

A hand holding a glowing lightbulb wearing a graduation cap with a gold tassel.

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

TENDÊNCIAS, ESTRATÉGIAS
E RESISTÊNCIAS

Cristina Rezende Eliezer
Regilson Maciel Borges
Paulo Henrique Arcas
(Organizadores)

Cristina Rezende Eliezer
Regilson Maciel Borges
Paulo Henrique Arcas
(Organizadores)

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO
TENDÊNCIAS, ESTRATÉGIAS E RESISTÊNCIAS

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2021

Copyright © Editora Metrics

Imagem da capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

E24 Educação em questão [recurso eletrônico] : tendências, estratégias e resistências / organizadores: Cristina Rezende Eliezer, Regilson Maciel Borges, Paulo Henrique Arcas. - Santo Ângelo : Metrics, 2021.
274 p. : il.

ISBN 978-65-89700-56-2

DOI 10.46550/978-65-89700-56-2

1. Educação. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Práticas pedagógicas. I. Eliezer, Cristina Rezende (org.). II. Borges, Regilson Maciel (org.). III. Arcas, Paulo Henrique (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

2021

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora Metrics

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Metrics

Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dr ^a . Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr ^a . Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordellin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dr ^a . Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dr ^a . Mércia Cardoso de Souza	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFFPA, Belém, PA, Brasil
Dr ^a . Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr ^a . Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr ^a . Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dr ^a . Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	13
<i>Francine de Paulo Martins Lima</i>	

APRESENTAÇÃO	17
<i>Daniely Maria dos Santos</i>	

PRESENTATION	19
<i>Daniely Maria dos Santos</i>	

Capítulo 1

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA EDUCAÇÃO COMPARADA PARA UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR	21
<i>Cristina Rezende Eliezer</i>	
<i>Helena Maria Ferreira</i>	

Capítulo 2

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): CONSTRUÇÃO E EMBATES	37
<i>Alessandra Aparecida Vilela</i>	
<i>Regilson Maciel Borges</i>	

Capítulo 3

DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	55
<i>Daniely Maria dos Santos</i>	

Capítulo 4

O ENSINO HÍBRIDO E O OLHAR DOS PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO PANDÊMICO	65
<i>Francislaine Ávila de Souza</i>	
<i>Gilmara Jackeline Rezende Carvalho</i>	
<i>Livia de Souza Tanus Azarias</i>	
<i>Teciene Cássia de Souza</i>	

Capítulo 5

LEITURA COMPARTILHADA NO CONTEXTO DE AULAS HÍBRIDAS	81
---	----

Juliana Paula de Oliveira Gomes

Capítulo 6

UTILIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO (DCDQ)- BRASIL PARA A DETECÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO (TDC)	93
--	----

Juarez Luiz Abrão

Marcelo Henrique dos Santos

Nayara Christine Souza

Marcela de Melo Fernandes

José Irineu Gorla

Capítulo 7

A ADOÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NOS CURRÍCULOS DE REFERÊNCIA DOS ESTADOS BRASILEIROS: O CASO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	107
--	-----

Lidiane Cristina Guimarães Pereira

Regilson Maciel Borges

Capítulo 8

O PROFESSOR COMO INTÉRPRETE-INTERLOCUTOR DO TEXTO INFANTIL: COMPREENDENDO O PROCESSO DE ESCRITA E EXPLORANDO POSSIBILIDADES.....	121
--	-----

Natany Avelar Silva

Helena Maria Ferreira

Capítulo 9

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS A PARTIR DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO ...141

Cristina Rezende Eliezer

Vanderlei Barbosa

Capítulo 10

VIDEOANIMAÇÃO *SNACK ATTACK*: POSSIBILIDADES DE LEITURA A PARTIR DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL.....153

João Miller Da Silva

Amanda Jackeline Santos Silva

Isabella Bacha Ferreira

Capítulo 11

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA169

Ana Paula Corrêa

Capítulo 12

UMA INSERÇÃO PROFISSIONAL APOIADA NO ACOLHIMENTO: O CASO DA PROFESSORA TAMARA 183

Gláucia Signorelli

Francine de Paulo Martins Lima

Capítulo 13

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES199

Vanilda Aparecida Belizário

Luís César da Fonseca

Taísa Rita Ragi

Capítulo 14

A IMPORTÂNCIA DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEUS IMPASSES DE IMPLEMENTAÇÃO	217
---	-----

Daniely Maria dos Santos

Capítulo 15

MULTILETRAMENTOS: POSSIBILIDADES PARA A QUALIFICAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	227
---	-----

Vanilda Aparecida Belizário

Helena Maria Ferreira

Márcia Carla Pereira Costa

Capítulo 16

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS FORMADORAS NO CONTEXTO DA ESCOLA.....	243
---	-----

Kelly Cristina Teixeira Lazarini

Francine de Paulo Martins Lima

Capítulo 17

AValiação NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO	255
---	-----

Paulo Henrique Arcas

PÓS-FACIO	271
-----------------	-----

Mayra Alejandra Contreras Madrigal

SOBRE OS ORGANIZADORES	273
------------------------------	-----

PREFÁCIO

Francine de Paulo Martins Lima

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo [...] implica a transformação do mundo cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. (Paulo Freire).

A epígrafe escolhida para iniciar a apresentação da obra nos provoca a refletir sobre a relação direta do homem com o contexto social e as possibilidades de produção de conhecimento e transformação do mundo a partir dele. Provocamos, ainda, a pensar a transformação de forma situada, conclamando a necessária problematização sobre os modos de ser e estar no mundo, considerando os tempos, espaços e modos com que essa ação se realiza.

Na esfera educacional, muitas são as questões que cercam os tempos, os modos e os fazeres docentes, implicando novamente essa relação homem-realidade, que no processo educativo é capaz de produzir conhecimento e transformar a si, aos outros e o mundo que o cerca. Mas, afinal, de que mundo e de que tempo estamos falando? Quais são as questões educacionais que emergem para o debate? Quais as tendências e estratégias estão postas ou que ainda são necessárias para superação dos desafios do nosso tempo e para o avanço na qualidade da educação e do processo ensino-aprendizagem? Como concretizar processos de reflexão sobre a ação não apenas no contexto das relações humanas e existenciais, mas necessariamente nos contextos educacionais, das práticas pedagógicas, da formação de professores em tempos tão adversos e de movimentos que marcam retrocessos nos modos de conceber, pensar e fazer educação?

Buscando responder aos questionamentos apresentados, a

obra “Educação em questão: tendências, estratégias e resistências” traz para o debate temas emergentes e situados em nosso tempo... Tempo marcado por mudanças e retrocessos nas políticas sociais e educacionais que acabam por acentuar as desigualdades sociais, processos de exclusão e discriminação, resultado de uma política neoliberal ainda tão presente. Tempo marcado por mudanças de rotas e estratégias pedagógicas e fazeres docentes e discentes como consequência das determinações e mudanças curriculares e da pandemia Covid-19 que assolou e ainda assola a toda a humanidade. Tempo de se pensar, analisar e debater sobre os modos de educar, dentro e fora da escola, a que eles se referem e suas implicações para a formação humana. Tempo marcado pelo necessário debate sobre os pressupostos que cercam a formação inicial e continuada de professores da educação básica e superior, com vistas ao aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem e a garantia do direito à educação de qualidade... Tempo marcado por tantos desafios, tempo marcado pela necessidade de resistir e de insurgir!

De tantos tempos aqui colocados, chamamos a atenção para o tempo de insurgir, o que supõe um movimento de

[...] criar. Construir. Identificar perspectivas teórico-práticas que apontem para outro horizonte de sentido, outras formas de desenvolver processos educacionais que se confrontam com as tendências dominantes. Mobilizar saberes e ações, muitos dos quais já presentes no cotidiano de nossas escolas e outros espaços educativos, que provocam a emergência de dinâmicas outras que apontam para processos educativos que rompem com a homogeneização e favorecem o protagonismo de sujeitos sociais silenciados. (CANDAU, CRUZ; FERNANDES, 2020, p. 8).

Dessa feita, entendemos que é preciso resistir e ir além, insurgindo e criando novas possibilidades de compreensão e necessariamente novas formas de ação frente aos desafios postos pelo nosso tempo. É preciso iluminar e dar destaque ao processo de reflexão sobre a ação educativa e pedagógica situada no contexto da escola e dos demais espaços educadores em uma perspectiva de

valorização da produção de conhecimentos e dos sujeitos envolvidos no processo educativo, reafirmando que é tempo de ter/dar voz e vez... Tempo de resistir, tempo de insurgir, de repensar o formato escolar dominante e de reinventar a escola e os processos educativos e formativos, desafiando-nos “a construir novos formatos escolares, outras maneiras de organizar o espaço e o tempo escolares, os currículos, de dinamizar os processos de ensino-aprendizagem que permitam dar respostas aos desafios da contemporaneidade”. (CANDAU; CRUZ; FERNANDES, 2020, p.09)

Nessa direção, a obra em tela, organizada pela Rede de Egressos do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, notadamente pela Professora Mestra Cristina Rezende Eliezer, em parceria com os Professores Doutores Regilson Maciel Borges e Paulo Henrique Arcas, traduz-se como uma profícua oportunidade de debater sobre os temas emergentes em educação, sobre as tendências e estratégias educacionais do nosso tempo frente aos desafios por ele colocado. Configura-se, ainda, como um chamamento para a reflexão sobre a ação pedagógica, sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre as propostas curriculares, processos formativos no contexto da educação básica e superior. Traduz-se, ainda, como possibilidade de ação, transformação, de resistência e insurgência não apenas pelas discussões pautadas mas pela notoriedade ao trabalho desenvolvido por meio de pesquisas comprometidas com a escola de educação básica, com a formação inicial e continuada de professores, com a educação básica ou com o ensino superior e, especialmente, por congregar vozes de professores e professoras comprometidos com uma educação de qualidade, diversa, inclusiva e responsável socialmente por meio da valorização dos sujeitos e da produção de conhecimento na perspectiva homem-realidade com vistas à transformação humana e social.

Por fim, ao encerrar este prefácio me reporto novamente a Paulo Freire, pesquisador que nos ensina a resistir e a insurgir no processo educativo. Para o autor (FREIRE, 2002), o que importa fundamentalmente na educação é a problematização

do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência. Nesse sentido, problematizar o mundo com e para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente esse mundo, para que possam compreender o modo e a importância de conhecer o contexto social. Assim, reitero que esta coletânea representa uma possibilidade de problematização e de ressignificação da Educação na contemporaneidade, na perspectiva do resistir/insurgir. Desejo aos nobres leitores momentos profícuos de reflexão e que os diálogos suscitados possam se converter em melhorias efetivas para o desenvolvimento profissional e para uma educação emancipatória.

Referências

CANDAU, Vera Maria; FERNANDES, Cláudia; CRUZ, Giseli Barreto da. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Belo Horizonte: Editora Vozes, 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

APRESENTAÇÃO

Os dizeres kantianos nos ensinam que o ser humano é aquilo que a educação faz dele, ao passo que, para Hannah Arendt, a escola não é o mundo e não deve ser compreendida como se o fosse, uma vez que ela é, antes disso, a instituição que se interpõe entre o mundo e o domínio privado do lar. Com efeito, ao observarmos essas premissas, tomamos a consciência de que compete a nós, educadores e educadoras – em constante formação – a reflexão/ação, que vise aspirar e contribuir para o avanço educacional de nosso país.

De fato, precisamos de liberdade, de olhos atentos e vivências atreladas a laços verdadeiros, que nos impulsionem e que caminhem conosco, como já dizia Guimarães Rosa. Dessa forma, esta obra é composta por mãos e pensamentos que se uniram em direção a um único propósito de pensar a educação, avaliando as tendências, as estratégias e as resistências que envolvem o campo educacional brasileiro, no século vigente. Para tanto, a rede de egressos, juntamente com a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras, situada no estado de Minas Gerais, no Brasil, agregaram experiências e saberes e, como fruto, obtiveram os presentes escritos, os quais compõem este livro.

Destarte, é pertinente salientar que os participantes desta obra são profissionais que atuam nas mais diversas áreas da educação e, por assim dizer, buscaram traduzir as suas percepções, com base em pressupostos teóricos, legislativos e práticos. Diante disso, a proposta desta publicação baseou-se em perpetuar os elos advindos do convívio acadêmico – ainda que momentaneamente isto não tenha ocorrido de maneira física –, bem como compartilhar as diferentes perspectivas e reflexões acerca dos meandros educacionais.

Com base nesses delineamentos preliminares, esperamos que este livro possa agregar conhecimentos e valores, conforme as temáticas às quais os autores se dispuseram a discutir. Ademais,

também ansiamos que este manuscrito possa impulsionar novos estudos, vislumbrando olhares e caminhos heterogêneos, a serem construídos e desconstruídos por educadores e educadoras em contínua formação.

Daniely Maria dos Santos

PRESENTATION

Kantian sayings teach us that human being is what education makes him, while for Hannah Arendt, school is not the world and should not be understood as if it were, since it is, before that, the institution that stands between the world and the private domain of the home. Indeed, when we observe these premises, we become aware that it is up to us, educators – in constant training – to reflect/action, that aims to aspire and contribute to the educational advancement of our country.

In fact, we need freedom, attentive eyes and experiences linked to true ties, which drive us forward and walk with us, as Guimarães Rosa said. Thus, this work is composed of hands and thoughts that united towards a single purpose of thinking about education, evaluating trends, strategies and resistances that involve the Brazilian educational field in the current century. To this end, the egresses network, together with the coordination of the Post-Graduate Program in Education, at the Federal University from Lavras, located in the state of Minas Gerais, Brazil, added experiences and knowledge and, as a result, obtained the present writings, which make up this book.

Therefore, it is pertinent to emphasize that the participants in this work are professionals who work in the most diverse areas of education and, so to speak, sought to translate their perceptions, based on theoretical, legislative and practical assumptions. In view of this, the proposal of this publication was based on perpetuating the links arising from academic life – even if this did not occur for the time being physically –, as well as sharing different perspectives and reflections on educational intricacies.

Based on these preliminary outlines, we hope that this book can add knowledge and values, according to the themes the authors were willing to discuss. Furthermore, we are also anxious that this manuscript can boost new studies, envisioning heterogeneous

views and paths, to be constructed and deconstructed by educators in continuous training.

Daniely Maria dos Santos

Capítulo 1

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA EDUCAÇÃO COMPARADA PARA UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR

Cristina Rezende Eliezer¹

Helena Maria Ferreira²

1 Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) preconiza que a educação deverá ser exercida objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, configurando-se, ainda, como um direito de todos e dever do Estado e da família. Porém, discutir a questão do direito à educação ainda tem se apresentado como uma atividade complexa, dada a pluralidade de dispositivos jurídicos que regulam a temática.

Considerando o caráter notadamente democrático desse aporte legal, em uma abordagem positivista, é possível asseverar que a educação é um direito fundamental social. Além da previsão constitucional (artigos 6º e 205 a 214), há no ordenamento uma série de dispositivos que estabelecem critérios a respeito do direito à educação, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), ratificado pelo Brasil e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592 (1992); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90); o Plano

1 Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professora (PUC Minas). E-mail: cristinaeliezer@yahoo.com.br

2 Doutora em Linguística Aplicada E Estudos da Linguagem (PUC-SP) E-mail: helenafferreira@ufla.br

Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), entre outros. No entanto, há ainda questões relativas ao campo educacional que demandam revisitações conceituais e reorganizações legais, dada a complexidade dos processos pedagógicos. Entre essas questões, merece destaque a educação domiciliar – *homeschooling*. É sobre esse tipo de oferta educacional que o presente capítulo se ocupa.

Para a fundamentação da discussão aqui configurada, apresenta-se uma reflexão acerca dos pressupostos legais da *homeschooling*, com base nos estudos comparados. Nessa direção, espera-se desenvolver uma provocação ao leitor, com respaldo nas considerações aqui (pro)postas, especialmente, no que concerne à educação, imanente à cidadania, e à dicotomia obrigatoriedade e liberdade de ensino. É relevante explicitar que as proposições aqui delineadas apresentam um panorama constitucional da educação domiciliar no Brasil e um breve retrospecto da prática da modalidade nos Estados Unidos (que possui o maior número de *homeschoolers* no mundo – cerca de dois milhões). Utilizar-se de uma perspectiva dos estudos da Educação Comparada pode iluminar uma reflexão acerca das disparidades e dos assemelhamentos relativos à *homeschooling*, o que pode favorecer uma teorização analítica desse tipo de oferta educacional, não apenas pautada nas construções legislativas e em estatísticas esparsas, mas pautada em fundamentos epistemológicos, referenciais sociais, históricos e culturais, com elaboração metodológica, analisados de forma objetiva.

2 O direito à educação

A Constituição de 1988 dispõe, em seu art. 1º³, no título

3 Art. 1º **A República Federativa do Brasil**, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, **constitui-se em Estado Democrático** de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes

que trata sobre os direitos fundamentais, que a República Federativa do Brasil se constitui em um Estado Democrático de Direito e que todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos da Constituição.

Pode-se afirmar que são considerados direitos fundamentais “todos aqueles direitos subjetivos que correspondem universalmente a todos os seres humanos dotados de status de pessoa, de cidadão ou pessoa com capacidade de fato” (FERRAJOLI, 2006, p. 37).

Nesta direção, Zarco (2016, p. 13) salienta que “a educação é um direito humano, um bem público, e a primeira responsabilidade do Estado é garantir esse direito a todos”. Os excertos revelam a indispensabilidade da educação, atribuindo a proposição primeira e basilar – direito humano, sem a qual é impossível exercitar os demais direitos. Logo, restam evidenciados aspectos alusivos à própria dignidade da pessoa. O direito à educação é indispensável, não somente à existência humana, mas, principalmente, ao aperfeiçoamento desta.

A CRFB/88 possui um papel de destaque na consolidação do direito à educação. Além de estabelecer, de modo amplo, a organização educacional do país, também disciplinou competências aos entes federados em educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – LDB) veio reforçar aspectos previstos em sede constitucional, visando a garantir a concretização do direito à educação em seara infraconstitucional. A LDB foi publicada em 1996, aduzindo, em seu art. 1º, que: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.⁴

Mencionada lei, no *caput* do seu art. 2º, também institui que a educação é “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos

eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (grifamos)

4 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jun. 2021.

princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.⁵

A Constituição, em seu Capítulo III, Seção I, do Título VIII, nos artigos 205 a 214, dispõe sobre o processo educacional/educação.

[...] o Capítulo III, Seção I do Título VIII da Constituição da República (arts. 205-214) [...] constitui a base da organização educacional do país, estabelecendo os princípios, os direitos e os deveres, as competências, a vinculação de recursos e a prioridade para sua distribuição. Entretanto, é recomendável a leitura de outros dispositivos que direta ou indiretamente regulam aspectos relacionados com o setor, como, por exemplo, o Capítulo II do Título II, que trata dos direitos sociais, e os Capítulos II, III e IV do Título III, sobre a organização do Estado, em que se estabelecem algumas competências dos entes federados em educação, inclusive sobre a prerrogativa de legislar (SARI, 2004, p. 70-71).

Comentando a inserção do direito à educação em seara constitucional, Gomes (2005) leciona que, cientes da relevância da educação para o o cidadão e, para viabilizar a democracia, acolhida na fórmula política do Estado democrático de direito (CF, art. 1º, *caput*), os constituintes fixaram, no texto constitucional 1988, as bases fundamentais disciplinadoras da educação (Título VIII, capítulo III, seção I, arts. 205 a 214). Prevê o art. 205 da Constituição da República de 1988 que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante do exposto, Bastos e Martins (2000) concebem que o dispositivo supracitado possui caráter multicêntrico já que, de modo simultâneo à garantia do direito de o povo de ser destinatário da educação, há a concessão de poder exigir essa prestação estatal,

5 *Ibidem*.

atribuindo à própria sociedade o direito de prestar o ensino.

Corroborado com tal assertiva, Eliezer, Ferreira e Santos (2020) esclarecem que a Constituição possui um papel evidente na consolidação do direito à educação. Além de estabelecer, de modo geral, a organização educacional do país, disciplinou competências aos entes federativos, deveres estatais relativos à educação e percentual mínimo das verbas para o financiamento das atividades educacionais. Inclusive, assegura a garantia do direito à igualdade de acesso e de permanência, da liberdade para a produção e circulação dos saberes, do respeito à pluralidade de ideias/concepções pedagógicas na comunidade escolar, da oferta de ensino público e privado e da valorização dos profissionais da educação escolar. A partir dessa fundamentação acerca da dimensão jurídica do Direito à Educação, busca-se analisar se essa dimensão restringe-se à instrução ou inclui também o direito de a criança ir à escola.

3 Educação domiciliar no Brasil e nos Estados Unidos

A *homeschooling* é uma temática que se reveste de complexidade, por isso, a problematização aqui abordada não se restringe à discussão acerca do direito jurídico ou não a esse tipo de oferta de ensino. De um modo geral, o termo apresenta nuances que ora se direcionam para uma ideia de movimento em que se contempla o direito às aprendizagens em espaços não restritos aos ambientes escolares, ora se direcionam para modos de se trabalhar os conteúdos dos currículos propostos, os efeitos dessas experiências na formação social dos sujeitos. Assim, o termo *homeschooling* não se configura apenas como tradução de “educação domiciliar”. Esse termo implica questões conceituais, metodológicas, jurídicas e axiológicas.

Para compreender essa complexidade, é importante destacar que, de acordo com Cury (2019), a *homeschooling* consiste em um movimento por meio do qual pais de família, consubstanciados, especialmente, na insatisfação com a educação escolar ofertada nos

estabelecimentos públicos ou privados, buscam a legitimação de tal modalidade no Brasil.

A *homeschooling* é reconhecida em mais de 63 países (BARBOSA, 2013)⁶. Não obstante, no cenário nacional, apesar de a modalidade possuir alguns adeptos (estima-se que existem 7.500 famílias *homeschoolers*, que têm 15 mil estudantes/aderentes entre 4 e 17 anos, que a educação domiciliar está presente nas 27 unidades da federação, e que cresce a uma taxa de, aproximadamente, 55% ao ano)⁷, tal movimento carece de regulamentação.

Do ponto de vista legal, a educação doméstica, no Brasil, é um movimento ainda em estágio embrionário, dada a falta de uma instauração de um enfrentamento de discussões relacionadas às concepções, aos modos de organização e de regulamentação. Apesar disso, é interessante analisar a história da educação nacional, com amparo no ordenamento jurídico, de modo a angariar elementos válidos a uma discussão. De modo geral, no interstício de 1934 a 1988 (advento da CRFB/88), o direito positivo garantiu o Ensino Obrigatório fundamental para todos. No entanto, não houve uma imposição para que ele se desse em instituições escolares.

Assim, diante da ausência de determinação legal que, forçosamente, obrigasse que a prática escolar ocorresse em um estabelecimento/escola, a educação doméstica acontecia, livremente.

6 Em pesquisa realizada por Vasconcelos (2017), a autora utiliza “educação doméstica”, quando se trata da concepção da prática de ensinar os filhos e as filhas no ambiente doméstico; “ensino domiciliar” quando há referências aos Projetos de Lei sobre o assunto, tendo em vista que, de modo geral, essa é a nomenclatura usada nos ordenamentos jurídicos; e “educação na casa”, opção mais recorrente, que se refere à sua equiparação/inversão à “educação na escola”, cuja subjetividade é diferente da abrangida por “educação em casa”, ou seja, essa prática é exposta como educação formal realizada na própria casa do aluno. Cabe notar que os termos convencionados para as referências à escola são aqueles dos quais a educação doméstica toma emprestado os que se aplicam às suas especificidades, tendo em vista que ainda não há uma palavra em português para denominar os praticantes de homeschooling (<https://www.scielo.br/j/pp/a/f5JrWJZqS8jTT3YV5RSKLzL/?format=pdf&clang=pt>). De acordo com Ribeiro (2020), “outras terminologias circulam nos meios jurídicos e acadêmicos para designar o objeto deste estudo: educação em casa, ensino doméstico, educação doméstica, educação domiciliar e homeschooling são as mais utilizadas.

7 ANED - Associação Nacional de Educação Domiciliar. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/index.php/conheca-educacao-domiciliar/ed-no-brasil>>.

Cury (2019), nesse sentido, leciona que, desde o Império, as elites ministravam a instrução primária e outros ensinamentos no lar, por meio de um “tio padre” ou de governantas. Nesse ínterim, durante muito tempo, famílias com situação econômica mais elevada enviavam seus filhos menores para internatos colegiais e/ou semi-internatos, visando a garantir uma instrução de qualidade.

No âmbito da atual Constituição (e também das precedentes), a educação é associada à família, estando disposta em capítulo próprio. A Constituição de 1934, no art. 149, preconiza que a educação, considerada um direito de todos, deveria ser ministrada tanto pela família quanto pelos poderes públicos (BRASIL, 1934). Já a Constituição de 1937, que foi outorgada pela ditadura do Estado Novo, estabelece que a educação integral da prole é atribuição primeira dos pais, mas que o Estado não seria estranho ao dever. Inclusive, o Poder Público deveria colaborar no sentido de facilitar o *modus operandi*, de modo a suprir as deficiências e/ou lacunas relativas à educação particular (BRASIL, 1937).

Noutra margem, a Constituição de 1946, no art. 166, institui que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1946). A norma constituinte de 1967 assegurava a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos (BRASIL, 1967).

Em adição e, por fim, a Constituição democrática (1988), em consonância com as Leis nº 8.096/90 e nº 9.394/96, deixou de dispor acerca da possibilidade de o ensino primário ser ministrado pela família, ou seja, a Carta Magna, bem como as legislações infraconstitucionais, foram omissas no que tange à modalidade. Nessa senda, os praticantes da *homeschooling* se encontram em conflito com o ordenamento jurídico.

Uma das questões que acentuam essa tônica é o fator alusivo à compulsoriedade escolar, que se apresenta como um direito-dever. O tensionamento, que faz parte de diversas pesquisas acadêmicas, traz, de um lado, a questão de a educação escolar ser

considerada um direito/prerrogativa (liberdade); de outro, o dever (obrigatoriedade).

Não obstante, apesar de inexistirem disposições constitucionais que ensejariam a possibilidade de a educação ser oferecida pelos pais, no cenário internacional, o ensino domiciliar é legalizado, de forma explícita, com maior ou menor representatividade.

