

⁴² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social; Bolsista CAPES. Advogada. Bacharela em Direito.

⁴³ Docente da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Coordenadora do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado e Doutorado (2021-2023). Doutora em Educação pela UFRGS, com Estágio pós-doutoral em Educação pela UFRGS/ULisboa.

⁴⁴ Docente no Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Doutor em Letras (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS.

⁴⁵ Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - UNICRUZ. Docente Graduação em Direito/UNICRUZ. Doutora em Filosofia - UNISINOS

Intenciona-se demonstrar que, naquilo que se refere às metodologias de ensino, o estudo quanto às práticas pedagógicas deve ultrapassar o mero conhecimento empírico com o qual o docente ingressa no curso de mestrado. Isso se deve em razão do constante desenvolvimento da sociedade e por isso as metodologias de ensino carecem de evolução, podendo o professor migrar de técnica ou até mesmo combiná-las, desde que isso seja efetivo para o objetivo que se pretende alcançar.

Dessa forma, a hipótese da pesquisa consistiu em que o docente tome posse do conhecimento acerca das práticas de ensino, mas não se atendo a elas, de modo que faça da sala de aula seu laboratório, testando técnicas mais efetivas de acordo com os reflexos apresentados pelos discentes, estimulando o posicionamento ativo do aluno no processo dos saberes.

Este trabalho se propõe a analisar as nuances da atividade do docente inserido no ensino superior e, além disso, pautar as dificuldades e experiências percebidas em um estágio de docência no ensino superior. Trata-se de um relato de experiência docente junto ao curso de Direito da Universidade de Cruz Alta- Unicruz, especialmente na disciplina de Processo Penal III, no primeiro semestre de 2024.

O marco teórico bibliográfico que compõe esta revisão e relato de experiência abarca estudos relacionados à docência, ao ensino superior, ao Direito e ao ensino jurídico. Permeia este estudo uma análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI da Unicruz, do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Unicruz-PPC, e do Plano de Ensino da Disciplina em que foi desenvolvido o estágio.

Ainda, tais reflexos, quando negligenciados, podem resultar em um retrocesso no processo de ensino que é incapaz de formar agentes de pensamento crítico-reflexivo, o que empobrece toda a sociedade ao deixar de instigar a busca pelo conhecimento através da pesquisa, da extensão e do estudo teórico em cidadãos que poderão ser membros ativos no meio ao qual estarão inseridos. Portanto, o problema central abordado neste artigo é: Como o conhecimento acerca das práticas docentes pode influenciar no processo dos saberes em um contexto de ensino superior?

A justificativa para esta investigação está na indispensabilidade de promover um ensino que ultrapasse o mero repasse de informações. No cenário apresentado, em que a tecnologia está redefinindo os moldes da relação ensino-aprendizagem, as conexões entre humanos devem permanecer sendo o alicerce do ensino. Para viabilizar a continuação da formação dos alunos, ocorreu a crucial adaptação dos docentes sendo que compreender tais paradigmas poderá acrescentar na formação de professores cada vez mais capacitados para atuar ativamente, frente às adversidades da docência universitária.

A docência no ensino superior com ênfase nos ensinamentos Freireanos

O termo docência, de acordo com Veiga (2010, p. 13), surge do termo “latim *decere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”, entretanto, para alguns autores, tal prática extrapola o mero ato de ensinar pois o profissional deve ser articulado de teoria e prática. Enquanto isso, a docência universitária, é voltada para o desenvolvimento de práticas educacionais de ensino, de pesquisa e de extensão que se envolvam na preparação de futuros profissionais.

Nessa conjuntura, a autora Azzi (2002, p. 42) posiciona-se ao afirmar que “o trabalho do professor é um trabalho ‘inteiro’, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade”, assim, é cabível afirmar que o ato docente se constitui uma prática social quando, para sua perfectibilização, são realizadas interações entre os sujeitos dessa relação que envolve os saberes.

Assim sendo, percebe-se que a docência não é estática e nem objetiva pois é perpassada por fatores de desenvolvimento que ocorrem a partir da realidade social em que está inserida. No mesmo sentido Cunha (1999, p. 131) refere que “[...] sendo a educação uma prática social, o exercício da profissão docente estará sempre circunstanciado a um tempo e a um lugar, num desafio constante de reconfiguração de suas próprias especificidades”.