Os Estados Unidos são considerados o berço da *homeschooling*. A prática, além de consolidada, também é considerada legal. Há uma grande difusão da modalidade, inclusive, há algumas décadas, nos 50 estados da federação, a educação domiciliar é aderida (MOREIRA, 2017).

Diante da retratada “oficialidade” na federação estadunidense, as disposições legais, que margeiam entre estatutos, normas de validação e também de certificação, possibilitam que mais de dois milhões de adeptos pratiquem a modalidade.

Ainda discutindo sobre a *homeschooling* nos EUA, Andrade (2017) assevera que nesse País se encontra o maior número de pesquisas sobre o assunto e, certamente, o maior número de *homeschoolers*. Ocorre que, apesar da alta incidência, a legislação ainda é conflituosa, já que alguns defendem no sentido de não haver regulação (ou que esta seja mínima), enquanto outros pleiteiam que a ausência de regulamentação é a opção mais acertada.

Alguns defensores da regulação preconizam um clima mais maximalista, propondo testes de competência para os pais educadores e avaliação curricular, além de testes anuais aplicados à criança ou ao adolescente. Outros advogam por um ambiente regulatório mais minimalista, limitando o registro dos pais à aprovação em testes estaduais e competências básicas em gramática e matemática. (ANDRADE, 2017, p. 175).

Analisar a questão conflituosa alusiva à regulamentação da educação domiciliar nos EUA é de extrema importância, já que existe um movimento no Brasil, nesse sentido. Os estudos em educação comparada fornecem elementos e dimensões, já que

se nota um pluralismo na literatura, especialmente, referente às questões normativas. A experiência e as pesquisas estadunidenses apontam que a legalização da *homeschooling* não coloca fim à celeuma.

Segundo dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)⁸, criada em 2010 com o escopo de defender a autonomia educacional familiar, no Brasil existem 7.500 famílias praticando a educação doméstica, sendo que 15000 estudantes possuem idades compreendidas entre 4 e 17 anos. A adesão à modalidade aumentou mais de 2000% (dois mil por cento) entre 2011 e 2018, estando presente nas 27 unidades da Federação. Ademais, a educação escolar apresenta uma taxa de crescimento de 55% (cinquenta e cinco por cento) ao ano.

Noutra margem, em contrapartida ao crescimento dos quantitativos de aderentes à *homeschooling*, ainda no período de 2011 a 2018, a produção acadêmica relacionada ao tema era relativamente escassa, destacando-se duas teses de Doutorado apresentadas ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), nos anos de 2013⁹ e 2014¹⁰.

Em levantamento realizado na plataforma de teses e dissertações da Capes (em 19 de julho de 2021), o número de trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação é de 27 trabalhos, sendo a grande maioria circunstanciado no contexto brasileiro. Em outro levantamento feito no Google Acadêmico, com o descritor (genérico) “homeschooling”, foi possível encontrar 26.400 resultados. Ao realizar um recorte, “homeschooling no

8 Disponível em: < <https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

9 BARBOSA, L. M. R. Princípios, fundamentos e normatização do ensino em casa: contribuições para a análise da educação compulsória no Brasil. 2013. 351 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

10 ANDRADE, Édison Prado de. A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

brasil”, o resultado é de 214 trabalhos. Nesse resultado, é possível encontrar 205 produções nos últimos 5 anos, o que sinaliza para um avanço nas pesquisas sobre o tema.

Em linhas gerais, sem adentrar nas correntes e concepções histórico-filosóficas, bem como nas discussões teóricas e dualidades ou, simplesmente, sem escolher um dos lados (ser favorável ou contrário ao movimento), o que não faz parte da discussão proposta, fato é que, caso haja a possibilidade de regulação da temática no país, os estudos comparados, principalmente nos EUA, auxiliarão no percurso metodológico e teórico.

As informações acerca da prática amplamente realizada nos EUA, principalmente, no que concerne aos aspectos normativos, permitirão que o Brasil, caso venha, efetivamente, regulamentar a temática, possa ampliar concepções e modos de efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem. A perspectiva da Educação Comparada pode contribuir para se descortinar estudos que caracterizam a observação e comparação crítico-reflexiva de nuances do campo educativo; dos quais se materializam como objeto de estudo, os sistemas nacionais de ensino (em uma visão preliminarmente ampla). Assim, trazer à discussão as questões relativas à regulamentação legal da adoção de homeschooling em outros países, de modo especial, nos Estados Unidos, que se constitui como referência mundial, pode favorecer a construção de processos mais sistematizados, de forma a contemplar as peculiaridades do contexto brasileiro. Para além disso, um estudo comparado poderá contribuir também para a ressignificação de concepções, valores e procedimentos relativos à educação domiciliar.

Segundo Neves (2020, p. 12), ao descrever e confrontar estudos realizados em diferentes contextos,

a EC se propõe a analisar semelhanças e disparidades quanto à suas funções, estruturação, objetividade, fundamentos e demais aspectos inerentes ao universo educacional; estando previstas nos documentos legais ou que alcancem efetiva realização e contribuição. [...] A EC se propõe a aprofundar a análise de cada processo educacional, considerando as múltiplas relações

político-sociais que se apresenta, com as diferentes circunstâncias advindas da existência dos diversos grupos que influem direta e indiretamente no desenvolvimento da sociedade. [...] Quando metodicamente executada, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças sutilmente relativas e drasticamente explícitas, frente a uma problemática, apresentam informações cada vez mais interessantes que as resultantes de uma leitura monocular, dentro de uma única visão e/ou contexto. Em educação, a comparação traz uma dinâmica fluida no raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos; para então, apropriar-se e compreender de forma significativa os acontecimentos, fenômenos ou processos educativos e assim interpretá-los à luz dos contextos social, político, econômico, cultural e educacional em si.

Por todo o exposto, observa-se que, em se tratando da educação domiciliar, não se pode desconsiderar a validade metodológica e instrumental dos estudos comparativos, especialmente, no que se refere à aplicação da modalidade nos EUA. De acordo com Lourenço Filho (2004, p. 61), na perspectiva dos estudos comparativos, os problemas de educação são examinados numa grande escala social, política, cultural, qual seja, a da macro educação. Os estudos permitem apreciar as duas faces correspondentes as categorias de conceitos: uma de ideais, aspirações e valores, em planos e programas; e outra de realidades vistas como trabalho que já se tenha produzido e cujos efeitos possam ser contados, medidos, analisados. Nessa direção, as pesquisas sobre *homeschooling* podem desempenhar um papel decisivo no que se relaciona, não somente à normalização, mas também às concepções que podem efetivamente garantir o direito à educação de qualidade.

4 Considerações finais

A reflexão, proposta neste capítulo, buscou analisar os pressupostos da educação domiciliar ou *homeschooling*, que se constitui em um movimento por meio do qual as famílias buscam a regulamentação da prática no Brasil, com base na educação

comparada. Para a consecução deste objetivo, foram abordadas algumas questões, especialmente, com fulcro na experiência e nas pesquisas empreendidas na federação estadunidense, para a fundamentação da discussão aqui pretendida.

Nesse contexto, destaca-se que nos EUA se encontra o maior número de pesquisas sobre o assunto e, possivelmente, o maior número de *homeschoolers*. Não obstante a alta aderência à modalidade, a legislação ainda desperta discussões acaloradas, não sendo consolidados aspectos como a regulação mínima ou máxima ou ausência de normalização.

A posição aqui defendida foi a de que, no que tange à educação domiciliar, especialmente, no que se refere às proposições de regulamentação, é preciso considerar a validade metodológica e instrumental dos estudos comparativos, especialmente, no que se refere à aplicação da modalidade nos EUA, empreendida há décadas.

Nesse bojo, é possível considerar que os saberes, principalmente, os experienciais, constituídos a partir das vivências e das pesquisas nos EUA, pressupõem que, caso o Brasil venha, efetivamente, regulamentar a temática, ações como copiar o que funcionou e descartar os insucessos, permitirão que erros sejam coibidos.

Isto posto, a questão que se impôs na reflexão aqui proposta foi: Qual é o papel dos estudos comparados em caso de regulação da educação domiciliar ou *homeschooling* no Brasil? Embora existam inúmeras proposições no sentido de regulamentação, é mister afirmar que ainda há trâmites legais a serem percorridos, mas os estudos comparados, principalmente nos EUA, auxiliarão no percurso metodológico, teórico e, quiçá, jurídico.

Essa articulação entre a *homeschooling* e a pesquisa comparada permite uma comparação das semelhanças e diferenças entre os EUA e o Brasil, possibilitando uma análise da modalidade em ambos os sistemas educativos, de modo a propiciar uma ampliação dos campos de investigação e ação.

Diante do exposto, é relevante pontuar que os estudos comparados são instrumentos de análise e conhecimento de realidades educativas plurais, capazes de alargar o campo de visão, abordando as especificidades, observando as alternativas exitosas e as frustradas, colaborando não apenas para a pesquisa, mas para o ensino.

Referências

ANDRADE, É. P. de. **Educação Domiciliar**: encontrando o Direito. Revista Proposições, Campinas, v. 28, p.172-192, 2017.

ANED - **Associação Nacional de Educação Domiciliar**. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/index.php/conheca-educacao-domiciliar/ed-no-brasil>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BARBSOSA, L. M. R. **Ensino em casa no Brasil**: um desafio à escola? 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BASTOS, C. R.; MARTINS, I. G. S. **Comentários à Constituição Brasileira**. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccvil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1937. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccvil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 06 jun.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1946. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccvil_03/constituicao/onstituicao46.htm>.

Acesso em: 06 jun.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jun. 2021.

CURY, C. R. J. Homeschooling ou educação no lar. ***Educ. rev.*** [online]. 2019, vol. 35, e219798, ISSN 0102-4698, DOI: 10.1590/0102-4698219798.

ELIEZER, C. R.; FERREIRA, H. M.; SANTOS, D. M. Direito à educação como mínimo existencial em face do princípio da reserva do possível. In: **Escola e universidade: cercanias da pesquisa**. 1 ed. Cruz Alta: Ilustração, 2020, v.1, p. 83-96. ISBN: 9786599031427.

FERRAJOLI, L. **Derechos y garantías: la ley del más débil**. Traducción de Perfecto Andrés Ibáñez y Andrea Greppi. 5. ed. Madrid: Trotta, 2006.

GOMES, S. A. O princípio constitucional da dignidade da pessoa humana e o direito fundamental à educação. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**, v. 13, n. 51, p. 53–101, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://fagundesjunha.org.br/amapar/revista/artigos/sergio_principio.doc>. Acesso em: 08 jun. 2021.

LOURENCO FILHO, Manoel Bergstrom. Educação Comparada. 3 ed. Brasília: MEC/INEP, 2004.

MOREIRA, A. M. F. **O direito à educação domiciliar**. Brasília: Editora Monergismo, 2017.

NEVES, J. P. S.. Educação comparada: fios e desafios das fronteiras e limites da comparação. **Revista Gestão Universitária**, 08 jun. 2020. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/educacao-comparada-fios-e-desafios-das-fronteiras-e-limites-da-comparacao>>. Acesso 18 jul. 2021.

PONTES DE MIRANDA, F. C. **Direito à educação**. Rio de Janeiro: Alba, 1933.

SARI, M. T. A organização da educação nacional. In: LIBERATI, Wilson Donizeti. **Direito à educação**: uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros, 2004.

ZARCO, C. Um breve balanço e os principais desafios. In: CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **A educação na América Latina**: direito em risco. São Paulo: Cortez, 2006.

Capítulo 2

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): CONSTRUÇÃO E EMBATES

Alessandra Aparecida Vilela¹

Regilson Maciel Borges²

1 Introdução

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC), decorreu de um processo que passou por algumas etapas até a redação final do documento e a sua instituição como documento normativo para elaboração dos currículos das escolas (públicas e privadas) brasileiras.

No site eletrônico³ que apresenta informações gerais sobre a BNCC é possível rever todo o processo histórico e documental das ações que levaram a criação da Base, que se encontra fundamentada e normatizada desde a Constituição Federal de 1988. No referido site estão descritas as ações que vêm sendo desenvolvidas sobre as políticas curriculares no Brasil até a implantação da BNCC. Neste texto, destacaremos o processo de discussão na sociedade durante o processo de construção, implantação e implementação da Base em nosso cenário educacional.

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Inspetora Escolar da Prefeitura Municipal de Perdões-MG. alesavilela@hotmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor do Departamento de Educação (DED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). regilson.borges@ufla.br

3 Site oficial da BNCC criado pelo MEC para disseminar as orientações, documentos e a própria BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

2 Um olhar sobre o documento que institui a BNCC

A BNCC foi instituída pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), que homologa o Parecer nº 15/2017 (BRASIL, 2017b) do Conselho Nacional de Educação (CNE). O referido Parecer traz em seu relatório o histórico de construção da BNCC, a leitura dos dados sobre a educação e o desafio de uma Educação Básica de qualidade, a conformidade da BNCC com as legislações educacionais e os votos dos relatores. Esse parecer orienta a instituição da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c), que trata da implantação da BNCC a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, sendo que as orientações às práticas pedagógicas sobre o currículo estão no Anexo da Resolução (BRASIL, 2017d), um documento extenso por conter as habilidades a serem desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica.

Como marcos legais, a BNCC se fundamenta na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 destaca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988) e no seu artigo 210, que explicita a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, *on-line*). Baseado nos marcos constitucionais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, prevê no artigo 9º, inciso IV, que cabe a União estabelecer, “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, *on-line*).

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei nº 13.005/2014 reitera a necessidade de:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes

pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014, *on line*).

Assim sendo, a implantação da BNCC, mediante a pactuação federativa, propiciaria o cumprimento da meta 7 do PNE, que enfatiza a qualidade da Educação Básica em todas etapas e modalidades. Cabe ressaltar que o documento orientador aponta a BNCC como referência para formulação dos currículos de todas as redes de ensino, inserindo-a como parte integrante da política nacional da Educação Básica, contribuindo para o alinhamento de outras políticas nas diversas esferas administrativas alusivos à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos e o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido:

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BRASIL, 2017d, p. 8).

Para a BNCC, a Educação Básica deve proporcionar ao estudante o desenvolvimento de competências gerais, para tanto foram elencadas dez competências que se articulam “para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017d, p. 9). Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017d, p. 13).

O documento ressalta que duas são as noções fundantes da BNCC: a primeira estabelece a relação entre o que é básico-comum,

que seriam as competências e diretrizes; a segunda aponta para o que é diverso, que seria o currículo; e a segunda noção se refere ao foco do currículo, ao mencionar que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, sendo que a “LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (BRASIL, 2017d, p. 11).

A parte diversificada deve ser complementada pelas localidades e diferentes realidades, levando à concepção do currículo contextualizado locais seguindo um norte com as diretrizes curriculares. A BNCC tem como fundamentos pedagógicos: o desenvolvimento das competências e o compromisso com a educação integral. Sobre o desenvolvimento das competências o documento ressalta que:

[...] ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017d, p. 13).

Quanto ao compromisso com a educação integral, a BNCC explicita-se, de forma clara, reconhecendo que a Educação Básica deve ser propícia à formação e ao desenvolvimento humano como um todo, global, que compreende a complexidade e a falta de linearidade do desenvolvimento e rompe com “com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017d, p. 14).

A BNCC assume uma visão plural, singular e integral, que considera os sujeitos de aprendizagem ao proporcionar uma educação para o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento

pleno destes sujeitos, nas suas “singularidade e diversidades”. Ressalta que na história da educação brasileira as primeiras referências à educação integral se deram no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1930 e em outras correntes políticas, mas nem sempre com o mesmo significado. Desta maneira a BNCC “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017d, p. 14).

A BNCC chama atenção para a importância do pacto interfederativo no seu processo de implantação, considerando a igualdade, a diversidade e a equidade. Considera o Brasil como federação com respeito a autonomia dos seus entes federados, que apresentam uma diversidade cultural enorme e profundas desigualdades sociais, assim propõe que “os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017d, p. 15).

Nesse sentido, a BNCC é fundamental porque aponta as aprendizagens essenciais que todos devem desenvolver ao longo do processo educativo e “expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”. (BRASIL, 2017d, p. 16). Igualdade deve ser considerada para as oportunidades de ingresso e permanência com o direito a aprender. Propõe que, para a superação das desigualdades educacionais, as decisões curriculares e didático-pedagógicas tomadas pelas redes de ensino ao (re)elaborarem seus currículos – no planejamento, nas rotinas e nos eventos – levem em consideração a necessidade de promover a equidade, reconhecendo as necessidades e diferenças de cada estudante.

Segundo o Parecer nº 15/2017 a BNCC (BRASIL, 2017b), juntamente com os currículos, devem comungar com os princípios norteadores da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCNs), instituídas pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que mesmo com a implantação da BNCC não deixaram de ser referencial para os currículos, reconhecendo assim que a “educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”. (BRASIL, 2017d, p. 16), dessa forma, considera que BNCC e currículo são complementares, conforme destacado nos textos introdutórios da BNCC:

[...] para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2017d, p. 16).

O documento declara que outras decisões precisam se consideradas na organização dos currículos, adequando às diferentes modalidades de ensino juntamente com a comunidade escolar, que devem contextualizar os conteúdos, identificando as estratégias, situando-as na realidade local; organizar de forma interdisciplinar os componentes curriculares com metodologias diversificadas para atendimento das necessidades de diferentes grupos, motivando o engajamento dos alunos; aplicar procedimentos avaliativos de forma processual ou de resultado considerando os contextos e as condições de aprendizagem; utilizar recursos tecnológicos no processo de ensinar e aprender; manter a formação continuada para melhor orientação no ensino; e “manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino” (BRASIL, 2017d, p. 17).

Quanto aos temas transversais, tais como os direitos da

criança e do adolescente; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; o processo de envelhecimento; o respeito e a valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; bem como saúde, vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho, ciência e tecnologia; e diversidade cultural; que foram inseridas e instituídas após a promulgação da LDB 9.394/96; a BNCC contempla esses temas em habilidades dos componentes curriculares e entende que cabe a cada rede organizá-las e tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017b).

O documento considera que a implementação da BNCC é de competência dos entes federados juntamente com o reconhecimento da experiência curricular de cada um e que estas podem contribuir incorporando as práticas que lograram êxito, cabendo a cada rede, “em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017d, p. 19).

Observa-se que o processo e implementação é prerrogativa de cada sistema e como se trata de um processo complexo, exigirá esforços conjunto em um regime de colaboração, no qual cabe a União exercer o papel de coordenação e correção das desigualdades. Diante disso, a primeira e fundamental tarefa da União é a revisão das diretrizes curriculares para formação inicial e continuada dos professores alinhando-as a BNCC, assim como a promoção e coordenação das políticas de avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e a oferta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação.

Prevê-se que a implementação da BNCC contará com monitoramento do MEC, juntamente com o CNE, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pois sendo o país de uma dimensão enorme e de desigualdade social, é necessário

o fortalecimento de instâncias diferentes para a sustentabilidade de um projeto como a BNCC, priorizando os que tem menos recursos, tanto técnicos, quanto financeiros. Nesse sentido, deve “incluir também o fomento às inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras”, somada “a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins” (BRASIL, 2017d, p. 21).

Após todas estas considerações, o documento segue explanando sobre a estrutura e explicitando as competências de cada etapa e modalidade expressos nos direitos de aprendizagem, bem como a explicação de como fazer uma leitura das competências que são colocadas com um código alfanumérico que designam a etapa, a faixa etária, o componente curricular e a sequência da habilidade. Nos textos introdutórios de cada modalidade destaca-se uma breve explicação do contexto, apresentando os objetivos e os direitos de cada modalidade em ordem sequencial de etapa.

3 A BNCC entre críticas e defesas

A política curricular brasileira é expressa na LDB nº 9.394/96, sendo normatizada pela BNCC, que se apresenta como “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017d, p. 8). Nesse sentido, a base não se apresenta como currículo nacional, mas como documento norteador dos currículos, a partir do qual estados, municípios e escolas podem e devem alterar essa proposta no sentido de acrescentar para definir seus currículos.

O processo de construção da BNCC se deu entre muitos embates, entres estudiosos do currículo e, principalmente, com as associações de pesquisas acadêmicas, conforme ressaltam Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 95), caso da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), que pontuou críticas não só ao conteúdo

da BNCC, mas à metodologia e à própria concepção de currículo nacional que a base incorpora, aprovando em 2015 uma moção contrária a BNCC, apontando que:

A BNCC, não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, o que coloca em risco de retrocesso toda política educacional e ambiental no país, expressa hoje na Resolução nº 2/2012 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Os associados reafirmam seu posicionamento contrário à Base Nacional Comum Curricular tanto pela sua metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, p. 1).

Assim, desde o princípio da proposta de construção da BNCC, vários foram os autores que se manifestaram contrários, principalmente, por não estarem de acordo com o processo de construção e a homogeneidade que, de acordo com eles, um currículo único provocaria.

Macedo (2014), argumenta que tais formas criam uma regulação baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão, que visam expulsar da educação o imponderável. A autora afirma o MEC anunciou que, em agosto de 2014, iniciou o processo de consulta a estados e municípios sobre o processo de construção da base e que aquele anúncio não inaugurou o debate político:

Tal anúncio não inaugura o debate político sobre uma base curricular comum nem a ação mais efetiva do MEC no sentido de sua definição. Já há algum tempo, encontros e seminários vinham discutindo a temática contando com a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados. Em julho de 2014, a Secretaria de Educação Básica concluiu um documento encaminhado a membros da comunidade acadêmica, mas ainda com circulação restrita (MACEDO, 2014, p. 1536).

Afirma ainda que uma base comum curricular não vai melhorar a educação, pois entende essas políticas curriculares como discursos hegemônicos. Seu argumento é “que as políticas tomam

a qualidade da educação como significante nodal capaz de sobre determinar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político”. (MACEDO, 2014, p. 1536). Segundo a autora, a implementação da BNCC:

[...] cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Exemplos que sustentam essa ilação são diversos: as consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação (MACEDO, 2018, p. 31).

Sendo assim, a educação se tornaria um mercado homogêneo e conforme defendem Cury, Reis e Zanardi (2018), a escola não pode ser aprisionada pela lógica do mercado de apostilamento.

Para Sússekind (2014) a ideia de centralizar o currículo é uma impossibilidade, pois sua ideia é reducionista e as expectativas traçadas em torno deste documento são impossíveis concretizar de maneira homogeneizada. A autora ressalta que:

Não raro, reforço, também fomenta uma divisão entre administradores dos currículos, pensadores de currículo e executores do currículo que é hierarquizante, implicada nos debates políticos e disputas de significados nas reformas educacionais, como no que tange às (im) possibilidades de construção de uma Base Comum Nacional (BCN). (SUSSEKIND, 2014, p. 1516).

A autora salienta que há uma divisão hierárquica entre os que criam e os que executam o currículo e que isto impossibilita a criação de uma base nacional, que estão representando diferentes grupos e interesses sociais, às vezes de modo pouco declarado, mas que estão em debate no MEC (SUSSEKIND, 2014). Menciona ainda que “as políticas de unificação curriculares são abissalizadoras do trabalho docente” (SUSSEKIND, 2016, p. 273), e que a noção de currículo nacional cria exclusões, invisibilidades e inexistências e que um “poder devotado a um documento sugere não só um

entendimento escriturístico [...] do papel escrito como subestima toda e qualquer interação social” (SÜSSEKIND, 2014, p. 1514). O documento escrito com habilidades e objetivos só norteia o trabalho do professor que tem a autonomia da forma como trabalhar e praticar estas habilidades.

Por outro lado, Micarello (2016) aponta que o processo que levou à elaboração da segunda versão da BNCC parece corresponder ao previsto no PNE 2014-2024, no que se refere à ampla consulta à sociedade. Ou seja, houve a participação da sociedade nas consultas públicas e nos pareceres dos especialistas, embora a autora reconheça que isso não signifique que todas as vozes tenham sido ouvidas e que as contribuições tenham sido contempladas no texto da base. Entende que a necessidade de uma base nacional comum para os currículos está em consonância com o ordenamento legal, conforme prevê a Constituição Federal de 1988:

[...] em termos de “conteúdos mínimos”, na Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MICARELLO, 2016, p. 63).

A autora observa que nestes documentos, construídos com a participação da sociedade, a natureza da base não está explícita, mas que todos os documentos se referem a necessidade do respeito das especificidades locais, ou seja, a parte diversificada não pode ficar a parte, ela precisa ser contemplada com diversidade local, ressaltando que:

A ausência de uma maior especificação quanto à natureza da BNCC nos textos legais parece refletir a dificuldade de enfrentamento da tensão entre o que deve ser comum aos currículos e que, portanto, aponta para a dimensão de universalidade da Educação Básica, e o que deve ser específico, apontando para a valorização de uma cultura local e para o necessário acolhimento à diversidade que caracteriza o país. Essa tensão pode ser compreendida, ainda, face à estrutura federativa de distribuição das responsabilidades pelas

diferentes etapas da Educação Básica e a autonomia de estados e municípios para deliberar sobre a organização das etapas sob sua responsabilidade. (MICARELLO, 2016, p. 63).

Assim, todo o embate relativo à necessidade ou não de uma base, segundo a autora, decorrem, principalmente em função da concepção de autonomia das escolas e dos professores na definição do que e como ensinar respeitando as diferenças. Os argumentos contrários a existência de uma base entendem o currículo como processo de construção permanente exercido por professores e alunos no contexto escolar. Enquanto os argumentos favoráveis defendem que sua construção e implementação seria uma forma de efetivar o direito à educação. Neste embate é possível entender que o currículo é sim construído no dia a dia da sala de aula, porém ele precisa ser o norte do professor.

Assim, considerando que a BNCC foi construída conforme as metas do PNE 2014-2024, a base seria um equalizador das desigualdades históricas na educação brasileira, nesse sentido Micarello (2016) destaca que:

Construída em conformidade com as metas do PNE [...], a BNCC é um instrumento para a efetivação do princípio de igualdade de conhecimentos adquiridos a que se refere Crahay (2002) e, consequentemente, para a reversão do quadro de desigualdade que marca, historicamente, a escola brasileira. Tal igualdade de conhecimentos não pode ser compreendida, entretanto, como uniformidade, uma vez que a BNCC não se caracteriza como um currículo, mas como a base a partir da qual os currículos deverão ser produzidos. Expressa, portanto, os direitos e objetivos que, a despeito das diferenças que se observam entre os contextos nos quais a educação acontece, são reconhecidos como basilares à construção de novos saberes e à aquisição de novos conhecimentos. No caso da BNCC, a observação de seu processo de elaboração revela que esse reconhecimento não é fácil e envolve o confronto de posicionamentos diversos e, muitas vezes, divergentes, quando se consideram as etapas da Educação Básica e, no interior delas, as áreas de conhecimento e componentes curriculares. (MICARELLO, 2016, p. 64).

Portanto, conforme destaca a autora, “a BNCC não se

caracteriza como um currículo, mas como a base a partir da qual os currículos deverão ser produzidos” (MICARELLO, 2016, p. 66), ou seja, a base seria o ponto de partida para a (re) construção dos currículos de cada rede de ensino a ser completada com o multiculturalismo, defendido pelas teorias pós críticas de currículos. A autora ainda ressalta que o sentido da construção de uma base nacional comum possibilita a construção de uma escola mais justa, pois assim o acesso aos saberes está sendo assegurado a todos e entende que “o sentido de uma base nacional comum para os currículos especificamente à luz de um entendimento sobre seu papel, como política pública de Estado, na garantia de uma qualidade social da educação pública, no contexto de uma sociedade democrática de direitos (MICARELLO, 2016, p. 65).

Para Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016), os currículos não podem estar a serviço da mídia, das editoras e de grupos para validarem suas formas de ver o mundo, pois cabe ao Estado assumir sua responsabilidade na educação, nesse sentido:

O Estado não pode se eximir da responsabilidade de sinalizar aquilo que todas as crianças, jovens e adultos, independentemente do lugar onde vivem e do setor da sociedade a que pertencem, precisam acessar, aquilo que lhes foi roubado e que constitui um direito. Falo de conhecimentos que foram sequestrados, tergiversados, discriminados, folclorizados e canibalizados. Muitos deles coisificados em propostas herméticas, transmitidos verticalmente ou, simplesmente, negligenciados (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 39).

Assim, ao conceber uma base inicial, como ponto de partida, o Estado estaria garantindo que os conhecimentos construídos ao longo do tempo pudessem ser acessados pelos estudantes e que os conhecimentos culturais locais seriam contemplados na parte diversificada pelas redes de ensino. Os autores apontam que as escolas teriam que olhar para essa proposta como o início de uma discussão mais ampla. A segunda versão da BNCC não pretendia ser todo o currículo, pois foi concebida para ser simplesmente o começo (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 40).

Além das discussões acima, outra discussão ferrenha foi se a BNCC seria ou não um currículo. Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 68) afirmam que “o caráter normativo da BNCC prescreve aos estudantes os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes da Educação Básica brasileira devem mobilizar e estudar. É um currículo formal, não há dúvida”. Portanto, para os autores a BNCC é um currículo prescritivo, ainda que a própria BNCC aponte que não é um currículo. Para os autores a forma de apresentação dos conteúdos detalhadamente “visibiliza o compromisso com estabelecimento de um currículo nacional” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 66).

Macedo (2018, p. 31-32) entende que a Base “funcionará como currículo prescrito e como norteador da avaliação, segundo o INEP e o próprio documento” e que as competências formuladas na BNCC “são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar” e ainda que as ideias reguladoras com horizontes determinados não combinam com a ideia da “educação, como empreitada intersubjetiva, exige alteridade” (MACEDO, 2015, p. 905).

Entretanto, a BNCC se coloca como um documento normatizador definindo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens. Nesse sentido, as escolas e as redes de ensino precisariam de um olhar ampliado para o entendimento do que vem a ser currículo, entendendo-o como artefato cultural (SILVA, 2010) e que este “constrói identidades sociais e culturais” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28) no espaço escolar, no qual a circulação e o consumo de significados acontecem diariamente. Sendo assim:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *on line*).

A BNCC explicita dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva que precisam ser desenvolvidas nos alunos ao terminarem a Educação Básica e abrangem as chamadas competências sócio emocionais, que dialogam com os princípios da Educação em Direitos Humanos previstas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que dentre seus objetivos gerais enfatiza “o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática” (BRASIL, 2007, p. 26).

4 Considerações finais

O texto abordou o processo de construção e embates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para tanto tomou como referência documentos oficiais e literatura que discute questões curriculares com foco na discussão em questão.

O documento que institui a Base, destaca, entre outros aspectos, que a BNCC está assentada em duas noções básicas, uma que relaciona aquilo que é básico comum e o que é diverso no currículo; a outra aponta que os conteúdos curriculares estão a serviço das competências. Considera-se que a implementação da base só será possível por meio de um pacto interfederativo, com acompanhamento do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), juntamente com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Destacamos que o processo de construção da Base foi criticado por estudiosos do currículo e por associações da área da educação que ressaltam a ideia presente de um currículo formal e prescrito (MACEDO, 2014; 2018; CURY; REIS; ZANARDI, 2018) que “não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira” (ANPED, 2015, p. 1). Por outro lado, a própria base destaca que “BNCC e currículos têm papéis complementares para

assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017d, p. 16), pois a partir da base “os currículos deverão ser produzidos” (MICARELLO, 2016, p. 66).

Frente a isso, constatamos que as redes públicas e privadas brasileiras de ensino passaram a implementar seus currículos de referência, considerando a BNCC como documento norteador para a descrição das “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017d, p. 16) que os alunos devem desenvolver ao longo de cada etapa da educação básica. Observamos que as resistências a elaboração de uma Base com as características da apresentada se deram, principalmente, no âmbito da academia e associações de pesquisa, pois sua implementação acabou ocorrendo conforme previsto no documento normatizador.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Moção contrário à Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

BRASIL. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. **Fixa**

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: [ortal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 24 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 34 jun. 2020.

BRASIL. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017a. **Homologa o Parecer CNE/CP n- 15/2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP n °15/2017, de 21 de dezembro de 2017b. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017c. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017d. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) (mec.gov.br). Acesso em: 16 jul. 2021.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas

formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1530-1555 out/dez. 2014.

MACEDO, E. A base é a base. E o currículo o que é? In. AGUIAR, M. A. DA S. e DOURADO, L.F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set. /dez. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JUNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p.1512-1529, out./dez. 2014.

SÜSSEKIND, M. L.; SANTOS. W. L. DOS. Um abopuru, a feiúra e o currículo: pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do rio de janeiro. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 1, p. 273-288, jan./jun. 2016.

Capítulo 3

DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Daniely Maria dos Santos¹

1 Introdução

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, dedicou-se a alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Dessa forma, mudanças foram estabelecidas, como por exemplo, a modificação da estrutura do Ensino Médio, cuja carga horária, que anteriormente era de 800 horas, passará a ser de 1000 horas anuais. Ademais, uma nova organização curricular foi definida, buscando-se atrelar as propostas dos currículos escolares aos ideais da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, que é um documento de caráter normativo, o qual abrange as aprendizagens essenciais inerentes à Educação Básica, em sua completude.

Com efeito, a partir dessas e de outras inovações no campo educacional, percebe-se que novas demandas se multiplicam – reciprocamente, entre instituições de ensino e a sociedade -, impulsionando estudantes, familiares, professores e todos os demais integrantes do corpo escolar a assumirem novos posicionamentos, a fim de obterem maior autonomia e liberdade para criar, desenvolver projetos e atuar criticamente na sociedade. Assim sendo, a manutenção dos espaços formativos, bem como a formação continuada dos docentes são essenciais para que a Educação Básica

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduada em Direito pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente de língua inglesa e língua portuguesa na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. E-mail: daniely.santos1@yahoo.com

cumpra o seu papel de formar sujeitos para a sociedade e assegurar os direitos de desenvolvimento e de aprendizagem de cada cidadão.

Nesse liame, contempla-se também os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE)², instituído pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que também busca estabelecer preceitos para uma educação de qualidade, firmada no progresso da pessoa humana e na preparação de sujeitos autênticos, aptos para os mais diversos exercícios da vida social. De fato, o ensino coercitivo, dogmático e tradicional, a cada dia perpassa por um processo de mutação, em que atividades lúdicas, assim como a inserção de debates voltados para temas transversais, o uso das tecnologias e a apropriação de novas posturas pedagógicas por parte dos educadores, tornam-se verdadeiros impulsionadores para uma educação mais dinâmica e transformadora.

Destarte, este estudo pretende discorrer acerca de algumas dessas novas propostas de inovação do ensino, mais especificamente voltadas para a Educação Básica. Para tanto, serão elencadas discussões atinentes à reforma do Ensino Médio e seus principais desdobramentos. Diante disso, espera-se contribuir para novas reflexões e estudos inerentes ao viés educacional, a fim de que as práticas pedagógicas atinjam as perspectivas dos documentos legais e, acima de tudo, contribuam para a formação eficaz e concreta dos estudantes brasileiros.

2 A reforma do Ensino Médio e suas premissas

A proposta de uma nova organização curricular para o Ensino Médio permite uma maior flexibilidade do ensino-aprendizagem, tendo em vista que o foco em determinadas áreas do conhecimento, assim como a formação profissional e técnica e a possibilidade de escolha dos itinerários formativos, por parte dos estudantes, acarreta autonomia e, ao mesmo tempo, um ensino atento às demandas sociais, ao mercado de trabalho e aos anseios

2 O Plano Nacional de Educação determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014).

dos próprios discentes. Desse modo, as propostas dessa reforma visam orientar os currículos escolares de todas as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, a fim de que se haja uma diretriz pedagógica que assegure o acesso de todos os alunos a um mesmo formato curricular de ensino.

Nessa perspectiva, a grade curricular, em suas novas modalidades, objetiva proporcionar o aumento do envolvimento de estudantes e professores no contexto da sala de aula, ampliando também as formações e capacitações voltadas para o corpo docente e para os demais envolvidos no processo educativo. Outrossim, visa-se adaptar os conteúdos, de forma que eles estejam adaptados com as distintas realidades dos educandos. Além disso, salienta-se que os estudos realizados em tempo integral é também uma premissa dessa reforma, em que a pretensão é atingir um público de 25% de alunos, até o ano de 2024, conforme será melhor tratado posteriormente.

Em se tratando dos componentes curriculares de cunho obrigatório para os três anos do Ensino Médio, destacam-se as disciplinas de língua portuguesa, língua inglesa³ e matemática. Por outro lado, as demais “matérias” comporão o quadro das disciplinas optativas, o que permitirá ao aluno a escolha do caminho a ser percorrido, conforme os seus interesses pessoais. Nesse ínterim, vale mencionar que as disciplinas de artes, sociologia, filosofia e educação física, a princípio, não compunham a grade curricular, porém, após serem realizados vários debates, elas foram novamente incluídas como componentes da BNCC.

Em suma, os estudantes deverão desenvolver as competências e habilidades referentes às mais diversas áreas do conhecimento, perfazendo, dessa forma, um percurso estudantil distinto do tradicional. No que tange a essas áreas, os discentes

3 O componente curricular de língua inglesa é obrigatório, porém, poderá ser feito em qualquer um dos três anos do Ensino Médio, ou em todos eles, o que será definido por cada sistema/instituição de ensino. Além disso, os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol, conforme aponta o Portal do MEC.

deverão estudar conteúdos condizentes com as linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e, por fim, ciências da natureza e suas tecnologias. Isso posto, percebe-se uma maior possibilidade de estudos multidisciplinares, os quais se interrelacionam entre si, compondo um leque abrangente e heterogêneo de saberes.

A seguir, será abarcada a temática referente aos itinerários formativos, que são elementos de suma importância para as inovações propostas para o Ensino Médio.

2.1 Os itinerários formativos

No que se refere aos itinerários formativos, segundo o sítio do Ministério da Educação (2021),

[...] são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2021).

Nesse íterim, é notório que a proposta dos itinerários formativos está voltada para o aprofundamento dos estudos para áreas do conhecimento que sejam mais específicas, conforme supracitado acima. Outrossim, percebe-se também uma forte ênfase na formação técnica, bem como na formação integral dos alunos, tendo em vista o paralelismo existente entre o currículo comum e o desenvolvimento de outros trabalhos complementares.

Arelado a essas ponderações, é mister salientar que os itinerários formativos serão definidos de acordo com cada instituição e/ou sistema de ensino, o que predispõe uma maior autonomia

para as escolas. Ademais, cada estudante deverá selecionar um ou mais itinerários, a fim de aprofundar os seus conhecimentos práticos e científicos. Com isso, percebe-se também a busca pelo fortalecimento da autonomia de cada educando, tendo em vista o impulsionamento para a auto construção do projeto de vida⁴ de cada aluno, o qual, por meio dessas intervenções educacionais, estará se preparando para o ingresso profissional e acadêmico, após o término do Ensino Médio.

A despeito disso, pode-se enfatizar que

Os itinerários formativos configuram a principal mudança no Ensino Médio para substituir o currículo único, por um modelo mais diversificado e flexível, e deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]. A carga horária do Ensino Médio será dividida entre as disciplinas obrigatórias e os itinerários formativos. As primeiras compõem 60% do tempo, e o restante é direcionado para a formação à parte, escolhida pelo estudante de acordo o itinerário de sua preferência e as intenções de carreira (SAE, 2021, on-line).

Diante do supramencionado, é pertinente considerar que as realidades locais, assim como as demandas de cada comunidade escolar, deverão ser os pontos de partida para a composição/realização dos itinerários formativos. Com efeito, as atividades deverão buscar contemplar as realidades contextuais dos estudantes, a fim de os integrarem à sociedade, tornando-os cidadãos autênticos e conscientes de seus respectivos direitos e deveres.

Sob esse ponto de vista e, além das demais áreas já citadas anteriormente, destaca-se os objetivos dos trabalhos a serem desenvolvidos dentro da área de linguagens e suas tecnologias, a qual, por sua vez

4 “[...] é um processo de planejamento no qual os indivíduos se conhecem melhor, identificam seus potenciais, interesses e paixões e estabelecem estratégias e metas para alcançar os seus próprios objetivos e atingir a sua realização em todas as dimensões. Não é um roteiro fechado – pelo contrário, deve ser flexível –, mas precisa conectar a história de cada pessoa, o contexto em que vive e suas expectativas futuras” (PORVIR, 2016, on-line).

Tem como objetivo aprofundar os conhecimentos que permitem utilizar as variadas linguagens existentes em contextos sociais e de trabalho, a partir de um currículo que permita o estudo em diferentes línguas, com base no contexto local e nas possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. As possibilidades de linguagens a serem abordadas incluem: vernáculos, estrangeiras, clássicas, indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), linguagens digitais, corporais, artística, design, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outras (SAE, 2021, on-line).

Como se pode observar, as propostas curriculares para essa área, assim como para as demais outras, priorizam as possibilidades que cada realidade/contexto oferece, com destaque para as características culturais, as relações de trabalho e os diversos meandros sociais. Além disso, são notórias as contemplações das diferenças – em suas múltiplas vertentes –, o que desmistifica o ensino padronizado, pautado apenas em paradigmas imutáveis, que não contemplam a reflexão e o respeito à heterogeneidade.

Considerando ainda os itinerários formativos, há que se esclarecer que o protagonismo dos estudantes deve ser claramente contemplado nos eixos estruturantes que comporão esses percursos de formação. Para tanto, serão necessárias metodologias e procedimentos cognitivos que estimulem a autonomia discente. Dessa forma, deve-se buscar desenvolver processos criativos, atrelados à investigação científica, ao empreendedorismo, à mediação e à intervenção sociocultural.

Destarte, compete ressaltar ainda que

Os itinerários formativos têm o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, contribuindo para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida pautados nos princípios da justiça, da ética e da cidadania. Pretendem também atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo na medida em que possibilita aos estudantes escolherem as áreas do conhecimento em que desejam se aprofundar. [...] A escolha é orientada a partir da construção do Projeto de Vida, pelo qual os alunos definem seus objetivos nos âmbitos pessoal, profissional e social, garantindo uma formação integral. Com isso, contribuem

também com o aumento do interesse dos estudantes em frequentar a escola, garantindo sua permanência no processo educativo e a melhoria dos resultados da aprendizagem (SAE, 2021, on-line).

Acerca do exposto, depreende-se que um outro importante aspecto dos itinerários formativos é a consolidação dos aprendizados por meio de atitudes pragmáticas e não apenas reflexivas/teóricas. De fato, a aplicação concreta dos conhecimentos adquiridos ao decorrer das aulas propicia maiores compreensões, além de fazer com que os estudantes tenham um maior empenho em aprender, evitando-se, assim, o aumento da evasão escolar. Ademais, vale mencionar que a qualidade do ensino tem a possibilidade de evoluir com excelência e eficácia, visto que estará ancorada em uma base motivadora e metodologicamente ativa.

Um outro ponto a ser discutido, no que tange às mudanças propostas para o Ensino Médio, diz respeito à possibilidade da educação à distância, que, diante desse quadro de reforma, permitirá às instituições de ensino a oferta de parte da carga horária de maneira on-line. Assim sendo, em relação ao Ensino Médio diurno, a porcentagem permitida será de 20%; para o ensino noturno, será de 30%; já para o ensino voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a carga horária on-line permitida será de 80% (SAE, 2021).

Nessa perspectiva, são notórias as diversas mudanças que abarcam o viés desse “Novo Ensino Médio”. Como consequência, outras facetas também serão modificadas, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, em seu novo formato de avaliação, abordará em suas provas uma parte geral, relativa aos componentes curriculares obrigatórios, e outra parte específica, que estará atrelada aos itinerários formativos escolhidos pelos estudantes. Dessa forma, haverá uma maior proximidade entre a avaliação e o curso superior ao qual o aluno(a) se proporá a fazer.

Atrelado a essas ponderações, merece destaque a proposta do aumento da carga horária, posto que, ao decorrer de todo o Ensino Médio dever-se-á ser contabilizadas 3000 horas, sendo

que 1800 horas dessa carga horária deverá ser direcionada para o cumprimento da BNCC, e as 1200 restantes deverão contemplar as atividades previstas nos itinerários formativos. Dessa forma, serão 1000 horas anuais, divididas em 200 dias letivos.

Diante disso, pretende-se atingir um maior e melhor desempenho dos estudantes, levando-se em conta, primordialmente, o aprendizado concreto e qualitativo do corpo discente. Nessa seara, de acordo com Campos (2018),

De maneira progressiva, todas as escolas de ensino médio passarão para tempo integral, tendo seu horário ampliado para 1.400 horas, o equivalente a sete horas diárias. A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) é que, até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas da educação básica sejam de tempo integral. O aumento da carga horária será possível graças à Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Governo Federal, a qual prevê o repasse de R\$1,5 bilhão, ao longo de dois anos, para a conclusão da implementação. Esse auxílio será de dez anos (CAMPOS, 2018, on-line).

Sob esse viés, percebe-se a busca pelo ensino integral no Brasil, a fim de se preparar melhor os estudantes, não apenas em termos cognitivos, mas também profissionais, éticos e sociais. Ademais, é coerente mencionar que, conforme estabelecido pelo PNE, os objetivos dessa reforma do Ensino Médio é empreender currículos flexíveis e interdisciplinares, corroborando para o desenvolvimento dos jovens brasileiros. Concomitantemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são normas orientadoras da elaboração e do planejamento dos currículos escolares, também ratificam o estabelecimento da Reforma do Ensino Médio, o que contribui ainda mais para a eficácia das mudanças propostas.

Outra consideração importante a ser citada refere-se ao sistema de créditos do “Novo Ensino Médio”, em que poderão ser adotados o sistema de módulos e, consequentemente, de créditos, sendo possível o aproveitamento destes no ensino superior. A despeito disso, nota-se um incentivo maior para que os estudantes

se sintam motivados a ingressarem no ensino superior.

A partir dessas perspectivas, concebe-se que tais propostas propiciarão melhorias diversas, ainda que sejam desafiadoras. Assim, pretende-se alcançar a completa implementação dessas inovações até o ano de 2022, o que acarretará transformações em toda sociedade, já que todas as dinâmicas que a permeiam estão amplamente interrelacionadas.

3 Considerações finais

Diante das discussões ensejadas ao decorrer deste breve estudo, foi possível perceber que o desenvolvimento educacional, assim como a formação concreta e eficaz dos indivíduos, tem buscado avançar em qualidade, pois aborda estratégias de ensino-aprendizagem, inovações nos componentes curriculares, nas metodologias e nas próprias estruturas de ensino. Nesse liame, objetiva-se atingir objetivos que desestimulem a evasão escolar e também o baixo desempenho dos estudantes, impulsionando, dessa forma, uma educação que seja, de fato, transformadora.

Com efeito, a implementação de legislações, programas e políticas públicas voltadas para a educação multiplicam as possibilidades de um país mais comprometido com a formação integral de seus cidadãos, estimulando a evolução de cada sujeito social nos mais diversos âmbitos. No entanto, o combate às desigualdades e à falta de acesso ao aprendizado necessitam ser constantemente combatidos pelas esferas públicas, a fim de que cada pessoa desfrute plenamente de seus direitos e se atente, conscientemente, de seus deveres.

No que se refere aos desdobramentos e às novas propostas para o Ensino Médio, confere ressaltar que o advento das atuais formas de relações interpessoais traz consigo a necessidade de transformações nos mais inúmeros meandros sociais, incluindo fortemente a educação. Assim sendo, o ensino deve estar atrelado às realidades heterogêneas de cada contexto e, com isso, deve contribuir

para que os educandos estejam aptos para atuarem na sociedade, de acordo com as demandas que lhes são corriqueiramente impostas.

Dito isto, cabe enfatizar a importância de se formar profissionais para corresponderem a essas novas implicações do ensino, a fim de que as competências e habilidades sejam coerentemente contempladas, assim como os eixos que estruturam os itinerários formativos. Outrossim, os espaços escolares e os próprios estudantes devem ser preparados para “receberem” essas inovações, as quais devem ocorrer de maneira paulatina e integrada, com vistas a proporcionar benefícios verdadeiramente concretos.

Referências

BRASIL. **Novo Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CAMPOS, Lorraine Vilela. **Novo Ensino Médio: entenda a reforma**. Goiás: Brasil Escola, 2018. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

PORVIR. Processo de planejamento no qual indivíduos buscam o autoconhecimento e estabelecem estratégias para alcançar seus objetivos. São Paulo: PORVIR, 2016. Disponível em: <<https://porvir.org/projeto-de-vida/>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SAE. **Itinerários formativos do Ensino Médio**. São Paulo: SAE Digital, 2019. Disponível em: <<https://sae.digital/itinerarios-formativos-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

Capítulo 4

O ENSINO HÍBRIDO E O OLHAR DOS PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO PANDÊMICO

*Francislaine Ávila de Souza*¹

*Gilmara Jackeline Rezende Carvalho*²

*Livia de Souza Tanus Azarias*³

*Teciene Cássia de Souza*⁴

1 Introdução

Em tempo de pandemia, não podemos deixar de pensar nas diversas formas de ensino. O ensino híbrido é um tipo de metodologia que apresenta diversas definições, contudo com um parâmetro chave entre o ensino de forma presencial e de forma on-line, sendo estes dois modelos de aprendizagem formas em que educadores e estudantes ensinam e aprendem em tempos e locais variados. Desse modo, pensando em contribuir com as reflexões na área educacional, nos vimos encorajadas a participar

1 Mestre em Educação (Ufla/MG). Pós-graduada em Educação Especial e Tutoria em Educação a Distância (FACEL/PR). Graduada em Pedagogia (Ufla/MG). Graduada em Letras/Português (Ufla/MG). Docente na rede pública municipal de Educação. E-mail: francislaineavilasouza@gmail.com

2 Mestre em Educação (Ufla/MG). Pós-graduada em Química (Ufla/MG). Pós-graduada em Supervisão e Inspeção Escolar (UCAM/MG). Supervisora e professora na rede pública estadual de Educação. E-mail: gilmara.rezende@gmail.com

3 Mestre em Educação (Ufla/MG). Graduada em Pedagogia (UNIPAC). Professora efetiva da educação básica da rede municipal de Nepomuceno. Atuando como secretária municipal de educação de Nepomuceno. E-mail: liviatanusa10@gmail.com.

4 Mestre em Educação (Ufla/MG). Graduada em Letras (Ufla/MG). Graduada em Pedagogia (Intervale). Membro do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa). E-mail: tecienesouza1@gmail.com

desse trabalho, pois enquanto profissionais da educação estamos sempre aprendendo e, como reforça Freire (2013) é na prática das reflexões que nascem as novas práxis.

Podemos destacar o ensino híbrido como uma junção dos processos de ensino e aprendizagem, sendo este realizado por meio da mistura e integração de diversos elementos, como lugar, modo, tempo, composto por profissionais e alunos com diferentes formações e interesses.

Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo apresentar as perspectivas de professores e alunos no que diz respeito ao ensino híbrido, visando expor suas observações acerca da metodologia e seus principais desafios, no contexto observado. Com o propósito de compreender qual o real entendimento de professores e alunos diante deste contexto, é que surgiu o interesse na busca de respostas que venham auxiliar na compreensão por parte dos envolvidos com o processo educacional do que vem a ser este tipo de ensino. Desse modo, buscamos realizar uma pesquisa teórica para conceituação de ensino híbrido (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; BACICH; MORAN, 2015; BACICH; TANZI; TREVISANI, 2015) e uma pesquisa com alunos e professores do Ensino Fundamental II, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), da rede pública e privada, de escolha aleatória, através de um formulário eletrônico, visando coletar dados sobre a perspectiva desses sujeitos acerca do ensino híbrido.

Foi através dessas reflexões que sentimo-nos provocadas em discutir sobre essa metodologia de ensino com base em outros autores e dando voz a alguns protagonistas da educação, os professores e estudantes, que estão em contato com o ensino híbrido em instituições localizadas em um município no sul de Minas Gerais.

Espera-se que este trabalho possa trazer contribuições substanciais na discussão do que vem a ser o ensino híbrido no contexto da educação básica, principalmente, em meio aos conflitos

e desafios enfrentados em tempo pandêmico que, certamente, refletirá em ações futuras de professores e alunos.

2 O que é o ensino híbrido?

O processo de ensino e aprendizagem é considerado um sistema de trocas de informações entre docentes e estudantes, que deve ser pautado na objetividade daquilo que há necessidade que o estudante aprenda. Neste contexto, a forma de como este processo ocorre requer atenção e cuidado, uma vez que misturam-se vários aspectos, como estratégias, espaços, tempos, atividades e pessoas envolvidas.

O ensino híbrido é uma das propostas de ensino que vem estreitando o processo educacional em meio aos obstáculos causados pela pandemia que deu início no primeiro semestre do ano de 2020. O ensino híbrido inclui tempo, modo, lugar de estudo, como também o espaço físico da escola onde o aprendizado acontece.