Outra compreensão a respeito dessa temática é a de Freire (1997), um estimado contribuinte para a formação de docentes capacitados, uma vez que incita ideias que vão na contramão da abordagem tradicional de ensino, denominada por ele como educação bancária. Ao longo de sua obra, expressa seu apreço pelo pensamento crítico no processo do conhecimento, trazendo para a superfície a necessidade veemente de analisar a efetividade do processo de conhecimento nas relações meramente verticalizadas, onde os docentes limitam-se em apenas apresentar o conteúdo ao discente.

Desse modo, o trabalho educacional deve ser composto de teoria e prática, sendo indispensável desenvolver a “prática de pensar a prática”, abrangendo uma competência integral que acumula a atividade docente e os saberes “de sua natureza” (Freire, 1996, p. 70). Além disso, na proporção em que o docente ensina, ele também aprende, podendo gozar de experiências diferentes em cada relação de saberes em que esteja inserido:

É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2017, p. 25).

É de suma importância que a práxis docente cotidiana seja constantemente e incansavelmente refletida. Nesse sentido, o docente assume o papel de eterno aprendiz ao passo que “[...] É na condição de eternos aprendizes da prática docente que vamos mudando, fazendo e refazendo a nossa profissão, bem como, crescendo como pessoa e como profissionais” (Lima, 2002, p. 39).

Ao docente também cabe perceber a educação no sentido *latu sensu*, passando a identificar a complexidade dos saberes em suas diversas facetas. Para isso, a educação pode ser verificada na dimensão política, epistemológica e estética, noutras palavras, isso se traduz numa educação que integra os fundamentos da construção social (Freitas, 2001).

Nesse viés, Freire (2001, p. 109) afirma que a prática docente pede “[...] uma programação que pode ser refeita durante o processo permanente de sua avaliação. Praticar implica em programar e avaliar a prática. E a prática de programar, que se junto na de avaliar a prática, é uma prática teórica”. Ou seja, na compreensão desse autor o docente pode apresentar um pensamento crítico quanto às práticas atuais, as antigas práticas e conseqüentemente, aprimorar as futuras práticas pedagógicas.

Percebemos a formação permanente como um exercício contínuo de compreensão crítica do espaço pedagógico, sustentado por uma análise profunda das ações e relações que nele ocorrem. Esse exercício tem como objetivo superar condições de exploração e rotina, fundamentando-se na leitura constante, interpretação, escrita e reescrita do palco da vida.

Compreende-se a formação permanente como um princípio que transcende o simples repasse de conteúdo, centrando-se na construção do conhecimento e na integração entre ensino e aprendizagem. Esse princípio sugere que os conteúdos devem ser significativos para os estudantes e que o professor deve rigorosamente exercitar a curiosidade epistemológica (Freire, 1996). Em síntese, a docência no ensino superior exige uma postura crítica, dialógica e reflexiva por parte dos educadores, que transcende à mera transmissão de conteúdo. A prática docente, em constante transformação e evolução, deve ser permeada pelo desenvolvimento de uma curiosidade epistemológica e pela valorização de uma educação crítica, que fomente a construção ativa do conhecimento.

Nesse contexto, a formação permanente do docente emerge como um processo essencial para a superação das práticas convencionais, adaptando-as às realidades sociais, consolidando-se como um compromisso contínuo com a renovação pedagógica e a emancipação tanto dos professores quanto dos estudantes. Assim, a docência torna-se uma prática que, ao mesmo tempo que forma, também se reforma e se transforma, impulsionada por uma visão de educação comprometida com a realidade social e a construção coletiva do saber.

A docência no curso de direito

Existem diversas interpretações intrínsecas quanto ao papel que o educador deve desempenhar e isso pode variar de acordo com o meio em que o docente está inserido. Com isso em mente, destaca-se que não há formação profissional específica para professor universitário, o que se tem é apenas uma indicação entabulada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de que ocorra em programas de pós-graduação (Brasil, 1996).

Assim, considerando tratar-se de uma sugestão, os programas de pós-graduação optam por dar ênfase em preparar pesquisadores e não professores universitários, tampouco preocupam-se com as práticas pedagógicas que os futuros docentes farão uso (Bazzo, 2006). Nesse viés, os programas de pós-graduação aparentam presumir que o conhecimento adquirido a partir da pesquisa se manifesta automaticamente no momento em que o profissional inicia sua prática docente como se fosse algo pré-programado (Soares e Cunha, 2010).

O conhecimento técnico por si só não é suficiente para perfectibilizar o processo de ensino e aprendizado. Em outras palavras, é necessário conhecer as práticas pedagógicas além de possuir, por exemplo, um diploma de bacharel e algum período no exercício na função relacionada à matéria que o profissional se propõe a ministrar. Nesse âmbito, é fundamental introduzir o entendimento de que o conhecimento meramente técnico não transforma um profissional em um docente por si só.