Este tipo de ensino é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7).

De acordo com os autores supracitados, Bacich e Moran (2015), caracterizam como híbrido um trabalho de coparticipação e que proporciona momentos pedagógicos que se estendem para além das salas de aula presenciais. É importante ressaltar que neste processo se exige do aluno planejamento, organização e disciplina, porém é certo de que cada uma destas habilidades permite que o aluno desenvolva a auto educação, o auto desenvolvimento e a auto realização.

Contudo, os alunos vêm de diferentes realidades, sejam elas culturais, sociais, econômicas e educativas, exigindo da supervisão do professor inúmeros recursos e metodologias dentro do contexto

de formação do aluno, de forma que os saberes necessários sejam apreendidos e possíveis de serem aplicados na vida diária. Certamente não é uma tarefa fácil e que se torna uma dificuldade ainda maior dentro do contexto do século XXI, onde há integração da educação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), combinando a sistemática de ensino presencial com a proposta de ensino on-line.

Na atualidade, a educação tem vivenciado transformações que sofrem impactos na forma de gerir, tomando novos rumos e exigindo que todos os envolvidos neste processo saiam da forma tradicional e avancem rumo a novas formas de desenvolver as atividades educacionais.

Sendo assim, o ensino híbrido, revela novas possibilidades de comunicação, partilha, interação e autonomia, tornando o aluno protagonista do próprio processo de aprendizagem, pois é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. Neste caso o foco de aprendizagem está no aluno.

Ainda sobre o conceito de híbrido, Bacich, Tanzi e Trevisani (2015) o definem como um conceito chave para a educação hoje, isso se dá porque o ensino híbrido significa misturado, mesclado, e conforme o escritor afirma, a educação sempre foi misturada.

Essa mistura possibilita uma combinação entre os espaços e uma diversidade nas formas de aprendizagem, proporcionando mais criatividade.

O ensino híbrido traz muitos impactos positivos para educação, pois é um ensino que vai além das metodologias, proporcionando ao aluno uma aprendizagem significativa e envolvente.

Diante dessas ricas proposições e diversidade do ensino híbrido é importante ressaltar que essa nova forma de aprendizagem vai além do que está sendo proposto pela educação em tempos de pandemia, vista talvez apenas como uma nova ferramenta para viabilizar o ensino, seja de forma remota ou como unicamente uma

estratégia para uma possível volta as aulas presenciais de forma gradual.

Esse olhar e pensamento seria negativo e banalizador em relação aos avanços e sucesso para o processo de ensino aprendizagem. Para que isso não ocorra é necessário ambientes de reflexões e formações para os profissionais da educação para que haja uma verdadeira compreensão das possibilidades de aprendizagem que o ensino híbrido pode oferecer.

Visando uma contribuição para a discussão apresentada, a seguir, versaremos a respeito da perspectiva da educação com o ensino híbrido, somando-se as considerações de professores e alunos da educação básica da rede pública e privada.

3 A perspectiva da educação com o ensino híbrido

Sabemos que a primeira perspectiva da educação com o ensino híbrido, é a necessidade de compreender, conhecer, aprofundar através do diálogo, de espaços de construção sobre o verdadeiro potencial deste tipo de ensino.

Ao que tange essa perspectiva, o ensino híbrido é tido como ponte, fonte de otimização e de transformação da educação, ou seja, perpassa da inserção de novas tecnologias ao contato pessoal em sala. Com isso, ela pode e deve ser uma forma de potencializar a educação, pois tem a condição de aprimorar e personalizar o ensino através de diferentes modalidades de ensino, sendo eles, modelo de rotação, denominados como, rotação por estações, laboratórios rotacionais sala de aula invertida e rotação individual, há também o modelo flex, o modelo A La Carte e o modelo virtual enriquecido. Na tabela a seguir, estão as definições sobre cada modalidade.

Tabela 1: Modelos de ensino híbrido

Rotação por estações	Os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. São atividades de leitura, escrita, entre outras. Os estudantes serão divididos em grupos, as atividades acontecerão on-line e com a mediação do professor. Essa modalidade estimula o trabalho colaborativo entre os estudantes. Para garantir que todos tenham acesso aos mesmos conteúdos, os estudantes revezam de acordo com o tempo determinado.
Laboratórios rotacionais	Os estudantes usam o espaço da sala de aula e laboratórios. O modelo de laboratório rotacional começa com a sala de aula tradicional, em seguida adiciona uma rotação para computador ou laboratório de ensino. Essa proposta aumenta a eficiência operacional e facilita o aprendizado personalizado, mas não substituem o foco nas lições tradicionais.
Sala de aula invertida	Nesse modelo a teoria é estudada em casa, no formato on-line, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas. Esse modelo é valorizado como porta de entrada para o ensino híbrido.
Rotação individual	Cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados. Aspectos como avaliar para personalizar, devem estar muito presentes nessa proposta, uma vez que a elaboração de um plano de rotação individual só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades.
Modalidade flex	Os alunos têm uma lista a ser cumprida, com ênfase no ensino on-line, esse é personalizado e o professor fica à disposição para esclarecer dúvidas. Essa modalidade é considerada disruptiva, não é comum no Brasil. A organização dos alunos não é por séries ou anos. Estudantes do 6º ano podem realizar um projeto junto com os estudantes do 7º ano ou 8º ano.
A La Carte	O estudante é responsável pela organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizados em parceria com o educador, a aprendizagem que pode ocorrer no momento e no local mais adequados, é personalizada. Nessa abordagem pelo menos um curso é feito inteiramente on-line apesar do suporte e da organização compartilhada como o professor. A parte on-line pode ocorrer na escola, em casa ou em outros locais.

Virtual enriquecido	Trata-se de uma experiência realizada por toda a escola, em que em cada disciplina (como a matemática, por exemplo), os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem on-line e a presencial. Os estudantes podem se apresentar, presencialmente, na escola, apenas uma vez por semana. Assim como o modelo À la carte, o modelo virtual enriquecido também é considerado disruptivo porque propõe uma organização da escola básica que não é comum no Brasil.
---------------------	--

Fonte: Baseado em Bacich, Tanzi, Trevisani (2015)

Vale ainda ressaltar que essas modalidades foram pensadas para que o aluno seja o foco principal do processo de ensino e aprendizado.

Neste caso, de acordo com os estudos de Bray e Mac Claskey (2015) todo o planejamento e prática de ensino são pensados para identificar o conhecimento do aluno, as suas habilidades, e mais, a forma como ele aprende. Os autores ainda afirmam que o ensino híbrido é a união dos dois mundos da educação, o ensino presencial e o on-line sem precisar abrir mão do que é conhecido e dominado pelos profissionais da educação.

Esse pensamento de não despir que o que serve e o que foi construído é importante, pois respeita a bagagem do professor e proporciona a eles condição de tempo para essa nova forma de construir o ensino, o que traria mais confiança e menos desconforto no ambiente escolar, o que lhes daria segurança para adentrar nesse universo. Essa segurança é sem dúvida, primeiramente, ocasionada através de estudos, leituras e reflexões dentro de ambiente de capacitações proporcionados na escola durante as reuniões pedagógicas, viabilizando que esse novo formato de educação adentre os portões da escola, e chegue ao chão da sala de aula.

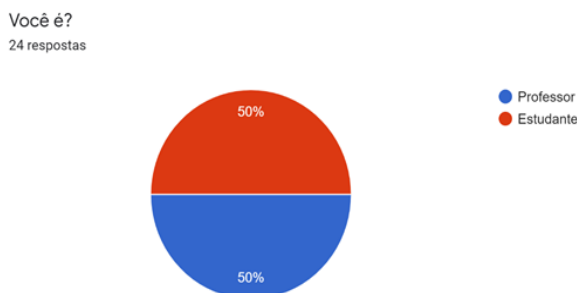
É chegado o momento de ver a sala de aula de outra forma, falamos de outro espaço, espaço esse onde existe mais que um quadro verde, giz branco e carteiras enfileiradas, tão debatido por Freire (1986) mas se trata de um espaço de vez e voz aos educandos.

Desse modo, apesar dos grandes impactos que toda

mudança apresenta, a proposta desse novo modelo de ensino tem contribuído muito para a educação, principalmente no tempo pandêmico em que se vive. Assim, vê-se necessário discutir sobre tal proposta tendo como foco as percepções dos principais envolvidos no processo de ensino, professores e alunos.

Considerando a busca por impressões dos professores e alunos do ensino regular, foi realizada uma pesquisa que teve como participantes 24 pessoas, sendo 12 professores que atuam no Ensino Fundamental II, Ensino Médio ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 12 estudantes, também das respectivas etapas de ensino, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Participantes da pesquisa



Fonte: Das autoras (2021)

Nos tópicos a seguir, busca-se apresentar as percepções dos sujeitos das pesquisas, sobre o assunto estudado, bem como relacionar suas considerações com autores que discutem sobre o tema, como forma de tentar compreender como esse processo tem acontecido no município e seus desafios.

3.1 O olhar do professor frente a educação híbrida

As mudanças ocorridas no contexto escolar, e em todos os outros setores, após o anúncio da pandemia do novo coronavírus,

foram gigantescas, ou seja, foi, e está sendo necessária uma adaptação por parte de todos os envolvidos nessa nova realidade. Entre essas mudanças, está o ensino híbrido, uma metodologia que tornou-se assunto de grande relevância na área da educação.

De acordo com Moran (2015, p. 22), “híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes.”

Desse modo, optou-se por discutir, nesse tópico, sobre a visão do professor inserido nesse contexto de mudanças e parte principal no processo.

Dentre os professores que participaram da pesquisa, obtivemos respostas de 2 professores que atuam no Ensino Fundamental II, 1 professor da EJA e 9 professores que atuam no Ensino Médio.

Diante das respostas obtidas, percebe-se que a maioria dos professores compreendem qual a dinâmica adotada no ensino híbrido, ou seja, uma metodologia que pode apresentar uma transição entre o ensino presencial e o ensino on-line.

Nesse sentido, quando questionados sobre o que eles consideravam sobre o ensino híbrido, obtivemos as seguintes respostas, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1: Para você o que é o ensino híbrido? - Respostas dos professores

“São formas diferentes e planejadas de ensinar. Ora por aulas presenciais, ora por meio de vídeos, ou aulas online”. (Professor do Ensino Fundamental II)

“As aulas serão alguns dias presenciais e outros on-line”. (Professor do Ensino Fundamental II)

“O ensino híbrido é aquele em que podemos ter maneiras diferentes de atingir o estudante ao mesmo tempo, por exemplo, metade no ambiente escolar e metade assistindo em casa on-line”. (Professor do Ensino Médio)

“É uma abordagem pedagógica que envolve momentos de atividades presenciais e a distância”. (Professor do Ensino Médio)

“Essa é uma metodologia na qual estudantes vivenciam o processo de aprendizagem por meio das modalidades presencial e à distância de forma integrada”. (Professor do Ensino Médio)

“É uma forma de ensino que contempla aulas presenciais e virtuais de modo integrado”. (Professor do Ensino de Jovens Adultos)

Fonte: Das autoras (2021)

A partir das respostas obtidas é possível perceber que os professores compreendem o que vem a ser ensino híbrido e como a metodologia funciona, embora ela ainda não seja aplicada da forma como foi elaborada e por esse motivo, talvez é que ainda enfrenta-se tantas dificuldades dentro da educação. Assim, esses profissionais também foram questionados sobre os desafios enfrentados por eles, frente a essa nova metodologia de ensino, que se inseriu repentinamente no espaço escolar.

Os principais desafios apresentados por eles permeiam entre a falta de participação e cumplicidade do aluno com as atividades; a insegurança em formar alunos que apenas recebem o conteúdo e não participam ativamente das aulas; conseguir se sair bem sucedido com suas ações durante as aulas; e também a influência dos fatores extraclasse, como por exemplo a qualidade da internet, insegurança

dos pais e, principalmente durante a pandemia da Covid-19, os riscos de contaminação.

É possível observar que embora atuem em instituições distintas, ambos os profissionais apontam para desafios comuns que fazem parte do seu dia a dia como educador em uma realidade que abrange todos segmentos de todo o país e mundo. A pandemia trouxe consigo inúmeras mudanças, e na escola elas apontam para caminhos que precisam ser trilhados para que a educação não pare, como pode ser percebido no quadro abaixo.

Quadro 2: Em sua opinião, quais são os desafios dessa modalidade de ensino?

“São muitos, como por exemplo o professor ser capaz de se desdobrar para dar atenção para os alunos online e para os alunos que estão de forma presencial, a tecnologia também pode deixar a desejar uma vez que internet cai, dá problema nos computadores, os pais ficam inseguros se realmente está havendo uma aprendizagem efetiva, os professores ficam apreensivos também em relação a aprendizagem de seus alunos. Mas não deixa de ser uma maneira de aproximarmos mais de nossos alunos, outro fator é o risco de contaminação que gera insegurança”.

Fonte: Das autoras (2021)

A pressão por um trabalho bem feito juntamente com as dificuldades, medos e impactos causados pela nova realidade mundial, interferem na forma como se ensina, uma vez que cabe ao professor adequar-se aos novos recursos disponíveis. Sabe-se que o discurso sobre esse uso das tecnologias na educação já se fazia presente, mas caminhava a passos lentos, sendo inserido aos poucos e mesmo assim, enfrentando muitos desafios. Hoje, com a obrigatoriedade do uso e falta de formação tanto para professores como também para alunos juntamente com todas as dificuldades geradas pelo atual momento, gera-se então desafios ainda maiores que dia a dia batem à porta da escola, em busca de soluções, como pode-se observar na fala do professor em destaque. No entanto, mesmo com os desafios que aparecem a cada dia, a maioria dos professores envolvidos na pesquisa, consideram essa proposta de ensino, em uma avaliação entre “bom, regular ou ruim”, como

regular, o que desperta um olhar próspero para o desenvolvimento de tal modalidade de ensino.

É preciso, antes de tudo, pensar que esse é um processo que não tem sido fácil para ambos os lados. É necessário considerar que, não basta apresentar uma enxurrada de informações e cobrar atitudes relevantes se não há formação para que o profissional possa saber usar tais recursos e também para que o aluno aprenda a manusear para que de fato mudanças aconteçam.

3.2 Alunos: considerações sobre a prática do ensino híbrido

É nítido que as mudanças que ocorrem no sistema de ensino refletem diretamente nos alunos, que assim como os professores, integram os protagonistas da educação. Desse modo, considerando principalmente o contexto pandêmico, buscamos respostas e considerações de alunos a respeito do ensino híbrido.

Ao observarmos as respostas dos alunos, é possível detectar que ambos percebem a mescla entre atividades on-line e atividades presenciais que caracterizam a proposta de ensino de híbrido. Para ilustrar a posição dos estudantes acerca da definição de ensino híbrido, apresentaremos a seguir algumas respostas de alunos para a seguinte questão: “Para você, o que é ensino híbrido?”

Quadro 3: Respostas dos estudantes

“Um método adotado para que os alunos consigam assistir aulas presencialmente durante determinado período” (Aluno do Ensino Médio).

“O Ensino híbrido é uma forma de estudo mais eficaz, e potencializa o estudo no período da pandemia, onde os alunos “revezam” entre aprender na escola e em casa, ou seja, no presencial e a distância” (Aluno do Ensino Fundamental II).

“é a metade presencial e on-line... ao meu ver o ensino híbrido é uma mistura de aula on-line e presencial” (Aluno da EJA).

Fonte: Das autoras (2021)

Como é possível constatar pelos exemplos, os alunos que participaram da pesquisa entendem a dinâmica do ensino híbrido e demonstram perceber que existe a presença de uma troca entre o ambiente virtual e também o ambiente físico, que precisa ser um ambiente para além da casa dos alunos ou professores. Com essas respostas dos alunos, é possível apontar que a compreensão do que seja o ensino híbrido, facilite para a prática de tal proposta de ensino, que já não é mais algo completamente desconhecido, apesar de relativamente novo para os estudantes.

Apesar de compreenderem a dinâmica do ensino híbrido, muitos alunos, assim como os professores, apontaram os desafios que eles percebem com essa modalidade de ensino, sendo o principal desafio destacado pelos alunos, a dificuldade para se adaptar e terem foco e autonomia para os momentos de estudo, principalmente durante as atividades on-line. Outro fator que também pode ser considerado um desafio é a estabilidade da internet, ou seja, um fator externo que pode refletir diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, destacamos algumas respostas dos alunos para a questão em que eles precisavam apresentar, de acordo com a perspectiva deles, os desafios do ensino híbrido.

Quadro 4: Respostas dos estudantes

“A dependência da internet em alguns momentos, já que o ensino online faz parte dessa modalidade” (Aluno do Ensino Médio).

“Em minha opinião, um dos maiores desafios dessa modalidade é a falta de acesso à internet de algumas pessoas. Até mesmo alguns professores têm dificuldade, então isso pode prejudicar a aprendizagem e o trabalho de muitas pessoas. Também pode-se levar em consideração que as aulas/atividades/trabalhos presenciais são melhores e mais produtivos(as), pois livra o estudante e o professor de distrações, focando somente no que interessa” (Aluno do Ensino Fundamental II).

“Muitas, principalmente a falta de foco. Em casa temos várias distrações” (Aluno da EJA).

Fonte: Das autoras (2021)

Diante das considerações dos estudantes a respeito dos desafios identificados por eles frente ao ensino híbrido, é possível observar que muitas vezes, os fatores como um local apropriado para a realização das atividades, o que leva à distração, e a falta instabilidade da *internet* aparece em ambas as respostas, o que nos leva a considerar que a prática das atividades e tarefas desenvolvidas na proposta de ensino híbrido, sejam elas nos ambientes físicos ou virtuais, se tornam desafios mínimos para os alunos.

Ainda considerando a perspectiva dos alunos sobre a prática do ensino híbrido, é possível constatar que apesar dos desafios que eles encontram em se manterem concentrados nas atividades e as dificuldades com a *internet*, entre os 12 estudantes que participaram da pesquisa, 5 avaliam essa proposta de ensino como bom e 4 avaliam como regular, obtendo apenas 3 estudantes que consideram o ensino híbrido ruim.

4 Considerações finais

Nos últimos tempos, a educação tem vivido dias desafiadores em decorrência das limitações causadas pela pandemia do novo coronavírus. Assim, muitas são as discussões acerca do contexto escolar e sua adaptação às mudanças diárias que tem acontecido no âmbito educacional, uma vez que, quase ninguém estava devidamente preparado para a inserção das tecnologias e mídias digitais na realidade educacional de forma tão repentina, embora seja um assunto discutido há muito tempo. E entre esses desafios está a nova metodologia de ensino: o ensino híbrido.

Pensando nisso, este capítulo teve por objetivo apresentar as perspectivas de professores e alunos no que diz respeito ao ensino híbrido, visando expor suas observações acerca dessa metodologia e seus principais desafios, no contexto observado. Assim, a partir do propósito de compreender qual o real entendimento de professores e alunos no que diz respeito ao ensino híbrido, é que

surgiu o interesse na busca por respostas que venham auxiliar na compreensão por parte dos envolvidos com o processo educacional.

Diante dos dados obtidos através dos questionários aplicados a professores e alunos, é possível compreender que eles conhecem, teoricamente, a metodologia, embora ela ainda não seja colocada em prática em sua totalidade. Observamos que os desafios encontrados são inúmeros tanto para os profissionais como para os estudantes, tendo em vista que é um processo novo e em um momento atípico da realidade educacional brasileira.

O entendimento sobre o tipo de ensino aqui tratado, não é o suficiente para que o processo educacional venha acontecer de maneira eficaz, muitas barreiras ainda precisam ser rompidas para que efetivamente haja uma metodologia capaz de construir o conhecimento de forma gradual e significativa, conhecimento este que fará sentido para a vida dos envolvidos.

Desse modo, destacamos que a educação era e é, sem dúvidas, desafiada diariamente para manter-se firme no propósito de formar cidadãos conscientes, críticos e atuantes. A pandemia só reforçou e demonstrou a sua importância para a sociedade.

Sendo assim podemos concluir que as dificuldades apontadas para a prática do ensino híbrido são muitas, postas pela contemporaneidade, na busca de novas metodologias, de inovar e exigindo do profissional da educação uma reflexão sobre suas práticas. Por fim, é importante destacarmos que o ensino híbrido possibilita, ao aluno, uma aprendizagem autônoma, tornando-o agente de sua própria aprendizagem.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José; **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BACICH, Lilian; TANZI, Adolfo Neto; TREVISANI, Fernando de Mello; **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael. B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. [S. 1: s. n), 2013. Disponível em: <[http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-1-2-blended learning-disruptive-Final.pdf](http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-1-2-blended-learning-disruptive-Final.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MORAN, José; **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf>. Acesso em 23 jun. 2021.

Capítulo 5

LEITURA COMPARTILHADA NO CONTEXTO DE AULAS HÍBRIDAS

Juliana Paula de Oliveira Gomes¹

1 Introdução

rente às diversas possibilidades de descrever o que se compreende por leitura, observamos em estudos realizados, que os vários autores apresentam concepções diferentes para conceituá-la, mas com alguns pontos em comum. Diante disso, é possível observar que existem várias e extensas definições e interpretações da palavra leitura, levando em consideração as funções exercidas pelo leitor. A função da leitura para uma criança que lê as imagens e compreende a possibilidade do texto estar se referindo ao mesmo assunto, é diferente do sentido de leitura compreendido a partir da ação de um agricultor lendo o céu nublado a calcular quanto tempo a chuva levará para chegar. É possível ler de várias formas como o céu e as estrelas, fotografias, histórias em quadrinhos sem texto alfabético, entre outras formas.

Por muito tempo a leitura apareceu atrelada aos textos alfabéticos somente. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 166) comentam sobre “atos de leitura” que são todas as leituras que os adultos realizam, com os mais diversos gêneros textuais seus posteriores comentários sobre a leitura realizada, aos quais as crianças observam e aprendem. Nesse contexto, as crianças leem as atitudes de leitores textuais e compreendem aspectos a partir da leitura de outras pessoas.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, professora na educação básica, professora de alfabetização e letramento. E-mail: ju.p.oliveira2010@gmail.com, prof.juliana@colegiodelourdes.com.br, juliana.gomes@fagammon.edu.br.

A leitura compartilhada pode ser considerada uma narrativa realizada por uma pessoa para ou com outras, como uma professora lendo em sala de aula pedindo os alunos para acompanhar ou os pais de uma criança lendo um livro à noite para os filhos dormirem. Além de ser possível observar o agricultor lendo as dicas que o céu dá e aprender sobre a leitura que ele está fazendo.

Sobre as várias possibilidades de leitura, Viana e Teixeira (2002, p.5) “Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projectos e de trajectos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram”.

Esta modalidade de leitura compartilhada agrega tanta apreensão de sentido quanto a leitura pessoal ou talvez até mais quando explorada de maneira pertinente. Quando a professora conta um conto, fábula, história ou encena em sala de aula é leitura compartilhada. Nesta maneira de ler, os pequenos dialogam com o texto oral e com as imagens mostradas pela professora, ou para ser mais provocador ainda, há a possibilidade de alternar as maneiras de contar a história para desenvolver a criatividade das crianças.

A leitura compartilhada difere-se da leitura dirigida (o que é muito comum dentro das salas de aula) pois na segunda não há diálogo entre o que lê e os que ouvem, neste caso a leitura é unilateral, uma pessoa lê em voz alta e os outros apenas escutam sem a possibilidade de interagir com o texto e com o leitor. Já a leitura compartilhada é uma via de troca de mão dupla (até mais dependendo da quantidade de alunos) pois há a possibilidade de troca de experiências e emoções acerca do texto.

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), encontra-se a leitura compartilhada nomeada de leitura colaborativa, estando definida “uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos” (BRASIL, 1998, p. 61)

Na infância, a literatura demonstra importante ferramenta

que favorece as experiências humanas a desenvolver as relações sociais, a criatividade, o processo de enunciação de Bakhtin e a externalização do pensamento de Vygotsky.

É fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca para que ele se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente fonte de curiosidade, de espantos, de desejos e descobertas, numa dinâmica em que ela se manifeste de forma ativa, (cri)ativa, particip(ativa) em qualquer situação, não apenas recebendo passivamente, mas produzindo e (re)produzindo cultura (JORGE, 2003, p.97)

Neste sentido, percebe-se o quão importante são as experiências leitoras por meio de atividades de leitura literária e de contação de histórias na infância como possibilidade de socialização, construção e participação. Se o espaço para a criança se manifestar e criar é proporcionado em um ambiente mediador e acolhedor, demonstrando segurança para a criança estabelecer uma relação de confiança e expressar-se, podemos questionar o que os documentos oficiais apresentam como orientação sobre as atividades de leitura, de modo específico em relação à leitura compartilhada? O que os estudos acadêmicos apresentam a respeito da leitura feita por outra pessoa no processo de compreensão leitora?

Outro aspecto importante é sobre o conhecimento o que Smith (1989, p. 22) chama de “teoria de mundo”. Essa teoria é tudo que a pessoa pensa sobre tudo. Quando se pensa sobre um determinado objeto, automaticamente se pensa sobre todas as funções desse objeto. Nesse sentido Smith (1989, p. 24) afirma que “as crianças geralmente deixam de receber crédito, pelo muito que sabem”. O saber das crianças é o conhecimento prévio necessário para o aprendizado futuro, inclusive na área da linguagem – leitura e escrita – porque de acordo com o Smith (1989, p. 24) “a maior parte de nosso conhecimento sobre o mundo – do tipo de objetos que contem e do modo como estão relacionados – e a maior parte de nosso conhecimento sobre a linguagem, já estão em nossas cabeças antes de ingressarmos na escola”. Saber sobre o mundo é

um ato de modificação constante da teoria do mundo dentro das mentes. A cada dia do desenvolvimento da criança, ela vivencia novas experiências e se constrói como sujeito participante de uma sociedade a qual movimenta vários tipos de linguagem.

Considerando a atividade de leitura, como processo de construção de significado, este texto tem como objetivo refletir sobre a concepção de a atividade de leitura compartilhada, aproximando o que dizem os documentos oficiais em diálogo ao reunir algumas com discussões acadêmicas e estudos teóricos sobre o ato de ler.

Neste sentido, assumimos como procedimento metodológico optamos por realizar uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e de caráter documental, com metodologia investigativa da descrição e análise, tomando como fonte investigativa os documentos oficiais PCN de língua portuguesa (1998), os RCNEI (2001), as Diretrizes e a BNCC (ano) observando a temática da leitura compartilhada.

Para melhor apresentarmos o estudo aqui proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, a partir dos estudos dos documentos oficiais que tratam sobre as orientações sobre leitura, com foco na leitura compartilhada. Para embasar a discussão, apoiamos na concepção de linguagem de Bakhtin (2006), como processo enunciativo e interativo, na concepção de leitura de Chartier, Goulemot (1996), Freire (2001), Koch e Elias (2007) e Manguel (1997), em interlocução com outros autores que discutem a temática da leitura.

2 As compreensões de leitura

Muitas vezes a leitura é diretamente relacionada como compreensão da escrita, porém, faz-se necessário ampliar os significados referentes à prática de leitura, de acordo com Martins, a leitura é considerada como alicerce para a vida humana.

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural.

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases para a vida. (MARTINS, 2006, p. 24)

A leitura faz parte do cotidiano de diversas pessoas, mesmo para aquelas que não leem o código escrito, é possível ler uma obra de arte sendo escultura ou pintura, desenhos infantis, semblante de pessoas, fotografias, a natureza e suas mudanças. O verbo se torna amplo ao considerarmos as diversas possibilidades que a leitura nos apresenta. Principalmente nesse novo contexto em que a educação se encontra, é necessário abranger a compreensão sobre a ação de ler.

O processo de apreensão dos sentidos perpassa um movimento intenso de reflexão sobre o que se lê, sobre o que sabe, ou seja, sobre experiências já acumuladas para se produção um outro texto, segundo descreve Manguel (2004). Considerando os professores como mediadores da leitura em sala de aula, no novo sistema de ensino utilizando a internet e os computadores para dar continuidade à educação escolar das crianças, fez-se necessário utilizar a leitura compartilhada e as estratégias de leitura em aspecto remoto.

Neste viés da produção textual, evidencia-se a importância de figuras (imagens, desenhos, retratos, fotos, ilustrações) para o processo de compreensão e de produção de sentidos caso o texto escrito não seja compreensível para o leitor, as ilustrações proporcionam o mesmo movimento interpretativo da ação leitora, isto porque:

Como atividade significativa que é, a leitura não pode ser entendida sem que se leve em consideração a participação do indivíduo enquanto possuidor de uma história individual e singular. História que faz diferença quando do seu encontro com o texto e que favorece o surgimento de inferências marcadas pela ativação de um contexto o qual alude a sua memória cognitiva. (FERREIRA; DIAS, 2004, p.447).

Ainda acrescentam:

É nessa perspectiva que se toma a leitura como um processo inferencial e cognitivo, ativado a partir da intrincada relação

entre leitor, texto e contexto. É preciso, pois, argumentar quanto à importância de se contemplarem essas três vertentes, quando da elaboração de uma classificação de inferências e de sua consideração para a explicação da atividade de leitura, vista aqui como polissêmica e não-linear. (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 447).

Ao apresentarmos a atividade de leitura, encontramos nos estudos Martins (2006), uma prerrogativa que auxilia compreender a leitura como um processo vasto e de possíveis interpretações, pois para a autora a leitura não se restringe apenas ao ato de decifrar o código escrito, mas o ato de ler envolve criação, imaginação e uma relação de profunda intimidade com o texto (imagens, fotos, expressões, fala, etc.).

Se o conceito de Leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases para a vida [...] (MARTINS, 2006, p. 24).

A leitura, em suas várias aplicações, acontece de várias maneiras variando o sentido que cada pessoa atribui a ela, inclusive, é possível afirmar que a leitura para e com os alunos, acontece em salas de aula com sistema de ensino remoto e híbrido. Mesmo lendo novamente algo, esta leitura é carregada de novos significados e sentidos, pois buscamos relações externas e internas para não só interpretar, mas para criar novos sentidos relacionados à nossas novas experiências. O novo contexto de educação mostra que a leitura compartilhada acontece também nas aulas online e vídeoaula, sendo que o leitor se adapta às necessidades da leitura e também adapta a leitura às suas próprias necessidades, pois muda ou transforma o texto, seja este verbal ou não-verbal, quando lê, opera em relação contínua de ação e atuação com e sobre o material lido, visto que:

O significado não está embutido ou escrito totalmente no texto oral ou escrito. Embora o texto carregue o sentido pretendido pelo autor, ele é polissêmico e, como tal, oferece possibilidades de ser reconstruído a partir do universo de

sentidos do receptor, que lhe atribui coerência através de uma negociação de significados. (FERREIRA; DIAS, 2004, p.440)

Quando percebemos a possibilidade de movimento do sentido da leitura sobre a produção oral, percebemos a importância de um processo para o desenvolvimento da criatividade na educação infantil, tornando-se base para a solidificação de todos os outros processos de compreensão e criação. Manguel (2004) explica que as imagens possibilitam a ação leitora que independe da compreensão do que o autor escreveu. As imagens no texto deixam de assumir apenas a função de ferramenta para facilitar o entendimento do texto, ou como uma espécie de tradução das palavras contidas no texto para configurar-se como um texto em imagem, que pode ser lido e interpretado pelo leitor.

O texto, verbal ou não-verbal, constitui-se em processo de produção de sentidos. Bakhtin (2006) afirma que quando se escreve, o texto está direcionado à imaginação do leitor por ela ter o papel de absorver o conteúdo do mesmo. A imaginação é capaz de criar, recriar, organizar e reorganizar os pensamentos contidos dentro do texto. Criando e ressignificando sentidos em uma releitura, o receptor é capaz de envolver-se com o objetivo do escritor sem deixar de acrescentar e modificar o texto de acordo com seus próprios sentimentos e intenções.

É também unicamente à imaginação do leitor que o escritor se dirige, quando usa essas formas. O que ele procura, não é relatar um fato qualquer ou um produto do seu pensamento, mas comunicar suas impressões, despertar na alma do leitor imagens e representações vívidas. Ele não se dirige à razão, mas à imaginação. (BAKHTIN, 2006, p. 179).

O que se observa na educação infantil com crianças de 4 e 5 anos, e até com idades menores, é que, mesmo não estando na fase de leitura do código escrito, ocorre um envolvimento com os livros ilustrados operando diretamente com uma leitura de imagens, ocorre um desejo pela atividade de leitura e o fato de não estarem alfabetizadas não as impede a capacidade interpretativa, conforme descreve Goulart (2011). A capacidade do professor,

como contador e leitor ao apresentar ou ler histórias, determina o grau de atenção, de concentração e de encantamento das crianças pela narrativa.

Ao compor ou ler histórias, segundo Martins (2006, p.33), “[...] o educador na intermediação do objetivo lido com o leitor é cada vez mais repensado; se, da postura professoral lendo para e/ou pelo educando, ele passar a ler com, certamente ocorrerá o intercâmbio das leituras, favorecendo a ambos, trazendo novos elementos para um e outro”.

3 Leitura compartilhada

3.1 A leitura compartilhada: das orientações oficiais às produções acadêmicas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 40) afirmam que “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes”. A formação de leitores competentes, dentro das escolas preocupadas com a formação global onde se identifica a literatura como “prática de leitura por prazer, imbuída em um papel humanizador” (DALCIN, 2017, p.154).

Os PCN ainda definem que a leitura:

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. (BRASIL, 1998, p. 41).

Estudando sobre literatura infantil, professores e contadores de histórias tem a oportunidade de reconhecer a leitura como um ato mais amplo e significativo no processo de formação crítica do sujeito. De modo que “[...] passam a considerá-la como um

processo, no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los” (MARTINS, 2006, p.32).

Utilizando a capacidade de dar sentido, o leitor/ouvinte apropria do texto em forma oral e a partir da voz do leitor/narrador inicia sua relação de criação sobre o texto. Na educação infantil, quando o professor conta a história, gesticula, imita sons, muda o tom de voz ele interfere diretamente na postura do leitor/ouvinte.

Atuando na educação infantil, o professor tem grande responsabilidade com o desenvolver do envolvimento das crianças com os livros. Queirós (2009) diz que “[...] ler é encantar-se com as diferenças. Ler é deixar o coração no varal. Ler é apropriar-se das palavras e transformá-las em pensamentos. Nesse sentido, ele afirma que o livro é “[...] o objeto da felicidade” (QUEIRÓS, 2009).

A leitura envolve todo o corpo do leitor e todos os seus sentidos. Manguel (1997) afirma que “a leitura começa com os olhos”, mas ela não para neles, logo vibra por todo o corpo e pensamento. Os olhos das crianças voltados ao contador de histórias, analisando os sons de sua fala e atentando ao que o semblante do leitor revela e esperando para ver as imagens dos livros são estímulos que percorrem e surtem efeito no corpo todos. Cada livro reflete no leitor de um modo, requer uma posição, um local e uma postura. O livro é como a música, cada uma tem um ritmo, suas notas específicas, seu tom e exigências únicas. Na leitura, o livro se torna um universo o qual se entra para descobri-lo e redescobrir-se pois neles encontra-se parte de íntimo do leitor.

Para além da leitura impressa, na discussão sobre “o ato de ler” Freire (2001), percebe-se como o contexto influencia diretamente na leitura. Ao apresentar uma reflexão sobre suas próprias experiências de leitura na infância descreve que “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2001, p.9) expõe ele.

4 Considerações finais

Há de se considerar que a palavra leitura é ligada frequentemente à decodificação do código escrito. As possibilidades da leitura são vastas. Ler é observar, decifrar, decodificar, dar sentido, atribuir significado, apropriar-se ou não, relacionar-se, memorizar, criar relações com o que já foi lido, questionar-se e interpretar. A leitura em si oferece pluralidade de alternativas e interpretações da palavra, é amplitude. A leitura, é de fato, construção de sentido que depende da experiência, de conhecimento prévio do leitor e frequentemente há forte interferência do universo do leitor. Ler é não estabelecer um produto final, é reconstruir sempre.

Entre diversas propostas educacionais conhecidas, é possível considerar a leitura uma ferramenta de auxiliar o desenvolvimento infantil. Ler para e ler com as crianças se torna um momento de construção e troca de conhecimento, de diálogo e imaginação silenciosos ou ditos. Ler para crianças é considerá-las sujeitos ativos e capazes de aprender com atividades simples e que envolvam o prazer das experiências.

Como leitores ativos, a experiência é utilizada para elaborar questionamentos automaticamente e possibilitar uma variedade de interpretações. A leitura é então promotora de desenvolvimento intelectual, ou seja, quanto mais se lê, mais argumentativo o leitor se torna para dialogar sobre diversos assuntos, não só oralmente, mas há a alternativa de dialogar na própria leitura. Nessa perspectiva, há de se considerar que no atual cenário da educação com aulas online, os leitores em formação desenvolvem estratégias para apropriar-se da leitura e fazerem uso dela de acordo com suas necessidades. Portanto, as práticas pedagógicas de leitura compartilhada conduzem o aluno a reflexão e argumentação. Posteriormente, esse aluno irá utilizar as estratégias de leitura aprendidas na leitura compartilhada quando estiver realizando a leitura individual.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1º e 2º Ciclos do Ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998.

CHARTIER, R. (org). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação da liberdade. 1996

DALCIN, A. R. **Práticas de leitura da literatura infantil**. In. **Leitura, escrita e alfabetização: a pluralidade de práticas/ organizadores**: Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Maria das Dores Soares Maziero, Silvia Aparecida Santos de Carvalho – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004.

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

FREIRE, P. **O ato de ler**. São Paulo. Cortez, 2001.

JORGE, L.S. **Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias**, in DIAS, Marina Célia Moraes M e NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (orgs.) *Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Campinas: Papirus. 2003

KOCH, I. V.; ELLIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo; contexto. 2007.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro maia Soares. São Paulo: companhia das letras. 1997.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

MARTINS, M. H.. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

QUEIRÓS, B, C.. **Ler é deixar o coração no varal**. Texto apresentado no seminário Políticas de incentivo à leitura. Minas Gerais. Superintendência de bibliotecas públicas /secretaria de estado de cultura de Minas Gerais. 2009.

VIANA, F. L. & TEIXEIRA, M. M. (2002). **Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal**. Porto: Edições Asa

Capítulo 6

UTILIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO (DCDQ)- BRASIL PARA A DETECÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO (TDC)

Juarez Luiz Abrão¹

Marcelo Henrique dos Santos²

Nayara Christine Souza³

Marcela de Melo Fernandes⁴

José Irineu Gorla⁵

1 Introdução

No sistema regular de ensino o tema avaliação é bastante conhecido e utilizado em determinadas fases do processo educacional, sendo utilizada como ferramenta para diagnosticar o desenvolvimento inicial de determinado estudante ou grupo, bem como, auxiliar nas questões que envolvam a

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Professor de Educação Física do município de Três Corações/MG, juarez.abrao@gmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Professor de Educação Física do município de Três Corações/MG, marhenriquesantos@yahoo.com.br

3 Doutoranda em Educação Física (UNICAMP), Membro do Grupo de Pesquisa em Neurometria Funcional e Atividade física e Avaliação Motora Adaptada, naysouzac@gmail.com

4 Doutorando em Ensino (UNIVATES), Professora de Educação Física do Instituto Federal de Minas Gerais – *campus* Avançado Arcos, marcela.fernandes@ifmg.edu.br

5 Livre docente e Doutor em Atividade Física Adaptada (FEF/UNICAMP), Coordenador e pesquisador do Grupo de Pesquisa em Neurometria Funcional e Atividade física e Avaliação Motora Adaptada, gorla@unicamp.br

formação/aquisição de habilidades e capacidades pré-estabelecidas para cada etapa educacional.

Para maioria dos educadores a avaliação é uma abordagem que em determinados casos provoca angústias, devido ao abismo existente entre o processo de avaliação e sua aplicabilidade no cotidiano da sala de aula. E em outros casos é possível de observar que para outro grupo de profissionais da educação, as práticas avaliativas consistem em um evento pontual e com intuito básico de averiguação dos conteúdos aplicados em forma de provas, testes, questionários (OLIVEIRA, 2016).

Já para outro grupo de educadores a avaliação é um processo mais amplo, muito mais do que simples elementos utilizados para se atribuir notas ou conceitos aos educandos. Porém é mecanismo que procura auxiliar os estudantes no seu processo de ensino/aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades. Promovendo a aquisição de capacidades e habilidades por este aluno, somando-se a este processo avaliativo todas as vivências, experiências, os conhecimentos prévios adquiridos por este indivíduo anteriormente a sua escolarização (DARIDO, 2012).

Nesse sentido, a avaliação pode ser considerada parte integrante e complementar do processo educacional e, que ela quando bem utilizada se torna imprescindível em qualquer proposta educacional. Porém, é vista somente como uma ferramenta para se “dar notas” aos estudantes, simplificando sua prática em um sistema de “rótulos”, sem ao menos pensar que este recurso quando bem utilizado poderia vir de encontro ao todo caminhar educacional e atender as reais necessidades dos estudantes (SIMÕES; FERNANDO; LOPES, 2010).

No entanto quando abordamos os processos avaliativos educacionais utilizados pela área do conhecimento da Educação Física, quase sempre deparamos com vários questionamentos, tais como: Quais métodos devemos utilizar? Para quais as finalidades? Como aplicar durante as aulas e nos grupos heterogêneos?

Quais recursos materiais e humanos serão disponíveis? Estás e outras questões muitas das vezes podem afastar do professor da área de conhecimento a prática avaliativa, como perspectiva de compreender as necessidades dos estudantes e como auxílio para planeamento das atividades educacionais.

Nos aspectos da Educação Física, os processos avaliativos encontram barreiras ainda maiores, devido à falta de um ponto que oriente e embase todo mecanismo, tendo em vista que o campo de atuação é tangenciado por vários paradigmas educacionais que circundam a ação pedagógicas (OLIVEIRA, 2016).

Podemos mencionar que a avaliação em Educação Física ainda é um tema bastante controverso, entre sua teoria e prática e, que muitos questionamentos são realizados pelos profissionais que atuam no cenário educacional (GONÇALVES, et al. 2006).

É possível afirmar que dentro da perspectiva tradicional ou esportiva, presente a partir da década de 1970, os processos avaliativos da Educação Física eram voltados para a medição dos corpos, desempenho das capacidades físicas e as habilidades motoras. Sendo o aluno avaliado por testes físicos ou pelo simples desempenho em práticas esportivas (DARIDO, 2012).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) em Educação Física, recomenda três pontos de avaliação: “a realização das práticas”, “a valorização da cultura corporal de movimento” e a “relação da Educação Física com saúde e qualidade de vida” (SIMÕES; FERNANDO; LOPES, 2010).

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais tenham como base esses pontos avaliativos, torna-se fundamental contemplar também os aspectos motores e coordenativas. Nesse sentido, para Burrati, Souza e Gorla (2020), a avaliação motora deve fazer parte do contexto educacional, clínico e investigativo de acompanhamento, pois permitirá conhecer as possibilidades, potencialidades e limitações.

As adversidades da escola, intensificam a cada dia, contudo é necessário que esteja claro as finalidades da Educação

Física Escolar. Sendo assim, a construção de um programa de desenvolvimento motor, se faz necessário desde a idade primária, através de atividades recreativas e lúdicas. A estimulação pelo movimento é extremamente necessária, auxiliando nos processos de aprendizagem (DITZEL; FEITOSA, 2016).

Nesse contexto, Buratti, Souza e Gorla (2020), evidenciam a importância da avaliação motora e da utilização de testes motores padronizados para avaliar os aspectos coordenativo das crianças em idade escolar. Reforçando a importância da Educação Física na estimulação e aprimoramento do desenvolvimento psicomotor.

Neste sentido, o objetivo desse estudo é apresentar utilização do Questionário de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (DCDQ) para a detecção de crianças com transtorno do desenvolvimento da coordenação (TDC).

2 O Questionário de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação-DCDQ-Brasil

O *Developmental Coordination Disorder Questionnaire* (DCDQ) é um instrumento de fácil aplicação desenvolvido por Wilson, Dewey e Campbell (1998), e traduzido e adaptado no Brasil por Prado, Magalhães e Wilson (2009).

O Questionário de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (DCDQ) é um instrumento que se baseia nas atividades de vida diária das crianças, sendo destinado aos pais ou responsáveis, apresentando a percepção desses em relação às dificuldades de coordenação motora da criança, e possível indicativo para o Transtorno do Desenvolvimento de Coordenação (TDC). Para responderem o questionário, os pais são instruídos a compararem o desempenho motor de seu filho com outra criança da mesma idade, utilizando a escala de Likert de 5 pontos, conforme a Figura 1 (PRADO, 2007; PRADO; MAGALHÃES; WILSON, 2009).

O TDC é indicado através do somatório de pontos do

DCDQ, contudo, o questionário por si só não tem valor de diagnóstico, há a necessidade de complementação através de outros instrumentos. De acordo com a revisão feita por Buratti, Souza e Gorla (2020) os testes de proficiência motora mais utilizados são o Movement Assessment Battery for Children- MABC (HENDERSON; SUGDEN, 1992); Bruininsk-Oseretsky Test of Motor Proficiency, Segunda Edição- BOT-2 (BRUININKS, 1978, 2ed. BOT-2, 2005); Teste de Coordenação Corporal para Crianças/Körperkoordination Test für Kinder- KTK (KIPHARD E SCHILLING, 1974); Test of Gross Motor Development- TGMD (ULRICH, 1985).

Para que os pais não correlacionem a aplicação do questionário, como uma situação médica, o instrumento foi intitulado de “Questionário de Coordenação” (PRADO; MAGALHÃES; WILSON, 2009).

O DCDQ é composto de 15 perguntas, subdivididas em três categorias de análises: Controle durante o Movimento, Motor fino e Escrita e a Coordenação Geral (Quadro 1).

Quadro 1 - Descrição das variáveis investigadas no questionário DCDQ-BR e categorias de análise

Variáveis	Categoria Escala	Pontuação	Classificação Percentil
Controle Motor durante o movimento	1 Não é nada parecido com sua criança	São 15 itens. Cada item é pontuado de 1 a 5 pontos	<46 para faixa etária de 5 a 7 anos
	2 Parece pouquinho com sua criança		<55 para faixa etária de 8 a 9 anos

Motricidade Fina – Escrita	3 Moderadamente parecido com sua criança	A pontuação máxima somado às três áreas é de 75	<57 para faixa etária de 10 a 15 anos
	4 Parece bastante com sua criança		
Coordenação Geral	5 Extremamente parecido com sua criança	Escore Total do DCDQ Provavelmente TDC Provavelmente não TDC	Crianças com pontuação acima dos valores indicados são consideradas como apresentando desenvolvimento típico

Fonte: Montoro (2015)

Já os resultados classificam as crianças em dois grupos: “Indicação ou suspeita de TDC” e “provável não TDC”. Separadamente os escores não são indicativos de uma criança TDC (PRADO, MAGALHÃES; WILSON, 2009).

Figura 1 - Questionário de Coordenação

QUESTIONÁRIO DE COORDENAÇÃO

(DCDQ-Brasil 3 Revisionado Agosto 2017)

Nome da criança: _____

Pessoa que preenche o questionário: _____

Parentesco com a criança: _____

Data de hoje:

Ano	Mês	Dia

Data de Nascimento:

Idade:

A maioria dos itens deste questionário se refere a atividades motoras que sua criança faz com as mãos ou quando movimentada. A coordenação motora tende a melhorar a cada ano, à medida que a criança cresce e se desenvolve. Por esse motivo, será mais fácil responder às perguntas se você pensar em outras crianças que você conhece e que têm a mesma idade de sua criança.

Faça um círculo em volta do número que melhor descreve sua criança. Se você quiser mudar sua resposta e assinalar outro número, por favor, faça dois círculos em volta da resposta correta.

Se houver alguma questão que você ache difícil de responder ou não entenda, por favor, ligue para _____ e peça ajuda.

Educação em Questão: Tendências, Estratégias e Resistências

Ao responder as perguntas, compare o grau de coordenação de seu filho(a) com outras crianças da mesma idade.	Não é nada parecido com sua criança	Parece um pouquinho com sua criança	Moderadamente parecido com sua criança	Parece bastante com sua criança	Extremamente parecido com sua criança
Sua criança ...					
1) <i>Lança uma bola</i> de maneira controlada e precisa.	1	2	3	4	5
2) <i>Agarra uma bola</i> pequena (por exemplo, do tamanho de uma bola de tênis) lançada de uma distância de cerca de 2 metros	1	2	3	4	5
3) Se sai tão bem em esportes de equipe (como futebol e queimada) quanto em esportes individuais (como natação e skate), porque suas habilidades motoras são boas o suficiente para participar bem de um time.	1	2	3	4	5
4) <i>Salta</i> facilmente <i>por cima</i> de obstáculos encontrados no quintal, parque ou no ambiente onde brinca.	1	2	3	4	5
5) Corre com a mesma rapidez e de maneira parecida com outras crianças do mesmo sexo e idade.	1	2	3	4	5
6) Se tem um <i>plano</i> de fazer uma <i>atividade</i> motora, ela consegue organizar seu corpo para seguir o plano e completar a tarefa de modo eficaz (por exemplo, construir um “esconderijo” ou “cabaninha” de papelão ou almofadas, mover-se nos equipamentos do parquinho, construir uma casa ou uma estrutura com blocos, ou usar materiais artesanais).	1	2	3	4	5
7) <i>Escreve</i> ou <i>desenha rápido</i> o <i>suficiente</i> para acompanhar o resto das crianças na sala de aula.	1	2	3	4	5

8) Escreve letras, números e palavras de maneira legível e precisa ou, se sua criança ainda não aprendeu a escrever, ela consegue colorir e desenhar de maneira coordenada, e faz desenhos que você consegue reconhecer.	1	2	3	4	5
9) Usa esforço ou tensão apropriados quando está escrevendo (não usa pressão excessiva ou segura forte demais o lápis, não escreve forte ou escuro demais, nem leve demais).	1	2	3	4	5
10) Recorta gravuras e formas com precisão e facilidade.	1	2	3	4	5
11) Aprendeu a cortar <i>carne</i> com garfo e faca na mesma idade que seus amigos.	1	2	3	4	5
12) Tem interesse e <i>gosta</i> de participar de atividades <i>esportivas</i> ou <i>jogos ativos</i> que exigem boa habilidade motora.	1	2	3	4	5
13) Aprende <i>novas tarefas motoras</i> (por exemplo, nadar, andar de patins) facilmente e não precisa de mais treino ou mais tempo que outras crianças para atingir o mesmo nível de habilidade.	1	2	3	4	5
14) É rápida e <i>competente</i> em se arrumar, colocando e amarrando sapatos, vestindo-se, etc.	1	2	3	4	5
15) Não se <i>cansa</i> facilmente ou não parece desmontar ou “escorregar da cadeira” quando tem que ficar sentada por muito tempo.	1	2	3	4	5

Fonte: Prado, Magalhães e Wilson (2009).

Diversas pesquisas têm sido desenvolvidas, conforme Tabela 1, utilizando instrumentos motores com o questionário DCDQ para a detecção do TDC.

Tabela 1 - Pesquisas realizadas com a utilização do Questionário DCDQ com outros Instrumentos Motores

Autor- Ano	Amostra	Instrumento de Avaliação Motora com o DCDQ	País de origem
Joia (2014)	101 crianças de 7 anos de idade matriculadas na rede pública de ensino	MABC-2 e DCDQ-Brasil	Brasil
Barcenaet al. (2019)	402 crianças de escolas públicas com 7 a 10 anos de idade.	MABC-2 e DCDQ- Brasil	Brasil
Ferreira et al(2020)	707 crianças entre 6 e 10 anos	Teste BOT-2 e DCDQ- Brasil	Brasil
Nowak, Gnitecka e Romanowska-Tolloczko (2015)	100 crianças entre 6 e 10 anos de idade	Teste KTKe DCDQ-PL	Polônia

Fonte: Montoro (2015).

As pesquisas sobre TDC têm aumentado, todavia há um imenso campo a ser explorado, principalmente quando nos remetemos ao contexto escolar. Toniolo e Capellini (2010) sugerem que haja uma associação de instrumentos, através de questionários ou entrevista, visando avaliar o comportamento das crianças, aliado a instrumentos de avaliação motora, como ferramentas colaborativas no diagnóstico de TDC.

A pesquisa faz parte de um estudo-piloto longitudinal, realizado através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do município de Três Corações/MG e o Grupo de Pesquisa em Neruometria Funcional e Atividade Física (GPNF-AF).