Assim, também é primordial para o aspirante a professor tenha a percepção de constante evolução, pois a inércia do docente pode ser um obstáculo para a transmissão eficaz do conhecimento visto que estamos imersos em uma sociedade que se transforma ao longo da história de acordo com as necessidades advindas da contemporaneidade. O educador deve sempre retomar questionamentos a respeito de por que aprender e, a partir disso, como ensinar.

Essa visão de aprimoramento do docente não deve se restringir a sua área de atuação técnica mas abranger metodologias inovadoras que integrem a tecnologia no ensino e a partir disso, promover o engajamento de seus alunos, instigando-os a posicionarem-se ativamente no processo dos saberes, sendo capazes de produzirem suas concepções criticamente.

Dito isso, até meados da década de 1990, os cursos de direito brasileiros eram não possuíam projetos político pedagógicos ou propostas para orientar o desenvolvimento da *práxis* docente. Era comum que estruturas curriculares utilizassem apenas o “[...] resultado de um processo empírico, oriundo de uma tradição exegética, positivista e normativa” (Santos; Morais, 2007, p. 43) para compor as diretrizes docentes. Foi somente com a Portaria nº 1.886/1994, editada pelo Ministério da Educação, que foram instituídos processos de avaliação dos ditames pedagógicos e institucionais de cursos e Universidades pois, até então, os professores executavam os planos de ensino de maneira fragmentada, planejando-os sem quaisquer discussões institucionais (Santos; Morais, 2007).

Assim, o currículo passou a organizar, gestar e controlar o sistema educacional, estabelecendo a ordem, sequência e dosagem dos conteúdos, medindo a distribuição do conhecimento acadêmico. Desse modo, o currículo é um direito dos discentes e um dever das instituições e dos docentes (Pirolo, *et al*, 2014). O docente utilizará os documentos institucionais como norteadores de seus planejamentos, execuções e avaliações pedagógicas. É indispensável pensar o currículo e aplicá-lo de maneira afetiva e crítico-reflexiva a fim de gerar a libertação dos homens no contexto educacional (Freire, 2003).

A DPI da Universidade de Cruz Alta (2018, p.23) esclarece que os valores institucionais são: compromisso social, a democracia, a educação, a ética, a inovação e o desenvolvimento, a justiça, a liberdade, o respeito às diversidades e a responsabilidade social, outrossim, a missão institucional é “[...] a produção e socialização do conhecimento qualificado pela sólida base científica, tecnológica e humanística, capaz de contribuir com a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e comprometidos com o desenvolvimento sustentável”.

Voltando-se ao Projeto pedagógico do curso de Direito, apresenta o compromisso de se embasar em um processo pedagógico que forme profissionais capazes de atuar em variadas funções jurídicas, capazes de integrar uma sociedade organizada através de práticas democráticas, sempre buscando “[...] acompanhar, participar e, eventualmente, criticar a dinâmica da sociedade e da comunidade acadêmica”, com o objetivo de firmar “[...] suas raízes em princípios filosóficos e teórico metodológicos, intencionalmente concebidos para convergirem com a missão e os valores da Universidade (Unicruz, 2019, p. 35)

Quanto ao objetivo geral do curso, é fomentar a capacitação de profissionais qualificados, conscientizando sobre a relevância na participação ativa na sociedade brasileira e nas relações internacionais, formando sujeitos capazes de atender as demandas da cidadania na evolução social, econômico, político e cultural (Unicruz, 2019, p.42). O aprimoramento do curso de Direito carece de mudança desde a previsão regulamentar de situações interpessoais passando a abarcar esferas transindividuais, apresentando ensino integrado de acordo com as necessidades que surgem hodiernamente. Desse modo, observa-se que os cursos de direito têm se movimentado no sentido de preparar os alunos para além do exercício da advocacia, passando a trabalhar, por exemplo, solução consensual de litígios.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Direito da Unicruz, o desafio mais proeminente é adotar uma postura questionadora frente às atividades acadêmicas e ao conteúdo dogmático. Essa indagação revela mudanças no agir pedagógico para promover um posicionamento jurídico que refletirá no sistema judicial. Isso somente será alcançado a partir de “[...] um ensino aberto e especulativo, uma formação alicerçada no ensino, na pesquisa e na extensão, bem como no respeito ao dissenso ao pluralismo” (Unicruz, 2019, p.48).

Considerações Finais

Diante das observações realizadas e dos fundamentos teóricos estudados, resta evidente que o sucesso do processo de construção dos saberes está estritamente ligado à capacidade de criar um ambiente de crescimento mútuo, que ultrapasse o simplório transpasse de informações, engajando o discente a manter um posicionamento ativo, crítico e reflexivo quanto ao seu processo de aprendizado.

Os ensinamentos Freireanos são centrais para enfrentar os métodos ultrapassados de educação bancária e promover novas diretrizes para as práticas docentes, ao passo que é necessário que as técnicas sejam instrumentos de construção dos saberes. Além disso, a teoria crítica de autores como Azzi (2002) e Veiga (2010) contribui para compreender as limitações da formação docente atual e a necessidade de articulação entre teoria e prática.

Além disso, a observação das aulas ministradas pelo professor titular durante o estágio evidenciou a importância de que o docente apresente o domínio do conteúdo a ser ministrado, contudo, não é suficiente para alcançar um ensino de qualidade. A didática é central para instigar os discentes a fazerem parte do processo de ensino de tal modo que o manejo despreparado pode resultar no simples repasse de conteúdo.

Tendo em mente que é necessário fomentar o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas dos alunos, outro ponto crucial observado durante o estágio foi a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas, no entanto, observando as que surtem o efeito pretendido. O uso de metodologias que integrem tecnologia, foi bem recebido pelos alunos em um primeiro momento, evidenciando que a inserção de elementos tecnológicos pode tornar o ensino mais dinâmico e envolvente, contudo, essa inserção deve ser voltada para a integração dos alunos.

Outrossim, a habilidade de decidir as metodologias de ensino que serão aplicadas de acordo com o perfil da turma e a receptividade dos alunos revelou-se essencial para o processo de aprendizado. Este aspecto foi particularmente evidente ao se testar diferentes abordagens pedagógicas, que resultaram em respostas diferentes dos alunos.

Dessa maneira, conclui-se que para o bom desempenho do docente no ensino superior, exige-se conhecimento técnico e também domínio quanto às práticas pedagógicas, tendo um posicionamento receptivo às mudanças, desde que sejam produtivas para o ensino, portanto, a hipótese da pesquisa confirmou-se.

Portanto, o estágio docente mostrou-se uma experiência que permite ao aspirante à docente transformar sua perspectiva para enfrentar os desafios da docência no ensino superior, como também reafirmar a relevância de uma educação fomentadora do pensamento crítico-reflexivo, capaz de formar discentes ativos e conscientes de seu papel no processo de aprendizagem.

Referências

- AZZI, Sandra. Trabalho docente, autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Anísio Teixeira, 2006.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010.
- 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_03/9394.htm. Acesso em: 23 maio 2023.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. L. S. de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2001.

FREITAS, A. L. S. de. Registro (verbeta). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 355-356.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**. 4. ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1986. (Coleção Educar).

PIROLO, Alda Lucia; CAPARRÓZ, Delma Aparecida; TERRA, Dinah Vasconcellos; CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. Currículo. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 182-185.

SANTOMÉ TORRES, Jurjo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. ISBN 978-85-232-1198-1. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 de set. de 2024.

SOUZA, Antonio Escandiel; GARDIM, Larissa Beck; LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **A formação do professor para o ensino superior: apontamentos sobre o estágio docente**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, 2021.

UNICRUZ. Universidade de Cruz Alta. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022**. Cruz Alta: Unicruz, 2024. p. 386.

UNICRUZ. Universidade de Cruz Alta. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Cruz Alta: Unicruz, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

Enviado em 02/01/2025

Avaliado em 15/02/2025

REFLEXÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE A PANDEMIA

Taciana Ferreira Rodrigues⁴⁶
Glaucius Décio Duarte⁴⁷

Resumo

Este artigo foi construído tendo como suporte a dissertação desenvolvida por esta autora, pesquisa realizada em um contexto singular, marcado pela pandemia de COVID-19. O trabalho apresenta uma análise dos discursos de professores de uma escola pública de Pelotas/RS sobre a implementação do Ensino Híbrido após a pandemia. A pesquisa, baseada na teoria da Análise de Conteúdo, teve como objetivo compreender o posicionamento dos docentes em relação a essa modalidade de ensino. Os resultados indicam que a maioria dos professores se mostraram resistente à adoção do Ensino Híbrido no futuro, mesmo após a experiência com o ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: Pandemia. Educação. Ensino Híbrido.

Abstract

This article was constructed based on the dissertation developed by this author, research carried out in a unique context, marked by the COVID-19 pandemic. The work presents an analysis of the speeches of teachers from a public school in Pelotas/RS about the implementation of Hybrid Learning after the pandemic. The research, based on the theory of Content Analysis, aimed to understand the positioning of teachers in relation to this teaching modality. The results indicate that the majority of teachers were resistant to adopting Hybrid Learning in the future, even after experience with emergency remote teaching.