A pesquisa está sendo realizada em um município pólo de educação inclusiva. Atualmente a Secretaria de Educação municipal é composta por vinte três instituições educacionais, com aproximadamente seis mil alunos matriculados.

Os questionários do DCDQ foram enviados para todas as unidades escolares que contemplaram os requisitos solicitados, ou seja, estudantes com faixa etária entre cinco a quinze anos de idade.

Devido à situação atual de isolamento, em virtude da COVID-19, foram adotadas todas as medidas de prevenção e gerenciamento das atividades, conforme as recomendações do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020).

Outra medida de segurança para evitar o contato e manter o distanciamento foi à utilização de questionário on-line, via *Google Forms*, para as famílias com acesso à internet. Já para as famílias que não possuem acesso aos meios tecnológicos, a Secretaria de Educação disponibilizou o questionário impresso. Em ambos os momentos de preenchimento, on-line ou impresso, os participantes concordavam ou não com a pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A Secretaria Municipal de Educação de Três Corações incentivou a participação dos pais, desenvolvendo um link de acesso ao questionário, publicando em suas redes sociais e encaminhando nos grupos do aplicativo WhatsApp das escolas municipais. Consequentemente a aceitação dos pais foram boas, sendo que em breve os resultados serão apresentados.

Entretanto, gostaríamos de deixar em evidência que o questionário aplicado DCDQ, é uma base inicial de proposta de avaliação diagnóstica, necessitando conforme os dados levantados e sugeridos durante esta primeira fase, novas ferramentas de medidas avaliativas para que possam fundamentar as hipóteses preliminares.

3 Considerações finais

A avaliação diagnóstica em Educação Física Escolar é antes de tudo repensar para quais as finalidades iremos utilizar tais ferramentas pré-selecionadas e, o que faremos a partir dos resultados obtidos durante a execução dos processos avaliativos.

Cabe a nós pensarmos sobre os espaços a serem utilizados durante toda a construção deste processo avaliativo, como as salas de avaliação, na quadra ou na sala de aula e quais os materiais a serem utilizados: trena, fina métrica, cronometro, etc.

Consequentemente, é preciso estruturar todo o processo avaliativo antes do seu início, pensando nos protocolos que serão adotados, quais os profissionais envolvidos e em que momento será executando na escola.

Em suma muitos são os aspectos analisados antes mesmo de um processo avaliativo, no campo de atuação do profissional da Educação Física, para que os instrumentos propostos cheguem nos determinados objetivos, que é avaliar o estudante, mais também auxiliar o professor na construção e reestruturação do seu planejamento, a fim de oferecer condições de desenvolvimento motor e cognitivo para os indivíduos.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é COVID-19**. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#como-se-proteger/10>>. Acesso em: 07 Jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (PCN). Brasília-DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BURATTI, J. R.; SOUZA, N. C.; GORLA, J. I. **Coordenação**

Motora: Instrumentos de Medidas e Avaliação. FEF/Unicamp, Campinas, SP, 2020.

DARIDO, S. **A Avaliação da Educação Física na Escola.** LETPEF. Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física. Departamento de Educação Física, UNESP, Rio Claro, p. 127-128, 2012.

DITZEL, G.; FEITOSA, S. **Aprendizagem motora.** Universidade do Estado do Amazonas - UEM. Manaus, 2016.

GONÇALVES, F.; FERNANDES, M.; GASPAR, A.; OLIVEIRA, R. GOUVEIA, E. **A Avaliação Diagnóstica em Educação Física:** uma abordagem prática a nível macro. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira. p. 90, 2014.

LOPES, V. P. et al. Correlação entre IMC e coordenação motora em crianças. **J. Sci. Med. Sport**, v. 15, p. 38-43, 2012.

MONTORO, A. P. P. N. **Validação concorrente do Mabac-2 teste motor com o DCDQ-BR: estudo preliminar para a faixa etária de 7 a 10 anos.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano - PPGCMH, da Universidade do Estado de Santa Catarina, SC, 2015.

OLIVEIRA, J. M. S. Caminhos e descaminhos da avaliação em educação física escolar: afinal, o que mudou? **Temas Em Educação Física Escolar**, Rio De Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. p. 31-32, 2016.

PRADO M. S. **Tradução E Adaptação Cultural Do Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ).** Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) Escola De Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.

PRADO, M. S.S.; MAGALHÃES, L.C.; WILSON, B.N. Cross-cultural adaptation of the Developmental Coordination Disorder Questionnaire for Brazilian children. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, 13(3), p. 236-243, 2009.

SIMÕES, J.; FERNANDO, C.; LOPES, H. **Avaliar em Educação Física:** anecessidade de um quadro conceptual. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, p. 20-21, 2014.

TONIOLO, C. S.; CAPELLINI, S. A. Transtorno do desenvolvimento da coordenação: revisão de literatura sobre os instrumentos de avaliação. *Revista Psicopedagogia*, 27(82), p. 109-16, 2010.

WILSON, B. N.; DEWEY, D.; CAMPBELL, A. **Developmental Coordination Disorder Questionnaire (DCDQ)**. Calgary, Alta, Canada: Alberta Children's Hospital Research Center, 1998.

Ferreira, L., Gabbard, C., Vieira, J. L., & Tamplain, P. (2020). Associations Between the Developmental Coordination Disorder Questionnaire - Brazilian Version (DCDQ-BR) and Motor Competence in School-Age Children. **Physical & occupational therapy in pediatrics**, 40(2), 121–133.

Capítulo 7

A ADOÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NOS CURRÍCULOS DE REFERÊNCIA DOS ESTADOS BRASILEIROS: O CASO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lidiane Cristina Guimarães Pereira¹

Regilson Maciel Borges²

1 Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), um mês após sua aprovação por 20 votos a 3 no Conselho Nacional de Educação (CNE), que emitiu parecer favorável ao documento que deve nortear os currículos dos sistemas de ensino brasileiro.

O texto homologado entende a BNCC como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017a, p. 7). O mesmo texto informa que “[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017a, p. 7).

Cabe ressaltar que foi a partir de 2014 que o CNE iniciou o

1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista do Programa de Bolsa Institucional de Pesquisa (PIBIC/UFLA). E-mail: lidia.lcgp@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor do Departamento de Educação (DED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). regilson.borges@ufla.br

processo de discussão da BNCC, na ocasião foi criada uma Comissão para acompanhar o processo de elaboração do documento. Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) reuniu cerca de 120 profissionais da educação de diferentes áreas para elaborar uma primeira versão da base; essa versão ficou disponível para consulta pública de 2015 a 2016. No ano de 2016 ficou pronta uma segunda versão da base, que foi submetida à discussão de educadores de todo o país (SANTANA; TUTTMAN; AGUIAR, 2018). Assim, após uma série de discussões, debates, seminários e consultas, o MEC apresentou, em abril de 2017, a terceira versão da BNCC que foi aprovada pelo CNE em novembro daquele mesmo ano.

A ideia de uma base já está presente na Constituição Federal de 1988, que reconhece em seu artigo 210 a necessidade de fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 prevê em seu artigo 26 que os currículos “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A justificativa para uma pesquisa dessa natureza se mostra relevante na medida em que se previa que a implementação da BNCC nos currículos dos sistemas e redes de ensino deveria ocorrer até o início de 2020, nesse sentido nos encontramos em meio a esse processo de implementação da política curricular. Daí o interesse em verificar em que medida a Base foi adotada pelos currículos de referência dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal (DF), tendo como foco específico a educação infantil.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, que atende as crianças do zero aos cinco anos de idade, sendo organizada em creches (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 5 anos de idade). O artigo 26 da LBD nº 9393/96 destaca que os currículos da educação infantil, assim como as das

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

A metodologia adotada na análise dos currículos de referência dos estados foi a pesquisa documental complementada por uma análise comparativa dos dados. Na pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 174), “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não [...]. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. Em nosso caso, a pesquisa acontece no momento em que está sendo implementada a política curricular para a educação. A partir disso, iniciamos um levantamento das propostas curriculares dos estados brasileiros e do DF nos sites de suas Secretarias de Educação. Inicialmente, os documentos foram examinados individualmente e então foi evidenciado destes as partes relativas à educação infantil para uma análise minuciosa.

Na análise documental foi possível identificar as preocupações e proposições dos governos estaduais com a referida etapa da educação. Essas informações foram condensadas em quadros intitulados “organizador curricular”³, seguindo o conceito dos quadros presentes na BNCC. O quadro detalha os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada campo de experiências relatados na BNCC, que são acrescidos de sugestões de experiências que podem ser ofertadas para o alcance dos objetivos. Para fins de comparação de como as propostas se aproximam ou distanciam da Base, entre os estados e dos aspectos pontuados pelo referencial teórico dessa pesquisa, elaboramos um quadro destacando os conteúdos dos quadros organizadores dos estados e da BNCC, separando-os por faixas etárias, agrupando-os em campos de experiências e pontuando em cada estado os principais pontos

3 Os organizadores curriculares são apresentados de forma e nomenclatura diferente em alguns dos documentos, mas mantendo a essência, por tanto optamos por tratar pela intitulação mais frequente dentre os documentos.

levantados pelos autores. Com isso busca-se mostrar se os estados se apropriaram do disposto na Base, tornando-a o próprio currículo, ou se a proposta curricular contém outros elementos que atendem as especificidades regionais.

2 A implantação da BNCC como política curricular para a educação brasileira

O Ministério da Educação (MEC) institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que destaca em seu artigo 15 o prazo máximo para que as instituições e redes ajustem todo seu currículo aos dispostos na BNCC:

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC.

Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020. (BRASIL, 2017b, p. 11).

Considerando a resolução supracitada, iniciamos em setembro de 2020 a coleta das propostas curriculares dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal nos sites das Secretarias de Educação, pressupondo que os documentos disponibilizados à época, atendem aos parâmetros instituídos na Resolução CNE/CP nº 2, ou seja, já estariam adequados à BNCC, de tal modo que temos condições de analisar o tratamento da educação infantil nas respectivas propostas estaduais.

A BNCC se apresenta como um projeto normativo, em outras palavras, estabelece diretrizes para o trabalho e ação escolar, norteando os conteúdos ministrados, as competências e habilidades, almejadas tendo como pano de fundo os objetivos traçados no território nacional como um todo (intitulados por direitos de aprendizagem). O próprio documento se autodeclara como norteador sem natureza curricular, apesar de seu nome, expondo que cabe às redes e sistemas de ensino a autonomia de adequar as proposições da BNCC à realidade local.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, **BNCC e currículos têm papéis complementares** para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que **vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares**, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017a, p. 16, grifos nossos).

Na versão final da Base, no que diz respeito à etapa da educação infantil, o documento estabelece a partir de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), cinco campos de experiências, definindo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver por faixa etária, adaptados à própria realidade. Os cinco campos definidos pela Base são: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e por fim, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017a).

Na BNCC, os direitos de aprendizagem propostos para a educação infantil, buscam assegurar “as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los” (BRASIL, 2017a, p. 37), trata-se de uma “concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo

físico e social” (BRASIL, 2017a, p. 38).

O Ministério da Educação (MEC) afirma que a Base se ocupa de definir “aonde quer se chegar” com a educação, ou seja, o que se deseja ensinar. Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), o documento homologado da BNCC, por mais que tente mostrar o contrário, ao se prestar a selecionar, organizar e sequenciar os conteúdos sob a forma de competências e habilidades, não pode deixar de ser considerado um currículo.

A partir disso Cury, Reis e Zanardi (2018), relacionam brevemente a concepção de currículo do autor espanhol José Gimeno Sacristán e o que o próprio MEC descreveu como pretensão da BNCC, para Sacristán (2013 *apud* CURY; REIS; ZANARDI, 2018) currículo “é aquilo que um aluno estuda”. Corroborando com a perspectiva dos autores, Macedo (2018) analisou que “ao longo das páginas iniciais da Base, suas palavras são reiteradas na ideia de que os currículos serão elaborados ou construídos [pelos municípios, pelas escolas ou pelos professores] tendo a Base como base” e aponta que a BNCC seria um currículo que não esgota as possibilidades dos currículos elaborados sobre esta.

Se os currículos serão elaborados tendo como fundamento a Base Nacional Comum Curricular, então a Base seria o *currículo escrito ou formal* como o saber planejado, determinado socialmente. E o currículo elaborado pelas redes [referenciados na Base], seria o *currículo em ação*, que pode ser entendido como uma reestruturação do currículo formal por ocasião de ser posto em prática, é a aplicação do currículo formal no dia a dia da escola, sofrendo ajustes necessários às experiências particulares de cada contexto, tendo como um de seus conteúdos o detalhamento de sugestões de ações educativas.

Para Lopes (2018), a BNCC traz uma concepção de currículo disfarçada de direitos de aprendizagens que ocasionalmente, se tornam deveres de aprendizagens. A falta de adequação aos currículos regionais dentre outros fatores, são oportunos para tal ocasião, Lopes (2018) declara seus pensamentos acerca das incumbências

de instituições, municípios e estados, ao pontuar que:

A despeito de todas essas orientações, muitas vezes entes federados (municípios e estados), com graus de organização e de financiamento mais ou menos estruturados, demandam do Ministério da Educação orientações curriculares mais detalhadas, com o argumento de que se sentem incapazes de elaborar suas próprias propostas curriculares. Dessa maneira, se desobrigam da responsabilidade de debater e produzir localmente essas propostas, em sua relação mais direta com as escolas, ou mesmo de liderar o debate a ser realizado nas redes escolares. (LOPES, 2018, p. 24).

Dessa forma, a BNCC acaba sendo compreendida e executada como um currículo completo, não somente formal para simples orientação, isso é facilmente detectado no “quadro organizador curricular” apresentado no currículo de referência de alguns estados, este quadro é orientado pela BNCC, descreve de maneira simplificada os objetivos de cada etapa de acordo com o campo de experiência e sugestões de abordagens/ações didáticas, a exemplo disto destacamos na Figura 1 parte do currículo do estado do Alagoas (AL):

Figura 1 - Organização curricular do estado do Alagoas

4. ORGANIZADOR CURRICULAR		
O EU, O OUTRO E O NÓS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
BEBÊS (zero a 1 ano e 6 meses)	CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	CRIANÇAS PEQUENAS (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
Desdobramentos Didáticos Pedagógicos	Desdobramentos Didáticos Pedagógicos	Desdobramentos Didáticos Pedagógicos
Brincar com outra criança, imitando ou mostrando suas ações seja com a dança espontânea ou por gestos direcionados; Participar de situações de troca, como dar e receber. Participar de vivências nas quais sejam	Conviver em um ambiente de interação e de troca em que as crianças se permitam cuidar umas das outras através de brincadeiras como: Boca de forno – o mestre mandou dizer que “fizesse um carinho no colega” e outros comandos que despertem o cuidado e o afeto entre eles;	Participar de momentos de interação demonstrando seus sentimentos através de contação de histórias, seguidas de diálogo na roda de conversa, seja sobre a narrativa da história ou de um fato/experiências vivenciadas por elas; <i>Relacionar suas ações com as das outras crianças.</i>

Fonte: recorte do currículo de referência do estado de Alagoas (p. 83).

Outro caso semelhante se encontra na proposta curricular do estado de Pernambuco (PE), conforme apontamos na Figura 2 a seguir que trata dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês de 0 a 1 ano e 6 meses:

Figura 2 - Organização curricular do estado de Pernambuco

Educação Infantil ORGANIZADOR CURRICULAR					
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO BEBÊS – 0 A 1 ANO E 6 MESES					
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	EU, O OUTRO E O NÓS	CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES
	(EI01EO01PE) Perceber que suas ações têm efeitos em si, nas outras crianças e nos adultos a sua volta, constituindo relações de amizade, em diversos ambientes sociais e culturais, a partir de situações do cotidiano e de brincadeiras.	(EI01CG01PE) Movimentar as partes do corpo para expressar emoções, necessidades e desejos, ampliando suas estratégias comunicativas.	(EI01TS01PE) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI01EF01PE) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive, interagindo em balbucios e conversas.	(EI01ET01PE) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais concretos (odores, cores, sabores, temperaturas, consistências, texturas e formas).

Fonte: recorte do currículo de referência do estado de Pernambuco (p. 85).

Observa-se que no estado de Pernambuco foi apresentado apenas os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com quase nenhuma alteração/complementação ao apresentado no documento da BNCC, e não faz menção de experiências que possam ser desenvolvidas para que se atinja tais objetivos. Na Figura 3 abaixo, parte da segunda etapa dessa pesquisa, que consistiu na sistematização dos dados coletados no levantamento documental em quadros comparativos, podemos ver claramente a questão da pouca elaboração local.

Figura 3 - Exemplo do quadro comparativo do organizador curricular na BNCC e no currículo de Pernambuco

Campos de Experiência: **Traços, sons, cores e formas**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO +SUGESTÕES DE EXPERIÊNCIAS (ESTADUAIS)			
BNCC	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
Pernambuco (PE)	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas, valorizando a diversidade cultural.	Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais, valorizando as produções individuais e coletivas.	Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras nas brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. Perceber a intensidade dos sons e os ritmos das melodias ecoados do próprio corpo, o que lhe estimulará a produzir outros sons e ritmos.

Fonte: os autores (2021)

Na Figura 3, assim como em todos os quadros comparativos entre o organizador curricular da BNCC e dos estados brasileiros, destacamos em outra cor os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento *idênticos ou extremamente semelhantes à BNCC*. Neste caso em específico, além dos objetivos serem em sua maioria cópia da BNCC (de 91 palavras apenas 41 são originais (menos de 50%)), não apresenta nenhum direcionamento extra, como sugestões didáticas ou de experiências considerando a cultura local, contrariando o que é referido na Base em diversos momentos como coisa cabível aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, a incorporação, contextualização e valorização das especificidades regional, estadual e local.

Os exemplos destacados confirmam o que Lopes (2018, p. 24) chama atenção ao mencionar que “[...] muitas vezes entes federados (municípios e estados), [...] se desobrigam da responsabilidade de debater e produzir localmente essas propostas”. Esse fato é perceptível quando observamos que se tem pouquíssimas adequações dos objetivos da BNCC aos Currículos de Referência analisados, considerando que os estados só os reproduzem, permitindo que a Base seja na realidade a implementação de um currículo impositivo e sem espaço para variações, sufocando as multiplicidades das redes com sugestões pedagógicas vagas e imobilizadoras.

3 O caso da educação infantil nos currículos de referência dos estados brasileiros

Como nem todos os Currículos de Referência estaduais analisados organizaram os objetivos referentes aos campos de experiência e/ou faixa etária em quadros específicos, assim como aparecem na BNCC, optamos por organizar os dados em quadros que nos permitem algumas comparações. Assim os dados foram organizados da seguinte forma:

- Cada faixa etária da Educação Infantil (seguindo o modelo da BNCC) foi disposta em documento particular: de 0 a 1 ano e 6 meses; de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e de 4 anos a 5 anos e 11 meses.
- Na faixa etária, cada campo de experiência tem seu próprio quadro/tabela que contém em destaque os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos na BNCC, seguido dos objetivos e/ou sugestões de experiência dos 26 estados brasileiros em ordem alfabética e o Distrito Federal.
- Nos quadros estão destacados nos objetivos estaduais as semelhanças com os objetivos da Base, e os elementos culturais regionais, este último principalmente nas sugestões pedagógicas.

Analisando de modo geral todos os campos de experiências em relação a cada faixa etária, observa-se que:

Para bebês, entre 6 meses e 1 ano e 6 meses, dentre os 27 estados brasileiros

- 22 apresentam objetivos idênticos ou extremamente semelhantes à BNCC. (81,5%)
- 3 apresentam somente os objetivos de aprendizagem (11%)
- 3 estados têm objetivos iguais à BNCC, porém referente a objetivos, campo ou faixa de idades diferentes da referida na Base (11%)

- 2 não evidenciam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ou retratam somente as sugestões de experiência (7%)
 - 17 expõe explicitamente elementos culturais regionais. (62%)
- Para crianças bem pequenas, entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses, dentre os 27 estados brasileiros
- 22 apresentam objetivos idênticos ou extremamente semelhantes à BNCC. (81,5%)
 - 4 apresentam somente os objetivos de aprendizagem (15%)
 - 3 estados têm objetivos iguais à BNCC, porém referente a objetivos, campo ou faixa de idades diferentes da referida na Base (11%)
 - 2 não evidenciam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ou retratam somente as sugestões de experiência (7%)
 - 8 expõe explicitamente elementos culturais regionais. (30%)
- Para crianças pequenas, entre 6 meses e 1 ano e 6 meses, dentre os 27 estados brasileiros
- 21 apresentam objetivos idênticos ou extremamente semelhantes à BNCC. (78%)
 - 4 apresentam somente os objetivos de aprendizagem (15%)
 - 3 estados têm objetivos iguais à BNCC, porém referente a objetivos, campo ou faixa de idades diferentes da referida na Base (11%)
 - 2 não evidenciam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ou retratam somente as sugestões de experiência (7%)

- 9 expõe explicitamente elementos culturais regionais. (33%)

As observações apresentadas em nossa análise preliminar realizada por meio de quadros comparativos, no quesito organizadores curriculares, confirmam as expectativas de Cury, Reis e Zanardi (2018), Lopes (2018) e Macedo (2018) de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acabaria sendo percebida facilmente como currículo completo.

4 Considerações finais

Os resultados parciais desta pesquisa caminham para validação do sustentado no referencial teórico apresentado nesse estudo (CURY; REIS; ZANARDI, 2018; LOPES, 2018; MACEDO, 2018), considerando que 80% das propostas curriculares estaduais pouco moldaram os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento à sua cultura local, concebendo a BNCC como norma a ser acatada rigorosamente.

Há estados que nem mesmo elaboraram sugestões de experiências e os que elaboraram, menos da metade, exibem aspectos locais, com proposições genéricas focalizando somente o cumprimento dos objetivos a concretização das competências, sem profundas reflexões acerca da qualidade da educação ofertada, salientando as divergências com o enunciado na BNCC e propagado pelo Ministério da Educação (MEC), pois a Base não só diz aonde chegar, mas também, ainda que de forma tácita, diz como chegar, naquilo que considera ser os direitos de aprendizagem que precisam ser assegurados a todos os estudantes da educação básica.

Entretanto, Campos e Durli (2020, p. 258) ressaltam que “para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento e uma educação de qualidade”, especificamente no caso da educação infantil, “não basta estabelecer um conjunto de competências, sejam elas gerais ou específicas, em um currículo nacional”. Segundo os autores, para que o direito à educação se efetive, é

preciso considerar que “a realidade objetiva na qual acontecem os processos de escolarização é muito diversa em relação às condições de acesso, de permanência, de recursos pedagógicos, de formação de professores”, somar-se a isso as “subjektividades relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento” (CAMPOS; DURLI, 2020, p. 258).

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017b. p. 1-12.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2017.** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, pp. 41 a 44, 22 dez. 2017.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. BNCC para a educação infantil: é ou não currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife:

ANPAE, 2018. p. 23-27.

MACEDO, E. “A Base é a Base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

SANTANA, A. O.; TUTTMAN, M.; AGUIAR, M. A. Debates e controvérsias em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.8, p. 268-280, jan./jun. 2018.

Capítulo 8

O PROFESSOR COMO INTÉRPRETE- INTERLOCUTOR DO TEXTO INFANTIL: COMPREENDENDO O PROCESSO DE ESCRITA E EXPLORANDO POSSIBILIDADES

Natany Avelar Silva¹
Helena Maria Ferreira²

1 Introdução

A profissionalidade docente tem sido considerada uma questão bastante cara aos estudos em/sobre a educação, seja pela relevância da sistematização das ações/atividades didáticas, seja pelas possibilidades de percepção de demandas de formação. Além disso, o professor, em função de suas singularidades, de suas experiências, de suas concepções, realiza suas atividades a partir de um referencial que constitui a sua identidade docente, que, por sua vez, está em contínua construção. Compreender o que é “ser professor” pode favorecer uma compreensão mais ampliada dos processos pedagógicos, tornando-os mais responsivos. Ser professor é um ato responsivo – implica uma resposta responsável, seja no ato de ensinar (conceitos, procedimentos, valores), seja no ato de aprender (seleção de metodologias de ensino, organização de materiais didáticos, elaboração de propostas de avaliação etc). Essa resposta não pode ser indiferente ao outro (órgãos governamentais, sociedade, gestores escolares, coordenações pedagógicas, famílias, turmas, alunos e a si mesmo). Por essas razões, é possível que ser professor é assumir um ato ético, estético, epistemológico e

1 Mestra em Educação (UFLA). E-mail: nathyavelar@gmail.com

2 Doutora em Linguística Aplicada E Estudos da Linguagem (PUC-SP) E-mail: helenafferreira@ufla.br

político, no qual a não indiferença é o que move e dá sentido ao passo dado por sujeitos situados, que firmam o seu compromisso com o outro - os vários outros - pelas respostas que dão de um lugar que é constitutivamente formado pelo outro.

Considerando essas questões, o presente capítulo problematiza a questão do ser professor no contexto da alfabetização, em que o trabalho com textos precisa considerar o outro – criança, em fase de aquisição do sistema de escrita, mas já em constituição na e pela linguagem. O presente texto evidencia o papel do professor alfabetizador como mediador do processo de ensino da produção escrita infantil. Nesse processo, é importante considerar que a efetiva conexão entre a criança e o texto pode se efetivar por meio de diferentes estratégias discursivas e por meio de metodologias que considerem a aula como um acontecimento constituído por sujeitos que, por meio da linguagem, respondem às demandas inerentes à situação didática em questão, de modo contextualizado e implicado.

Considerando a alfabetização um momento importante da constituição dos sujeitos na e pela linguagem, a produção de textos apresenta-se como uma prática de linguagem, na qual o professor tem acesso não apenas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de cada aluno, mas, também, ao processo de criação e manifestação subjetiva por parte das crianças, a partir de seus repertórios (conhecimentos de mundo, conhecimentos da e sobre a língua(gem)) e da situação enunciativa.

Nessa perspectiva, o professor como intérprete do texto infantil será mobilizado a distanciar-se dos métodos mecânicos e estritamente avaliativos, para analisar o processo discursivo e os saberes sobre a linguagem já consolidados e a serem consolidados pelas crianças. É necessário compreender a produção de textos como processo de interação, que ultrapassa a compreensão do sistema alfabético da escrita e toma a dialogicidade como constitutivo do processo de enunciação. Nessa direção, este capítulo ensaístico busca apresentar uma reflexão acerca do papel do professor como intérprete-interlocutor dos textos produzidos no contexto de

alfabetização.