Keywords: Pandemic. Education. Hybrid Teaching.

Introdução

Este estudo teve como objetivo examinar o conteúdo dos discursos dos educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes (figura 1), localizada à Rua João Manoel, 107, no Bairro Centro, Pelotas/RS, sobre a adoção do Ensino Híbrido. Este modelo, amplamente discutido durante a pandemia de COVID-19, foi objeto de considerável debate além do período de isolamento social.

A pandemia forçou o fechamento das escolas no Brasil em 2020 e 2021, levantando questões cruciais sobre a continuidade do ano letivo e as estratégias governamentais para mitigar os impactos na educação. A pesquisa pretendeu revelar as posições dos educadores em relação à implementação do Ensino Híbrido, utilizando a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin para interpretar os dados.

⁴⁶ PPGE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

⁴⁷ Docente IFsul / Câmpus Pelotas / Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), IFsul / Câmpus Pelotas / Curso de Graduação em Engenharia Elétrica (EE), IFsul / Câmpus Pelotas / Licenciatura em Computação (LCOMP). Líder do **Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento** (GPGECO) Sítio do grupo de pesquisa: <https://www2.pelotas.ifsul.edu.br/gpmoc/>

Figura 1 – Situação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes.



Fonte: *Google Maps* (5 out. 2024).

O estudo foi pertinente, pois permitiu que a autora deste artigo pudesse contextualizar sua trajetória acadêmica e profissional, já que iniciou a graduação em Letras na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em 2012, participando do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual proporcionou-lhe uma visão prática da realidade escolar. No entanto, ao ingressar no ensino público, em 2017, percebeu que as limitações enfrentadas não eram meramente atribuíveis à falhas individuais, mas a deficiências estruturais do sistema educacional e às normas legais que, na visão dela, perpetuam desigualdades sociais.

O ano letivo de 2020 começou presencialmente, apesar dos surtos conhecidos de COVID-19. A preparação para o Ensino Remoto Emergencial, embora necessária, foi malconduzida, com insuficiência de preparação das equipes e apoio financeiro. O foco acabou sendo desviado para a burocracia e para a monitorização da produtividade dos professores, em detrimento da aprendizagem dos alunos. Assim, embora o Ensino Remoto Emergencial tenha sido a solução viável no contexto da pandemia, sua implementação revelou falhas significativas na gestão e na priorização das necessidades educacionais.

Dada a interdependência entre educação e política, é essencial compreender as bases ideológicas que orientam a educação nacional. Este estudo teve como objetivo investigar o posicionamento dos educadores da Escola Municipal Jeremias Fróes quanto à possível adoção do Ensino Híbrido na Educação Básica, analisando o conteúdo de seus discursos conforme a metodologia de Bardin (1977). A análise do conteúdo dos discursos forneceu o corpus necessário para identificar, de forma sistemática, os pontos já evidentes no momento da enunciação.

Para abordar a questão proposta, realizou-se um estudo com os educadores da escola. Os docentes foram convidados a participar de entrevistas, cujos roteiros foram cuidadosamente elaborados pela mestranda em colaboração com seu orientador. O propósito foi esclarecer a perspectiva dos professores sobre a adoção do Ensino Híbrido no contexto da pandemia de COVID-19.

Buscou-se compreender o posicionamento dos educadores em relação à proposta de implementação do Ensino Híbrido para o período pós-pandemia. As entrevistas foram gravadas e transcritas para a seleção do corpus de análise. Destaca-se que, para evitar o contágio por COVID-19, algumas entrevistas ocorreram em formato de reunião on-line.

Em síntese, a metodologia abordada na pesquisa envolveu entrevistas qualitativas com professores, análise de conteúdo das transcrições e a formulação de hipótese, a fim de compreender as percepções sobre o Ensino Híbrido no contexto educacional pós-pandemia.

Desenvolvimento

Nesta seção, será apresentado um resumo dos temas abordados na construção da dissertação (Rodrigues, 2024), com o objetivo de despertar o interesse do leitor para uma análise mais aprofundada dos tópicos discutidos.

Um capítulo do referido estudo abordou a pandemia de COVID-19, relatando a descoberta do vírus SARS-CoV-2 em Wuhan, China, em dezembro de 2019 pelo Dr. Li Wenliang. O vírus, responsável pela doença COVID-19, espalhou-se globalmente, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar pandemia em março de 2020. No Brasil, a primeira notificação ocorreu em fevereiro de 2020. Esta seção explorou os números de casos e mortes, as ações do Ministério da Saúde para conter a doença e as perspectivas de imunização, com alguns países já iniciando a produção de vacinas.

Foi analisado o estado do conhecimento sobre a pandemia no Brasil, discutindo a formação dos docentes e suas reações às mudanças abruptas em suas práticas, bem como as dificuldades preexistentes e as novas demandas surgidas. Destacou-se a negligência do Poder Público Federal, que reduziu investimentos na educação durante a crise, refletida nas frequentes trocas de comando no Ministério da Educação.

Um capítulo focou na educação municipal, descrevendo as orientações da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) para os anos letivos de 2020 e 2021. Detalhou-se a estrutura da Escola Jeremias Fróes e as adaptações necessárias para manter o vínculo educacional com os alunos. Contextualizou-se a escola no município de Pelotas-RS, explorando aspectos sociogeográficos, econômicos e culturais para uma melhor compreensão das entrevistas realizadas. Em uma parte do trabalho foi examinada a relação entre educação e tecnologia, refletindo sobre o significado do termo "tecnologia" ao longo da história e seu impacto na educação. Analisou-se as contradições entre diferentes estratos sociais e as revoluções tecnológicas anteriores, além de apresentar dados sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no Brasil para suportar o ensino durante a pandemia.

Discutiu-se o Ensino Híbrido, detalhando sua definição e aplicação, especialmente sua adoção inicial on-line por redes privadas e a tentativa de implementação em escolas públicas. Identificou-se possíveis problemas e carências relacionadas à implementação dessa metodologia. Foi abordado nessa pesquisa o Ensino Simultâneo e as adaptações na Educação durante a pandemia. Explicou-se essa metodologia, que combina ensino presencial e on-line simultaneamente, os desafios enfrentados, incluindo a falta de consenso entre docentes, alunos e responsáveis. Além disso, o autor expôs uma reflexão sobre o impacto das disparidades educacionais e os cortes de verba no setor pelo Governo Federal, em contraste com investimentos feitos por outros países.

Foram apresentados os dados obtidos das entrevistas com educadores da Escola Jeremias Fróes, utilizando o método de Laurence Bardin. Estes foram categorizados e selecionadas unidades de registros a partir das transcrições das entrevistas, elaborando tabelas para evidenciar as posições dos docentes.

O roteiro de entrevistas, elaborado para este estudo, visou explorar as crenças dos educadores sobre o Ensino Híbrido. Após uma leitura inicial do material, formulou-se a hipótese de que a maioria dos professores teria uma posição negativa quanto à implementação dessa metodologia. Com base nessa hipótese, iniciou-se a análise detalhada do material transcrito, voltada para o estabelecido por Bardin a respeito da Análise de Conteúdo.

Conforme Bardin (1977), a Análise de Conteúdo compreende um conjunto de técnicas para examinar comunicações, com o objetivo de evidenciar elementos presentes nas condições de produção do discurso. Esta metodologia envolve a delimitação do corpus e a categorização dos dados, visando destacar palavras, frases e outros componentes relevantes. O propósito da Análise de Conteúdo é inferir conhecimentos sobre as condições de produção das mensagens, utilizando indicadores quantitativos ou qualitativos.

Convém salientar, para o melhor entendimento sobre a pesquisa abordada, que a Análise de Conteúdo não tem por objetivo a categorização pela categorização, isto é, fazer somente a descrição do conteúdo da enunciação. A respeito disso, é válido mencionar:

A intenção da análise de conteúdo é a Inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os < documentos > que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, ou analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para Inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada de uma à outra (Bardin, 1977, p. 38-39).

A partir desse entendimento, denota-se que o objetivo específico da pesquisa consistiu em realizar uma análise preliminar da estrutura da instituição de ensino previamente mencionada, com ênfase na aplicação da referida metodologia educativa. Além disso, buscou-se compreender as adaptações implementadas pela escola para fornecer suporte pedagógico aos estudantes durante o contexto pandêmico. Foram também investigadas as dificuldades enfrentadas pelos educadores e os obstáculos que conseguiram superar nesse processo. Este estudo se revelou pertinente devido às reformulações impostas ao ensino pela pandemia de COVID-19, as quais exigiram adaptações rápidas na organização e no planejamento educacional. A crise expôs dificuldades econômicas dos alunos para acessar aulas remotas e aumentou a carga de trabalho dos professores, que muitas vezes precisaram dispor de recursos próprios para atender às novas demandas. Tais aspectos ressaltaram a importância desta pesquisa para compreender os desafios e adaptações no contexto educacional pandêmico, principalmente aqueles associados à falta de democratização da tecnologia.