2 O professor intérprete-interlocutor: mediando a escrita de sujeitos em interação

A criança, na condição de ser constituído na e pela linguagem, se insere no processo de ensino e de aprendizagem, normalmente, com visões pautadas em uma perspectiva interacionista, o que é demonstrado pelo constante interesse pelas situações didáticas propostas pelos professores alfabetizadores. Nesse contexto, ao trabalhar a produção de textos, na alfabetização, considera-se relevante que o ambiente alfabetizador seja estruturado de forma que a criança encontre possibilidades de “dar sentido” para a atividade, ou seja, seja mobilizada para uma ação que considere a dimensão social da linguagem em seu uso no cotidiano. Entende-se, assim, que a criança necessita compreender não apenas a organização do sistema de escrita, mas as características dos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente em relação à organização composicional, ao estilo de linguagem, aos propósitos discursivos, ao conteúdo temático, das interações entre interlocutores, aos suportes de circulação, às respostas suscitadas a partir dessas interações.

Importa salientar que o contexto social e os repertórios (linguísticos e discursivos) e os saberes sobre o mundo são mobilizados para o processo de produção de sentidos. Desse modo, é relevante que o professor, em sua proposta didática, não apenas se oriente em relação aos conteúdos ensinados, mas também aos modos de ensinar e aos modos como as interações são constituídas. Nesse percurso, é importante considerar que a discussão acerca da profissionalidade docente implica a problematização das estratégias de organização pedagógica e de criação de espaços institucionais que favoreçam o aperfeiçoamento de competências docentes que serão requeridas para o enfrentamento dos desafios de propósitos educativos e para o atendimento às demandas sociais. Assim, para além das reflexões sobre a ação docente, recorrentemente, embasada

em modelos didáticos advindos das experiências como estudantes de escolas de educação básica e em crenças/pré-concepções nem sempre organizadas sobre o que é ser professor, é preciso ressignificar as bases epistemológicas e metodológicas para o trabalho com as atividades escritas na escola.

Ensinar a escrever é pensar que as inter-relações entre eu e o outro se confrontam múltiplos discursos, ou seja, “a vida é dialógica por natureza. Viver significa, então, participar do diálogo; interrogar, ouvir, responder, concordar etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 348). Nessa perspectiva, produzir textos, de modo especial, na alfabetização significa abrir espaço ao diálogo. A dialogia é fundante do nosso ser no mundo e o ato responsivo docente é entendido como a responsabilidade em relação ao aluno que aprende e que se constitui como um sujeito por meio da linguagem. Assim, é importante que a atividade de produção de textos seja dimensionada na totalidade dos processos de interação, não apenas restrita ao produto final. Aprender a escrever na escola não se limita à aprendizagem do código da escrita, abarca a compreensão dos modos de organização e de funcionamento dessa modalidade, que é, por essência, uma tecnologia capaz de promover transformações sociais imensuráveis do ponto de vista das interações. Realizar uma ação docente, em uma abordagem sociointeracionista, implica considerar que a prática didático-pedagógica “[...] parte da palavra do aluno e da contrapalavra do professor” (BRITTO, 1997, p. 159) e o texto (visto como textos-enunciados) como articulador/mediador das práticas de ensino e de aprendizagem.

Diante do exposto, Acosta-Pereira (2018, p. 186), considera que

a compreensão do funcionamento da linguagem implica três tipos de ações que os sujeitos realizam engajados em situações específicas de interação verbal: ações com a linguagem, ações sobre a linguagem e ações da linguagem. As ações com a linguagem dizem respeito à construção de sistemas de referências que os sujeitos, nas relações intersubjetivas com outrem, co-constroem, visando a entender o mundo social em que vivem. As ações sobre a linguagem voltam-se aos recursos

expressivos (reinvenções, reformulações, etc) usados pelos interlocutores para construção de sentido (no uso da língua) nas interações que se engajam. As ações da linguagem, por sua vez, significam as possibilidades de constrições formais do sistema de referência do qual a língua faz parte (possuem caráter normativo).

Dimensionar o ensino da produção escrita apenas para o âmbito das ações da linguagem seria reduzir/ignorar a natureza essencialmente dialógica da linguagem. Desde as primeiras interações, a criança participa de trocas em que estão presentes os três tipos de ações citados pelo autor supracitado e utiliza de diferentes recursos semióticos para produzir sentidos. Nesse sentido, as modalidades de linguagem (oral, escrita e imagética) apresentam-se de modo articulado e se congregam para a produção de efeitos de sentidos e para a constituição de repertórios sobre a linguagem e seus usos.

Nesse contexto, o professor alfabetizador tem um papel notadamente desafiador: garantir que o ensino da língua escrita, seja no âmbito das práticas de leitura, seja no âmbito das práticas de produção, não seja dissociado de práticas de linguagem efetivas, significativas, contextualizadas e que as propostas didáticas considerem as modalidades de linguagem como processos articulados, tal como acontecem na vida cotidiana. Discorrendo sobre essa questão, Lerner (2002) considera que o desafio é garantir às crianças a interação com eficácia com diferentes escritos que circulem socialmente e que são necessários para a qualificação da vida social, em vez que uma convivência com textos exclusivamente escolarizados. Para a autora,

As decisões envolvidas na seleção e hierarquização dos conteúdos são cruciais porque – como o mostrou a teoria crítica do currículo – decidir quais aspectos do objeto são mostrados supõe também decidir quais são ocultados; decidir o que é que se ensina, significa, ao mesmo tempo e necessariamente, decidir o que é que não se ensina.

Ainda quanto à composição do currículo, a autora supracitada abarca a questão da temporalidade do processo de

ensino, que é um determinante no tratamento dos conteúdos, no âmbito escolar. As escolhas de materiais e recursos, por parte dos professores, sofrerá, portanto, influência em decorrência da organização do tempo e dos modos como a atividade didática se efetiva. Surge, dessa forma, mais um desafio na função do professor: o de refletir e selecionar materiais significativos para desenvolver um trabalho em determinado tempo, para sujeitos com diferentes experiências de usos da linguagem. O cuidado, nesse sentido, é que as ações didáticas efetivamente promovam oportunidades de reflexões sobre as diferentes linguagens, sobre os processos de produção, circulação e produção dos textos, sobre as possibilidades das diferentes semioses para o processo de produção de sentidos.

Compreende-se, portanto, que as metodologias de ensino escolhidas para a prática da produção textual possuem peso considerável, por isso, observa-se a importância em consubstanciar reflexões sobre a prática docente na alfabetização e suas implicações na aprendizagem infantil. Para Soares (2003), é preciso delimitar claramente o que precisa ser ensinado para que a ação pedagógica seja consistente e a aprendizagem seja garantida por um planejamento sistematicamente organizado, com vistas a reduzir práticas espontaneístas, mas, ao mesmo tempo, é importante considerar a natureza das interações que se efetivam no desenvolvimento do currículo.

Seguindo essa premissa, faz-se necessário considerar as ações voltadas para a tratamento a ser concedido ao texto infantil, uma vez que esse pode ser um exercício de incentivo ou, pelo contrário, desmotivante a depender da forma com que a abordagem didática é constituída. Reporta-se, assim, à reflexão de Leal (2003, p. 56), que esclarece

a necessidade de que aquele que ensina a escrever e que, portanto, é o leitor privilegiado dos textos produzidos pelos aprendizes possa fazê-lo com os olhos da compreensão, isto é, reconhecer que os textos, como instâncias discursivas individualizadas, são atravessados por um conjunto de fatores ou de determinantes.

Seguindo a reflexão, reconhecer os textos como instâncias discursivas singulares implica considerar as subjetividades infantil, marcadas pelas construções histórico-sociais. Assim, avaliar as primeiras produções escritas tem uma representação extremamente significativa: o professor, com olhar generoso, precisa se colocar na posição de intérprete do texto da criança, concebendo a escrita como processo que responde a uma demanda enunciativa. (SILVA, 2019).

Entende-se, aqui, a grande importância do professor como mediador da escrita, uma vez que suas ações podem garantir a segurança necessária para que a criança expresse de forma escrita - ainda que não convencional - suas ideias. Passareli (2001) salienta que

Quando o professor procura facilitar o processo de escrita com crianças, tira vantagem do seu desejo natural de aprender novidades. Desde cedo, crianças (inclusive as não alfabetizadas) se comprazem em “escrever”. Rascunham palavras ininteligíveis, desenhos “abstratos” e, orgulhosas, mostram-nos para os adultos, tentando explicitar o sentido de seus “textos” (p.58).

O ato de escrever pode ser prazeroso, quando ele ultrapassa o caráter de exercício escolar e passa a fazer sentido nas interações. As produções escritas e o ato de escrever textos não podem estar sempre ligados a situações-provas, mas como uma ação social que utiliza de uma tecnologia que integra as interações entre sujeitos. O desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas deve acontecer processualmente, pois a pressão da correção rigorosa, pautada em aspectos formais, dificulta o processo de livre criação. Nota-se, assim, que há a necessidade de “que a avaliação não seja apenas finalista, mas, sim, incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o autodesenvolvimento[...]” (GATTI, 2003, p.102). Uma produção de texto não representa todo o processo de aprendizagem linguístico-discursiva de uma criança e, por isso, a observação e a análise do desenvolvimento

cotidiano são relevantes.

Atualmente, a tecnologia digital está presente em diversas situações cotidianas e, por isso, explorar a leitura e a escrita em suportes tecnológicos digitais pode possibilitar descobertas relevantes e, ainda, promover estímulo por se estabelecer como uma atividade contemporânea, com contexto social veiculado.

Assim, ao se abordar a questão da produção de textos no contexto das tecnologias, parece relevante considerar que o papel do professor é o de mediação, entendido aqui como aquele que mobiliza para a uma atitude responsiva. Uma das vantagens desse tipo de produção é o incentivo à produção colaborativa, em que alunos-alunos e alunos-professor poderão, notadamente, estabelecer trocas enunciativas, viabilizando uma construção dialógica dos textos, de modo que as interações possam mobilizar os alunos para mobilizar seus conhecimentos prévios para responder às demandas do professor e também suscitar respostas por parte dos leitores. Nesse percurso, o processo de interlocução se efetivará a partir de uma ação articulada entre sujeitos-autores (que terão uma atitude responsiva ativa ao sentir-se cooptado para produzir o texto) e sujeitos-leitores (que terão uma atitude compreensiva ativa para produzir sentidos). (BAKHTIN, 2003). O papel do professor é buscar adotar metodologias que torne a aula como um espaço de interação, como um evento enunciativo de trocas entre sujeitos.

Considerando essa perspectiva didático-metodológica, no contexto contemporâneo, é necessária uma abordagem que contemple as interações mediadas por tecnologias, o que amplia a ação responsável de o professor considerar as múltiplas linguagens para além do texto verbal escrito. Ao trabalhar com os diferentes recursos tecnológicos, o professor precisa se atentar para os diferentes modos de organização e de funcionamento dos textos em suportes digitais, de modo a provocar reflexões sobre os usos da linguagem e analisar as diferentes semioses em suas potencialidades para orientar a interpretação e para indiciar sentidos. De acordo com Rojo (2009), o ensino, na perspectiva das múltiplas linguagens, implica considerar a combinação de diferentes modos

de significação: a escrita, as cores, as imagens, os sons, o design etc., para dar conta dos eventos contemporâneos de trocas discursivas. O papel do professor, nesse contexto, é, essencialmente, investir em um processo formativo que lhe permita desenvolver uma prática pedagógica teoricamente orientada, de modo a favorecer a formação de alfabetizando capazes de vivenciar experiências com/ de linguagens efetivamente diversificadas e significativas.

Por conseguinte, as diversas possibilidades de produção de textos, envolvendo recursos tecnológicos e as multisssemioses, levam o docente ao desafio de multiletrar alfabetizando, ou seja, instruir utilizando-se o uso social do conhecimento adquirido. Quando a alfabetização ultrapassa a dimensão mecanicista da escrita e a construção do conhecimento deixa de ser voltada apenas para o cumprimento de conteúdos disciplinares, para se tornar essência de formação crítica dos alunos, o processo de ensino e de aprendizagem se configura como uma prática de linguagem, constituída por sujeitos em interação.

Trabalhar com a produção textual, na alfabetização, não representa expor apenas os gêneros textuais – como uma vitrine de produtos - mas, promover a experiência efetiva de interação com os diferentes modos de realização e de usos da linguagem.

Nessa direção, ao propor atividades de produção de textos, é relevante considerar que produzir textos é diferente de fazer uma redação. Produzir um texto é uma atividade, não de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana. (GUEDES, 2012). Assim,

Diferentemente de um aluno que escreve uma mera redação, um usuário competente discursivamente é aquele que pensa a produção de textos, situando-os dentro de um gênero com sua estrutura estável, que pertence a um ambiente discursivo, como produção escrita dialógica, que busque atingir sócio-comunicativos específicos. É aquele sujeito-produtor que pretende interagir com outros sujeitos dentro de uma instituição dada, de acordo com as situações de uso real da língua, que compreenda o mundo discursivo e as possibilidades de expressão de acordo com a variedade de gêneros textuais que

esse mundo discursivo possibilita, levando-se em consideração não só o produto da interação – os textos e seus mecanismos de textualização – mas todo o processo de enunciação que sustenta as atividades de linguagem dentro das diversas instituições sociais. (BALTAR, 2003, p. 3)

Desse modo, produzir um texto é posicionar-se, é responder a uma demanda enunciativa, é considerar que essa produção se situa em um contexto discursivo, com características peculiares. Além disso, essa produção se pauta na inter-relação com outras práticas (oralidade, leitura e análise linguístico-semiótica) e toma como base diferentes interlocutores e situações de circulação.

Nesse sentido, ao abordar a prática de produção de textos na alfabetização, a escola crie uma expectativa de um texto acabado, mas que essa atividade seja concebida como um recorte de relações dialógicas. Assim, os textos produzidos pelas crianças “são enunciados, se os situarmos no contexto de comunicação discursiva, e somente assim o entendemos como respostas a outros enunciados que os antecederam e, também, como elementos da cadeia discursiva que implica outras e possíveis respostas.” (COSTA; GONTIJO, 2017, p. 423). A criança, ao escrever no contexto de alfabetização, realiza negociações emanadas das situações didáticas, que permitem a troca de saberes, a reflexão sobre a escrita e sobre os usos da linguagem. Nesse processo, as crianças se constituem como sujeitos-autores, na e pela linguagem, “deixam suas marcas, valores, opiniões, saberes, ideias e histórias de vida na unicidade do acontecimento enunciativo-discursivo que se dá em um contexto social mais amplo, na medida em que estão sempre relacionadas com determinadas correntes da comunicação discursiva.” (COSTA; GONTIJO, 2017, p. 430). Por essas razões, o papel do outro – notadamente do professor - é excepcionalmente relevante na construção dos enunciados, porque o dizer da criança estará articulado à resposta desse outro. Em função da natureza dessa resposta, a atividade de escrita pode ter e fazer sentido para a criança, se permite que ela se constitua como autora do seu texto, pois, de acordo com Costa (2013, p. 148),

possibilitar às crianças expressarem seu posicionamento constituído a partir de seu lugar no mundo ou de sua singularidade é fundamental. Escrever deve fazer sentido para a criança, deve, sobretudo, ser espaço de constituição da criança na e pela linguagem. Só assim as crianças poderão assumir o seu dizer e se enunciar a partir do seu ponto de vista, constituindo-se como verdadeiros autores e autoras de seus textos, pois “[...] escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação” (GERALDI, 2010, p. 98).

Diante do exposto, se considerada como uma prática situada de linguagem, a produção de textos poderá ser redimensionada no contexto escolar. Recorrentemente, na escola, o lugar da criança, em fase de alfabetização, é de um lugar de não saber, de impossibilidade de dizer, por ainda não dominar o sistema de escrita. Para Smolka (2003),

[...] a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do outro como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento). [...] Assim, os textos das crianças, desde as primeiras tentativas, constituem (e geram outros) momentos de interlocução. É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escritura como formas de linguagem. A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer (p. 61/p.112).

O papel do outro, seja na dimensão de constituição do processo de produção (durante a produção), seja na dimensão da avaliação (leitura) da produção (após a produção), implica uma postura interpretativa, que considere os alunos-sujeitos em constituição na e pela linguagem, em um contexto de aprendizagem de novas experiências sobre a/com a e pela linguagem, de modo que os possíveis desvios presentes nos textos produzidos pelas crianças

não representam um não saber, mas um processo em construção. Para Geraldi (2012), a compreensão dos enunciados será maior na medida em que o leitor dos textos conseguir “ampliar os contextos”, ou seja, fazer emergir “mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva” não para encontrar a “fonte do dizer”, mas para fazer dialogarem textos, diferentes vozes” (2012, p. 29). Os discursos, que naturalizam ou justificam uma posição de um não saber por parte da criança em fase de aquisição da escrita, (des)velam um desconhecimento por parte do professor de que os sujeitos-aprendizes ocupam uma posição enunciativa na atividade de escrita. “A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos” (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p.23).

Ao ocupar o papel de intérprete do texto da criança, o professor poderá assumir, de modo mais deliberado, a sua função didática de ensinar a escrever. Para além de compreender o processo de produção de conhecimentos sobre a escrita por parte das crianças em fase de alfabetização, o professor analisar conhecimentos pedagógicos, concepções, fundamentos, condições e os modos de realização das atividades de ensino para a promoção de aprendizagens mais efetivas. Se cabe ao professor planejar, organizar, executar e avaliar as atividades de ensino, é necessário que as dimensões afetas à qualidade das interações estejam implicadas.

No que tange ao planeamento, Leal (2003) postula que

pensar o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com seu interlocutor (p. 54).

As escolhas das ações didáticas que envolvem o processo de produção textual na escola determinam o(s) interlocutor(es) final de tal criação. Assim, se se busca práticas escolares que se harmonizem com as práticas sociais, os interlocutores (professor, colegas, textos lidos, experiências familiares etc) devem ser mobilizados para

a constituição dos textos a serem produzidos. Nesse âmbito, o planejamento não pode ficar restrito às dimensões formais (escrita formal constituída, de acordo com os padrões ortográficos da língua).

Nesse sentido, o fazer pedagógico é fundamental. É possível variar os tipos de ações pedagógicas e os interlocutores que participarão dos processos de produção de textos. Ao planejar esses processos, o professor tem condições de possibilitar exposições escolares e sociais das produções, trocas de textos entre os alunos e entre demais pessoas da convivência, realização de eventos e confecção de produtos que apresentem os textos criados, entre outras diversas opções de circulação dos textos. Planejar requer pensar não apenas nos caminhos para se atingir um objetivo, mas, também, o que se fazer com o que foi construído nesse percurso.

O planejamento evita a desvalorização do texto, até mesmo, por parte do próprio aluno, e a escrita por cumprimento de uma obrigação, tornando as ações de produção de textos mais prazerosas e interativas. Nesse contexto, é necessário pensar em estratégias metodológicas e nos recursos a serem utilizados para que os processos de escrita sejam efetivamente interativos e contextualizados.

Para tal, é necessário partir do pressuposto de que a produção de textos na alfabetização não se deve sucumbir na busca de um processo de avaliação de habilidades do sistema de escrita, mas deve ser concebida como possibilidades para a ampliação de repertório que pode ser proporcionada por meio da seleção realizada pelo professor, considerando os interesses e as necessidades de aprendizagem dos alunos e a autonomia do aluno frente à oportunidade de escolhas individuais que o professor pode oferecer.

Segundo Freire (1989, p. 19), não se pode

reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização

tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p. 19).

Assim, o ensino da produção de textos não pode ficar circunscrito à dimensão formal de aspectos linguísticos e ortográficos. As aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente, apresentam características de uma construção coletiva, notadamente, interativa, considerando que os posicionamentos dos sujeitos (alunos e professor) são objetos de discussão. Nessa situação, ao se tomar alunos como interlocutores, seus modos de conceber e estar no mundo devem ser considerados e respeitados. Ao dar liberdade aos alunos, o professor poderá ter condições de se aproximar de seus pontos de vista, de suas contribuições, de suas dificuldades, de seus interesses, de suas preferências, enfim, de suas singularidades. Assim, o professor terá mais subsídios para refletir sobre a sua própria prática a fim de afetar positivamente seus alunos e de atuar como interlocutor efetivo dos textos produzidos pelas crianças.

Percebe-se, portanto, que promover ações de produção textual não é uma tarefa simples, não se resume a entregar uma folha de papel em branco e solicitar que o aluno despeje suas ideias, em um movimento automático. Objetivar uma produção escrita infantil requer reflexões profundas quanto ao planejamento, execução e avaliação não apenas do texto, mas de todos os elementos que compõem essa prática discursiva de produção de sentidos.

Além disso, a construção de um ambiente mais acolhedor poderá se constituir como um incentivo para uma participação ativa nas aulas, para a percepção do processo de aprendizagem como uma ação progressiva, para o interesse em produzir textos e analisá-los, o que pode levar ao desenvolvimento da escrita autônoma. De acordo com Rabelo (2000, p. 42)

Ao escutar o que o outro tem a dizer, a criança precisa sair de

seu ponto de vista e colocar-se no lugar da outra pessoa e, para isso, é necessário que haja respeito mútuo. É a partir desse respeito mútuo que a criança desenvolve a autonomia. As relações interpessoais que favorecem esse desenvolvimento são as relações de cooperação, porque os indivíduos são colocados no mesmo patamar, dando condições para que se descentrem e compreendam o ponto de vista do outro.

Dar autonomia ao aluno é, conseqüentemente, ter mais trabalho docente. As decisões, as preferências serão variadas e, assim, o professor terá mais trabalho ao ler e compreender as singularidades dos alunos. Os gestos de elaboração da escrita das crianças mostram seus esforços para além do que a escola ensina ou deixa de ensinar (LEAL, 2003). Assim, a criança precisa ter segurança para entender não somente a atividade de escrita como um processo em construção, mas também como um bem cultural, que a insere na sociedade letrada. A autora citada considera que é importante

permitir às crianças assumir seus discursos e colocá-los no embate com outros discursos circundantes. Assim é que a atitude de quem ensina fará crescer a dimensão da alteridade e rever a natureza dos vínculos que se estabelecem nesses movimentos. Nem sempre se sabe se aquele que ensina está disponível para essa abertura. Como é que formamos leitores e produtores de textos? É na comunidade (comum-unidade), na relação com o outro. Não é o rigor do olhar, nem na benevolência, nem nos atos de indiferença que se encontra a saída. Ela está, fundamentalmente, no quanto aquele que ensina e aquele que aprende se abrem, cada vez mais, para a compreensão ativa (LEAL, 2003, p. 67).

Constata-se, portanto, que a interação humana e os modos de condução da escrita, sejam no papel, sejam em suportes digitais, dão condições (ou não) para a exploração da criatividade e o movimento de aventurar-se no mundo das possibilidades de leitura e escrita.

3 Considerações finais

Este capítulo buscou problematizar a atividade de produção de textos em contextos de alfabetização. Nesse percurso, a questão que emerge circunda-se em torno das concepções que se tem dessa atividade no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem.

A reflexão, aqui proposta, proporcionou alguns apontamentos que merecem ser destacados nesta seção conclusiva. Desse modo, são retomadas cinco questões basilares, que nortearam a organização deste capítulo.

A primeira questão reside na discussão acerca da profissionalidade docente, que, por sua vez, impõe uma reflexão acerca do papel do professor na condução das atividades didáticas. Esse papel está intrinsecamente relacionado às habilidades de compreensão das concepções que embasam as práticas de ensino (de modo especial, as práticas de produção de textos escritos, objeto de estudo deste trabalho), das escolhas metodológicas, do compromisso didático e com a atitude responsiva ativa perante os processos educativos. Desse modo, trabalhar a produção de textos em turmas de alfabetização demanda a compreensão de limitações e de possibilidades, mas, pressupõe um conhecimento do contexto de produção, de circulação e de recepção de textos, que precisa estar assentado em referências pautadas na dialogicidade, de modo a se evitar práticas que supervalorizem a forma em detrimento dos modos de interação construídos pelos alunos em constituição na e pela linguagem. Diante do exposto, o professor, na condição de intérprete do texto da criança, irá considerar o percurso de produção dos textos, não apenas o produto final, que, por sua vez, deverá ser considerado também como inacabado, pois caberá ao outro (leitor) a produção de sentidos.

A segunda questão a ser retomada diz respeito à construção de um ambiente alfabetizador, em que as crianças possam interagir com diferentes tipos de textos (multissemióticos), em diferentes suportes e em diferentes propósitos enunciativos, sendo demandados à reflexão acerca dos usos da linguagem e à mobilização de saberes

experienciais já vivenciados nos contextos sociais de que participam, de modo a construir repertórios acerca dos usos da linguagem em diferentes contextos enunciativos.

A terceira questão digna de relevo relaciona-se ao dialogismo próprio de toda atividade de enunciação, que torna possível a articulação entre discursos que antecedem e que sucedem o ato enunciativo. Nesse sentido, a produção de textos passa a ser concebida como uma resposta às demandas trazidas pelo professor e suscitará uma atitude responsiva por parte dos interlocutores. Assim, é interessante considerar a resposta da criança, ou seja, como ela participa desse diálogo, quais são as suas escolhas e em que ela se embasa para tal, bem como as interlocuções que as produções infantis poderão suscitar nos potenciais leitores.

A quarta questão direciona-se para a proposta de ensino em si, contemplando a natureza didática das práticas de ensino. Se a produção de textos deve ser ensinada, é relevante ter clareza acerca das estratégias metodológicas, dos tempos escolares, do currículo, das habilidades a serem exploradas, da sistematização das atividades de ensino, do percurso cíclico de planejar, executar e avaliar os processos, enfim, de considerar o contexto em que a ação docente se efetiva.

Por fim, a quinta questão que foca no papel do professor como intérprete da escrita infantil, uma vez que seu papel não é apenas de verificação da consolidação das habilidades de cada sujeito, mas, envolve a compreensão do desenvolvimento infantil, dos saberes consolidados sobre os usos da linguagem, da natureza das interações, do papel dos interlocutores no processo de produção de sentidos. Relaciona-se a isso o fato de que quanto mais significativas e envolventes forem as ações didáticas, melhor sistematizado didaticamente o processo de aprendizagem. Portanto, as ações voltadas para a produção textual necessitam de uma mediação responsiva-responsável para que, de fato, haja interesse, comprometimento e para que se efetive o desenvolvimento linguístico-discursivo dos sujeitos em contínua constituição na e pela linguagem.