Nesse viés, a Educação está ligada à tecnologia há muito tempo, como pode ser evidenciado que:

A educação vive às voltas com as tecnologias desde 1650. Com aparatos como o Horn-Book (tratava-se de uma madeira com impressos), utilizado para alfabetização de crianças e textos religiosos (era uma forma na época colonial de ajudar as crianças a aprender a ler e escrever). Entre 1850 a 1870 tivemos outro aparato curioso: o Ferule (tratava-se de uma espécie de espeto de madeira mais grosso, que servia como apontador/indicador). Tanto o Ferule [...], como o Horn-Book [...], tinham dupla aplicação, serviam tanto para aprendizagem como para castigo físico imputado á alunos dispersos e/ou que não conseguiam aprender as lições. O que reforçava a ideia de uma educação punitiva (não muito distante dos dias atuais, se compararmos os modelos de avaliação atuais com as punições físicas citadas) (Bruzzi, 2016, p. 477). Ainda segundo esse autor, essas tecnologias surgiram com base na cultura material, em que descobria-se a inscrição em madeira; a construção ou a descoberta dessa tecnologia permitiu com que a escolarização fosse difundida para outras camadas sociais, visto que, até aquele momento histórico, a escrita pertencia a camadas mais elevadas da sociedade, como o Clero. Refletindo a sociedade nos tempos contemporâneos, convém racionalizar a Internet, como a mais nova técnica ou ferramenta tecnológica; pois o seu surgimento causou, e ainda vem causando, profundas transformações no nosso meio social, econômico e cultural.

Ao refletir a respeito do exposto pelo autor, percebe-se que o ambiente civil, nos tempos hodiernos, idealiza a Internet, como a mais nova técnica ou ferramenta tecnológica; pois o seu surgimento causou, e ainda vem causando, expressivas mudanças no nosso meio socioeconômico e cultural. Nesse contexto, torna-se oportuno mencionar o que disse Corrêa (2013, p. 14-15):

A produção cultural do homem se potencializa através da utilização de suas ferramentas. Por exemplo, em termos de técnicas, o domínio do fogo pelo homem transformou enormemente a sua relação com a natureza e influenciou significativamente os seus hábitos; o surgimento da escrita fundou uma nova civilização que passou a contar com registros para transmitir conhecimentos de uma geração para outra, fato que possibilitou a acumulação do conhecimento que temos hoje. [...] O raciocínio é, portanto, de que as técnicas e as ferramentas são incorporadas pela civilização, levando o homem a uma relação híbrida com os seus instrumentos no que se refere a sua produção cultural.

Nesse ínterim, perceber, mediante ferramentas ou técnicas, a proporção que uma sociedade evolui — seja em aspectos culturais, seja em econômicos — torna mais instigante o conhecimento sobre o surgimento da Internet. Sobre isso, Giles (2010 *apud* Corrêa, 2013, p. 17) relatou:

A internet emergiu no contexto da Guerra Fria na década de 1960, a partir de um projeto do exército norte-americano. Os principais propósitos eram: criar um sistema de informação e comunicação em rede, que sobrevivesse a um ataque nuclear e dinamizar a troca de informações entre os centros de produção científica. Os militares pensaram que um único centro de computação centralizando toda a informação era mais vulnerável a um ataque nuclear do que vários pontos conectados em rede, pois assim a informação estaria espalhada por inúmeros centros computacionais pelo país. O embrião da Internet de hoje foi então criado e seu nome era Arpanet.

Nessa perspectiva, por mais imprescindível que os meios tecnológicos sejam para a formação social, durante o período pandêmico, destacou-se que o domínio das tecnologias e acesso a elas não era uma realidade de todos os brasileiros, precariedade que foi identificada como um obstáculo para que escolas, assim como a Jeremias Fróes, pudessem ter um ensino de qualidade ao longo desse período de aulas remotas.

O entendimento sobre essas dificuldades foi possível, pois, para responder à questão problema desta pesquisa, utilizou-se um roteiro de entrevistas elaborado pela mestranda e por seu orientador. As entrevistas foram realizadas individualmente com professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Jeremias Fróes, via plataforma *Google Meet*, devido às restrições sanitárias impostas pela pandemia.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, conforme sugerido por Pereira *et al.* (2018), que enfatiza a interpretação do pesquisador sobre o objeto de estudo. Com um caráter exploratório, buscou-se compreender as perspectivas dos educadores sobre a possível implementação do Ensino Híbrido na Educação Básica, nos anos finais, no contexto pós-pandemia de COVID-19.

O estudo fundamentou-se em bibliografias pertinentes, especialmente aquelas relacionadas à Análise de Conteúdo (AC), que serviram de base para a análise do corpus selecionado. Seis professores, que lecionam do sexto ao nono ano, foram entrevistados e assinaram um termo de consentimento e confidencialidade para garantir o anonimato. As entrevistas foram gravadas e transcritas utilizando uma ferramenta de conversão de voz em texto do *Google Docs*. Concluiu-se a pesquisa com a validação da hipótese formulada, conforme evidenciado pelos depoimentos dos participantes.

Conclusão

À luz das análises realizadas na dissertação, concluiu-se que os docentes entrevistados já utilizavam Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) antes da pandemia, tanto na elaboração de planejamentos quanto na prática pedagógica. Contudo, a maioria considerou inviável a implementação do Ensino Híbrido na Escola Jeremias Fróes, devido à infraestrutura deficiente, como a ausência de espaços adequados para biblioteca, laboratórios de informática e uma conexão de internet de qualidade.

A proposta do Ensino Híbrido, sem resolver essas questões estruturais, apenas agravaria a marginalização da escola em relação às demais instituições municipais. Além disso, a adaptação durante a pandemia recaiu principalmente sobre os docentes, sem suporte adequado do Poder Público, que se limitou a fiscalizar sem oferecer assistência concreta.

A pandemia acentuou disparidades sociais e o descaso com a Educação Pública. Problemas preexistentes foram exacerbados por novas demandas, como a implementação de um novo componente curricular sem os recursos necessários. Os docentes enfrentaram o desafio de adaptar o currículo com recursos limitados, enquanto tentavam equiparar-se à educação privada, que encontrou soluções rapidamente para a manutenção do vínculo educacional.

Para a efetiva integração das TDIC nas escolas, é necessário providenciar infraestrutura básica, como salas de aula adequadas, bibliotecas funcionais, e equipamentos tecnológicos modernos, além de profissionais qualificados. Políticas públicas devem garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação, independentemente de sua condição socioeconômica, e conscientizar a comunidade sobre a importância da educação como meio de transformação social.

Assim, a implementação do Ensino Híbrido na Escola Jeremias Fróes só seria viável com melhorias significativas nas condições estruturais e pedagógicas, apoio adequado dos governantes e políticas públicas que reduzissem as discrepâncias entre o ensino público e privado. Pesquisas futuras sobre políticas educacionais e tecnológicas seriam essenciais para superar as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas durante a pandemia.

Referências

- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologias na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Casa de Ideias, 1977.
- BBC NEWS BRASIL. **Coronavírus: morte de médico que havia tentado avisar sobre vírus causa revolta e protestos na China**. Londres: BBC NEWS, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51411980>. Acesso em: 08 jun. 2021.
- BRUZZI, D. G. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. **Polyphonia**, v. 27, n.1, jan./jun. 2016.
- CORRÊA, F. S. **Um estudo qualitativo sobre as representações utilizadas por professores e alunos para significar o uso da Internet**. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.
- CNN BRASIL. **Covid em 2022: queda de mortes, aumento de casos, autotestes e descobertas**. São Paulo: CNN Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/covid-em-2022-queda-de-mortes-aumento-de-casos-autotestes-e-descobertas/>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- G1. **Brasil tem média móvel de mortes por Covid acima de 700 pelo 2º dia total de óbitos chega a 195,4 mil**. São Paulo: Rede Globo, 2021a. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/01/01/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-1o-de-janeiro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- G1. **Setembro termina como o mês com menos mortes por Covid em 2021 no país; foram 16.275 vítimas**. São Paulo: Rede Globo, 2021b. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/09/30/setembro-termina-como-o-mes-com-menos-mortes-por-covid-em-2021-no-pais-foram-16275-vitimas.ghtml>. Acesso em: 13 out. 2021.
- GILES, D. **Psychology of the media**. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
- JORNAL NACIONAL. **Brasil atinge marca trágica de 500 mil mortes pela Covid**. São Paulo: Rede Globo, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/06/19/brasil-atinge-marca-tragica-de-500-mil-mortes-pela-covid.ghtml>. Acesso em: 07 jul. 2021.
- PEREIRA, A. S. *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: UFSM/NTE, 2018.
- RODRIGUES, T. F. **Enunciados dos Educadores: uma reflexão sobre o Ensino Híbrido na Educação Básica levantada em tempos de pandemia**. 2024. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2024.
- Enviado em 02/01/2025
Avaliado em 15/02/2025