Referências

- ABAUURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. (1997). Em busca de pistas. Cenas de aquisição de escrita: o trabalho com o texto. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ABL), Mercado de Letras (Coleção Leituras no Brasil):13-49.
- ACOSTA-PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v. 10, nº 01, jan/jul, 2018. Disponível em: < <http://www.revlet.com.br/artigos/460.pdf> > Acesso em: 24 jun. 2021.
- BALTAR, M. **A competência discursiva através dos gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. 139 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Tradução Paulo Bezerra).
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.
- COSTA, D. M. V. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2013.
- COSTA, D. M. V.; GONTIJO, C. M. M. Text production and literacy learning. **Acta Scientiarum Education** (Online), v. 39, p. 421-430, 2017. Disponível em: < <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/32115> >. Acesso em: 21 jul. 2021.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se**

completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s.l.], n. 27, p.97-114, 30 jun. 2003. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/cae02720032179>. Acesso em jul./2019.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe. **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana** (org.) Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. São Carlos: Pedro & João editores, 2012.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, G.; VAL, M. da G. C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 53-67.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASSARELLI, L. G. **Ensinando a escrita: O processual e o lúdico.** 3. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

RABELO, M. L. **Busca da autonomia moral como proposta da educação: experiência em uma escola cooperativa.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SILVA, N. A. **Ressignificando a produção de textos na alfabetização: experiências com a retextualização digital.** 2019. 102 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A**

alfabetização como processo discursivo. 11.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SOARES. Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

Capítulo 9

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS A PARTIR DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Cristina Rezende Eliezer¹

Vanderlei Barbosa²

1 Introdução

O objetivo desta análise é propor reflexões acerca do livro “A Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, com base nas suas fontes teóricas e epistemológicas³, bem como nos pressupostos consubstanciados no materialismo histórico. Isto posto, cabe-nos, inicialmente, contextualizar a narrativa, tendo em vista que os debates e as considerações construídas possuem intrínseca relação com esta perspectiva teórica.

É nesse contexto de luta de classes que emergem posicionamentos sobre a real identidade do “oprimido” e sobre o conteúdo libertador, evidenciado na obra, notadamente, com fulcro no pensamento pedagógico e político de Freire. A educação, imbricada na sociedade, respaldada nos diálogos implícitos, explícitos e possíveis de Freire, é a verdadeira forma de revolucionar

1 Doutoranda (PUC Minas) e Mestra em Educação (UFLA/MG). Docente na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail: cristinaeliezer@yahoo.com.br

2 Docente da Universidade Federal de Lavras- UFLA, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFLA. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS) e Doutor em História, Filosofia e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenador e pesquisador do Grupo de Pesquisa Movimento, sabedoria, ideias e comunhão - MOSAICO. E-mail: vanderleibarbosa@ufla.br

3 Para fundamentar os pressupostos do materialismo histórico no pensamento de Paulo Freire, buscamos ancorar nossos argumentos nos estudiosos e comentadores da obra do educador brasileiro e do teórico alemão.

e de mudar a realidade. O sujeito, protagonista na obra “Pedagogia do Oprimido, é o esfarrapado, ou seja, aquele que almeja transformações na própria construção de sua identidade construída a partir da negatividade, afirmando-a como sendo revolucionária.

Nesta senda, ao problematizar a construção dos movimentos sociais, na busca da liberdade e da justiça, observam-se recorrentes lutas, especialmente, na busca pela sequiosa conscientização dos sujeitos, com base nas dimensões freirianas, de modo mais específico, com fulcro em uma educação emancipadora e problematizadora.

Assim sendo, este capítulo consiste em uma reflexão, composta por duas seções basilares: a) aspectos históricos e pressupostos teóricos acerca do livro e do contexto em que foi escrito; b) análise comparativa da sistematização da obra, com as (pro)posições do materialismo histórico, explicitando o movimento de ambos na busca pela transformação, respaldada no caráter revolucionário da ação educativa. Para a consecução de tal objetivo, cabe-nos, ainda que de forma sucinta, entender a perspectiva educacional que permeia a obra pesquisada.

2 Articulações teóricas da/na *Pedagogia do Oprimido*

A cinquentenária obra *Pedagogia do Oprimido* guarda, além de uma profusão de estudos, considerável ligação com o contexto social em que foi escrita, bem como mantém inerência à própria trajetória de Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro, que nasceu em Pernambuco.

A obra de Paulo Freire, objeto desta análise, conforme salientam Rêses e Pereira (2013), é reconhecida como uma expressão da pedagogia da libertação de maior notoriedade e, sobretudo, impacto, inclusive, no cenário internacional. Foi escrita em 1968, no exílio, em Santiago, no Chile, mas publicada no Brasil somente em 1975. Foi traduzida, a partir de 1969, para espanhol, inglês, francês, alemão, italiano, sueco, norueguês, finlandês, dinamarquês, flamengo, grego, árabe, chinês e outros idiomas. Em adição, a obra

foi revisitada pelo próprio autor no livro *Pedagogia da Esperança*, publicado no ano de 1992.

Foi no outono do ano de 1968 que Paulo Freire concluiu, quando vivia o desterro em Santiago, no Chile, como tantos outros colegas e amigos de geração, o manuscrito da sua obra, considerada por muitos estudiosos, como sendo a mais importante, a “Pedagogia do Oprimido”. Logo no prólogo “Primeiras palavras”, Freire evidencia que o ensaio compreende o resultado das observações e reflexões, que foram reunidas durante os cinco anos de exílio, compreendendo as atividades educativas que tivera a oportunidade de exercer no Brasil e na América Latina, inclusive, no próprio Chile. (SOUZA; MENDONÇA, 2019).

Observa-se que a publicação, estudada em diversos países e traduzida em vários idiomas, ocupa um lugar de destaque, corroborando, ainda mais, com o reconhecimento mundial de Paulo Freire, amplamente citado, sobretudo, pela sua facilidade de encaixar as propostas pedagógicas em contextos plurais e, principalmente, pela coerência assegurada entre a teoria e a prática.

A bem da verdade, a obra e, quiçá, a própria vida do autor,

[...] se entrecruzam num movimento contínuo de ação, reflexão e ação. Não há como compreender seus pressupostos teórico-metodológicos sem que nos debruçemos sobre sua trajetória de vida pessoal e profissional, e sem que tenhamos conhecimento de como foi alfabetizado, do quanto desejou dar continuidade aos estudos e dos *insights* que suas experiências profissionais oportunizaram. Nesse ir e vir entre sua vida e sua perspectiva teórico-metodológica é que vamos compreendendo a abrangência e a profundidade do sentido dado ao neologismo “palavramundo”. (LEAL; NASCIMENTO, 2019, p. 3).

Nesse âmbito, é impossível dissociar a obra e a vida de Freire. Há quem defenda ser uma tarefa complexa e, até mesmo, irrealizável, enquadrá-lo teoricamente, porque em uma visão de conjunto de sua obra, notamos a influência do personalismo cristão, mas, ao mesmo tempo, nos deparamos com ecos do materialismo histórico dialético e, ainda, com traços do existencialismo. No entanto, é indiscutível que o seu legado se amolda a períodos situados em

diferentes momentos históricos, mas, é sempre compatível com o exercício de compreensão da atualidade/realidade, pois, estabelece uma proposta pedagógica que deixa em evidência o sujeito que, notadamente, está presente em todas as épocas.

Nessa conjuntura, Pitano, Streck e Moretti (2018), citando Scocuglia (1997), esclarecem que a *Pedagogia do Oprimido* demarca o ponto de partida de uma elaboração teórica mais aprofundada, consistente e rigorosa, sobretudo, no que tange à sua base de fundamentação socioeconômica e política. Pontuam, ainda, que apesar de a análise desenvolvida por Freire, em suas obras pretéritas, não ignorasse aspectos alusivos ao contexto social e político brasileiro, foi na *Pedagogia do Oprimido*, que essa compreensão de realidade se radicalizou. O próprio Paulo Freire reconhece isso, ao asseverar no início da obra que ela é uma continuidade da Educação como prática da liberdade.

É possível se verificar, assim, uma substancial articulação entre política e educação, já que, a obra, considerada como revolucionária, traz referenciais dialéticos postados no pensamento de Karl Marx. Nesse sentido,

Sobretudo na compreensão que demonstra nutrir sobre as relações entre política e educação, quando um certo idealismo, confrontado pela trágica ruptura vivenciada com o Golpe de 1964, dá lugar à uma sólida visão crítica. Se nos escritos anteriores essa compreensão não tem tanta ênfase, ao sustentar que pela educação é possível desenvolver o país e a sociedade, na *Pedagogia do oprimido* ela se critica pela incorporação de referenciais dialéticos, tanto marxianos quanto marxistas. (PITANO; STRECK; MORETTI, 2018, p. 1040-1041).

O pensamento político e revolucionário da obra em tela advoga no sentido de imprimir um processo educativo capaz de transformar os sujeitos à conscientização (reflexão crítica) como primeiro ato do processo de emancipação, que levará ao segundo ato que é a ação (a práxis) em vista da libertação.

Logo, Arroyo (2019) salienta que Freire prioriza ver e também reconhecer o outro como um sujeito de voz, de saberes,

de culturas e, notadamente, de consciência. Propõe, nesse sentido, uma visão respaldada na radicalidade política, que se contrapõe a uma história de tentativas brutais de reprimir sua voz, sua presença na política, na história, na cultura e, até mesmo, na pedagogia. “Mas como vê-los? Paulo os vê como oprimidos que nos interrogam a vê-los como oprimidos. E sugere superar um pensamento político e pedagógico que oculta a história como uma relação opressores-oprimidos” (ARROYO, 2019, p. 3).

Assim sendo, Freire entende que o processo de libertação do oprimido, apesar de ser provocado “por dentro”, ainda depende de um “fazer para o outro”. Por isso, Freire (1987) dialoga que ninguém é capaz de libertar ninguém e que ninguém se liberta sozinho. O ato de se libertar é realizado em comunhão.

3 O processo de construção dos movimentos sociais a partir da *Pedagogia do Oprimido*

Stênico e Paes (2017) asseveram que pensar a história reconhecendo a educação como parte dela é compreender a capacidade humana de refletir sobre nós mesmos e, quiçá, sobre a relação com o mundo e com os outros. Assim, é possível perceber e situar o homem um sujeito histórico capaz de indagar sobre a realidade que o circunda e acerca da sua capacidade de se (trans) formar. Uma vez transformado, o homem intervém e modifica o mundo. Para tanto é preciso desenvolver a consciência, conceito caro ao pensamento de Freire.

Para Freire, o povo deveria, para ser revolucionário, pensar. E não se trata de um pensar inócuo, mas um pensar que possibilitasse, efetivamente, uma ação, que incluísse os outros, porém que, ao mesmo tempo, guardasse a sua autonomia. Assim, entendia que

[...] não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E [...] será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir

ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 1987, p.101).

Nesse contexto, vale ressaltar que a própria pedagogia da libertação, segundo Rêses e Pereira (2013), foi fundamentada em Marx, favorecida pelo contexto pós Segunda Guerra Mundial, que estabeleceu uma nova geopolítica no mundo, com o advento de uma luta anticolonial, visando à uma opção política que objetivasse a construção de uma nova sociedade.

Ainda sobre essa questão, Beisiegel (1974) aduz que, na atmosfera peculiar dos primeiros tempos do pós-guerra, os imperativos prevaletentes eram os ligados à paz e à justiça social. Assim, estes encontravam seus corolários educacionais na busca pela difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões desfavorecidas e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de culturas plurais, tudo ansiando a libertação.

Sobre a questão alusiva à essa libertação, Freire esclarece que:

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão...Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis [...]. Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. (1987, p. 52).

Nesse ínterim, observa-se o estabelecimento de uma proposta educacional revolucionária, que possibilitasse a libertação de um “ser livre” que, de modo consciente, construísse a sua própria história, reelabora um olhar mais crítico no que se refere aos opressores e oprimidos. Existe o antagonismo entre essas classes,

porém, é possível estabelecer uma única harmonia viável, que seria a dos “opressores entre si”, que “se unificam, imediatamente, ante à uma ameaça de classe” (FREIRE, 1987, p. 141).

Pitano, Streck e Moretti (2018) esclarecem, nesse diapasão, que a questão concernente ao oprimido emerge como uma alternativa à premissa estabelecida por Marx, na terceira tese sobre Feuerbach, que evidencia que os seres humanos são produtos da educação (e das circunstâncias). Assim, os seres humanos transformados são o resultado de uma educação mudada e que, nesse aspecto, passou por determinadas circunstâncias. A subjetividade seria um “palco de luta”. A influência de Marx também é explicitada quando Freire ensina que os homens fazem as suas histórias, porém, não a realizam de forma arbitrária, em condições que foram escolhidas e estabelecidas por eles. As condições são as herdadas e, possivelmente, transmitidas pelo passado.

Nessa perspectiva, Freire ensina que

[...] só a humanização é a vocação dos homens, vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação de humanização negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada. (1987, p. 30)

Ainda sobre essa temática, Arroyo (2019) entende que vivemos tempos “radicais”. Freire, aliás, era um “humanista radical” que, assim como Marx, com base na investigação e na concepção de uma educação emancipatória, entendia a necessidade de interferência na realidade. A aludida desumanização não pode ser desconsiderada. Assim, o educador

[...] não responsabiliza os oprimidos pela desumanização de que são vítimas, responsabiliza as injustiças, a exploração, a opressão, a violência dos opressores. Coloca uma interrogação radical, ética, política para o pensamento social, político, pedagógico: continuar vendo os pobres trabalhadores, que pressionam por direitos, por educação, por trabalho e por vida justa como responsáveis pela desumanização de que padecem, ou vê-los e tratá-los como vítimas das injustiças, da exploração

e da violência dos opressores? (ARROYO, 2019, p. 13).

Portanto, é preciso re/significar o olhar, de forma a entender que os oprimidos não são os responsáveis pela própria desumanização sofrida. É por isso que Freire coloca uma interrogação nesse sentido. Marx, também defensor da humanização da classe trabalhadora, militava e dissertava nesta mesma perspectiva.

Paulo Freire, de acordo com Gadotti e Romão (2012), flertou intelectualmente com a Revolução Cubana, com a “Teologia da Libertação” e com as bases concretas, não só de Marx e Hegel, como também de Hobsbawn, Goldman, Lukács, Gramsci e Sartre (dialética, hegemonia e a consciência para o outro), que vinham com um sentimento de transformação do sujeito e da sociedade pela revolução. O intuito era a conscientização dos indivíduos, que necessitavam de uma libertação e da emancipação política, social, educacional e cultural (consciência de classe), mergulhados em uma ‘cultura do silêncio’. Para os autores, era preciso uma revolução dos oprimidos, excluídos e “esfarrapados pelo mundo”.

No que se refere à essa questão, Souza e Mendonça (2019) esclarecem que a Pedagogia de Freire foi formulada sob as bases de uma experiência concreta, ancorada na ação pedagógica construída junto aos operários, camponeses e outros trabalhadores. Assim sendo, é possível verificar a coerência entre a teoria contida na obra e na própria prática vivenciada pelo autor, tendo em vista que uma das precípuas teses do livro sustenta que a *práxis* deve ser entendida como unidade indissolúvel entre a ação revolucionária e a reflexão crítica, de modo a se superar tanto o intelectualismo estéril quanto o ativismo puro e simples (ou sectário).

Portanto, tanto Marx como Freire expressavam que o terreno da revolução, especialmente, no que concerne à busca pela libertação do oprimido, de modo amplo, entendido como aquele explorado e minimizado, é o terreno, dentre outros, em que deve ser “plantada” a educação. Afinal, os processos libertadores são, em sua essência, educativos. Além disso, são materializados nas relações pedagógicas e dialógicas. E ninguém defendeu tanto a educação

dialógica como Freire.

Logo, Marx, conforme salientou Ferretti (2009), assim como Gramsci, não pensou a educação numa perspectiva meramente técnico-pedagógica, mas histórico-política, a qual tem por referência primordial o conflito de classes na sociedade capitalista. Assim sendo, é necessário, tanto num caso quanto no outro, situar o contexto histórico em que a educação e a escola foram pensadas na perspectiva, sobretudo, do materialismo histórico.

Isto posto, Eliezer, Barbosa e Ferreira (2020) mencionam que, eleger a temática alusiva à Freire, com base nos pressupostos de uma educação emancipadora, depende de uma contextualização histórica, bem como, uma (re)significação do próprio perfil do educador. Nessa direção, explicam que uma educação emancipadora consiste em uma demanda permanente, já que a sociedade está em constante transformação. Os atores educacionais devem propiciar a construção de um projeto de educação que seja, efetivamente, capaz de viabilizar condições para a formação de sujeitos históricos capazes de transformar sua existência. Afinal, [...] “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1987, p. 33).

4 Considerações finais

Abordar a temática acerca do livro “A Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, com base nas suas fontes teóricas e epistemológicas, bem como nos pressupostos consubstanciados no materialismo histórico, foi o propósito da discussão aqui proposta. Assim, o percurso analítico assumido teve o objetivo de contextualizar a obra e a vida do autor, historicamente, com vistas a demonstrar que o processo educativo é revolucionário, pois, conforme defende Marx, o movimento na busca pela transformação emerge na luta de classes e, ainda, no campo pedagógico.

Desse modo, eleger essa temática como objeto de estudo

será, notadamente, sempre uma demanda para os debates que permeiam a área educacional, dada a facilidade de Freire para encaixar as propostas pedagógicas em contextos plurais e, principalmente, pela coerência assegurada entre a teoria pesquisada e a prática vivenciada, tudo isso, sem perder o caráter atual da obra analisada neste capítulo, (pro)posta em um cenário pretérito, mas pertinente ao campo pedagógico contemporâneo.

Isto posto, consideramos que legado de Freire se amolda a períodos situados em diferentes momentos históricos. A “Pedagogia do Oprimido” é reconhecida como uma expressão da pedagogia da libertação de maior notoriedade, até mesmo, no cenário internacional. Foi escrita em 1968, no exílio, em Santiago, no Chile e publicada no Brasil apenas em 1975. Porém, tendo em vista o estabelecimento de propostas pedagógicas com foco no sujeito, presente em todas as épocas, possibilita a compreensão do atual cenário educacional.

Nesse bojo, observa-se que Marx e Freire expressavam diálogos acerca da importância dos movimentos em busca de um pensamento político e pedagógico revolucionário o que, inevitavelmente, tem a sua materialização nas relações pedagógicas e dialógicas. A articulação entre os processos de conscientização e as ações revolucionárias, contidos, notadamente, no contexto educacional, apoia-se nas teorias marxistas e, como não poderia ser diferente, na trajetória do educador. A dimensão pedagógica da Pedagogia do Oprimido nos ajuda na compreensão da ótica dos oprimidos; assim, é possível transformar a realidade, não com medidas paliativas, mas com ações que coíbam os meios de dominação e, sobretudo, de exclusão, pois, a partir deles emerge a pedagogia dos oprimidos.

Referências

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? Educação em **Revista Belo Horizonte**, Dossiê Paulo Freire: O Legado Global, v.35, 2019.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

ELIEZER, Cristina Rezende, BARBOSA, Vanderlei; FERREIRA, Helena Maria. A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. In: BORGES, Regilson Maciel; ELIEZER, Cristina Rezende; FARIA, Alex Junior Bilhoto. **Educação, mídias e concepções freirianas**. Ilustração: Cruz Alta, 2020.

FERRETI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 10. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/tes/a/GTK93QB5JvKdccpjXjyfNyP/>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

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

GADOTTI, Moacir; ROMAO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

LEAL, Sandra do Rocio Ferreira; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. **Pro-Posições**, v. 30, Campinas, p. 1-23, dez.2019.

PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini. Pedagogia do Oprimido: tramas, articulações e movimentos de um pensamento político e pedagógico revolucionário. **Revista e-Curriculum**, v.16, n.4, São Paulo, p. 1029-1049, out./dez. 2018.

RÊSES, Erlando da Silva; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. Paulo Freire e a pedagogia da libertação. **ComCiência**, n.146, Campinas, mar. 2013. Disponível em: < http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542013000200010&lng=pt>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SARTORI, Vitor. Marx e o Direito do trabalho: a luta de

classes, o terreno jurídico e a revolução. 293DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592019v22n2p293R>. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 293-308, maio/ago. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rk/a/kvcbyMSb5pKggypbpyHxjb/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUZA, Katia Reis de; MENDONÇA, André Luís de Oliveira. A atualidade da 'pedagogia do oprimido' nos seus 50 anos: a pedagogia da revolução de Paulo Freire. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/tes/a/WTSyGbbmypoqL7PWfVDKtYvm/>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy; PAES, Marcela Soares Polato. Paulo Freire e os movimentos sociais: uma análise da conjuntura brasileira. **Educación**, v. XXVI, n. 50, marzo 2017, p. 47-61.

Capítulo 10

VIDEOANIMAÇÃO *SNACK ATTACK*: POSSIBILIDADES DE LEITURA A PARTIR DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

*João Miller Da Silva*¹

*Amanda Jackeline Santos Silva*²

*Isabella Bacha Ferreira*³

1 Introdução

As práticas de linguagem têm sido ressignificadas por meio dos usos das tecnologias em suas diversas esferas sociais. Assim, o presente capítulo busca problematizar como os estudos preconizados pela Gramática do Design Visual (GDV) podem cooperar para a análise de textos multissemióticos em sala de aula. Embora esses estudos não tenham sido realizados para textos em movimento, os pressupostos apresentados pela GDV podem iluminar processos de leitura dos diferentes textos que circulam socialmente, tendo em vista a natureza da abordagem relativa às produções imagéticas.

-
- 1 Mestre em Letras, pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, na área de Estudos analítico-descritivos de língua/linguagem e suas tecnologias. Possui Graduação em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Participante do grupo de estudos “Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa” (TEXTUALIZA). E-mail: millersilvanep@hotmail.com
 - 2 Professora efetiva de Língua Portuguesa das redes estadual e municipal de ensino. Mestre em Letras, pela Universidade Federal de Lavras – UFLA, na área de Estudos analítico-descritivos de língua/linguagem e suas tecnologias, possui graduação em Letras pelo Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS (2005). E-mail: amandatutoralettras@gmail.com
 - 3 Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Doutoranda em Educação na Universidade Nove de Julho – UNINOVE. E-mail: bachafisabella@hotmail.com

Nessa perspectiva, com vistas a fomentar abordagens teórico-metodológicas, que possam orientar para uma leitura aprofundada do uso de textos em movimento no âmbito escolar, este capítulo apresenta uma análise de leitura de uma videoanimação, pautada nos recursos preconizados pela metafunção interacional, proposta por Kress e van Leeuwen (2006).

A videoanimação escolhida *Snack attack* está disponível na plataforma Youtube, um fator facilitador para o seu uso em sala de aula e, ressaltamos que, para fins didáticos, optamos por analisá-la pautados em uma única metafunção, mas que se constitui como um texto multissemiótico que possibilita a discussão e a reflexão acerca de vários aspectos multimodais.

Esperamos assim, que o presente capítulo possa contribuir de modo significativo para a formação de seus leitores, emergindo assim novas provocações acerca das potencialidades desse gênero multissemiótico (videoanimação) para a formação de leitores críticos, nas diferentes situações discursivas em que esse figurar.

2 Gênero videoanimação: uma breve caracterização

O uso das novas tecnologias colaborou para que inúmeros gêneros textuais/discursivos emergissem por meio das práticas sociais da linguagem, abarcando múltiplas semioses que cooperam para a construção dos sentidos idealizados pelos produtores dos textos que circulam socialmente.

Rojo e Moura (2012) pontuam que

É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concludentes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como ‘modos de dizer’ que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas. [...] isso construiria a multimodalidade ou multissemiose dos textos, as quais instauram várias possibilidades de construção

de sentido. (ROJO; MOURA, 2012, p. 182).

Nesse sentido, salienta-se que, no contexto atual, o cinema de animação situa-se como uma forma plena de expressão da linguagem audiovisual, conforme pontua Vieira (2018), pois integra elementos de outras formas de expressão, tornando-se plástico, musical, narrativo, cinematográfico, utilizando recursos multissemióticos como a composição, a cor, o enquadramento, os sons, o ritmo, planos, movimentos, entre tantos outros.

Silva (2018) aponta que nas décadas de 20 e 30 o cinema de animação tinha como principal público-alvo as crianças, principalmente, no que se relacionava ao desenho animado. Mas a utilização de novos recursos digitais e efeitos visuais, além das temáticas abordadas, tornou possível a observação de um crescimento considerável de um público diferenciado que hoje já não pode ser medido por faixas etárias.

Embora muitas técnicas ainda sejam utilizadas na produção de uma animação, este capítulo se pautará na animação digital, também conhecida como animação por computação gráfica, tão comum na atualidade, sendo um gênero multissemiótico utilizado e produzido com os mais diversos objetivos: entreter, divulgar ideias e produtos, ensinar, emocionar.

Conforme pontuam Ferreira e Almeida (2018),

Esse gênero apresenta originariamente dois formatos básicos: a) tradicional (início da década de 1940), que conta uma história por meio de desenhos em movimento, é geralmente produzida em celuloide e b) digital 3D (no atual contexto de desenvolvimento), que é considerada como uma arte gráfica em movimento. Em relação ao contexto de uso, as animações podem figurar como filmes publicitários, efeitos especiais, vinhetas e aberturas para cinema e televisão, seriados televisivos, curtas experimentais, longas-metragens de entretenimento, jogos eletrônicos para computador e celular. (FERREIRA; ALMEIDA, 2018, p. 118).

Nesse viés, faz-se necessário compreender a videoanimação como um gênero discursivo multissemiótico complexo, que conjuga múltiplos recursos sógnicos, possibilitando aos seus produtores

inúmeros modos de problematizar conteúdos, além de situar-se como um texto atrativo que utiliza suas múltiplas semioses para mobilizar seus interlocutores.

Considerando a videoanimação como um gênero discursivo, alicerçado em vários recursos multissemióticos, convém destacar o que pontua Geraldi (2015), ao salientar que os gêneros discursivos não podem ser compreendidos apenas a partir de sua composição formal, mas se faz necessário observar a criatividade do autor que produz enunciados por meio de múltiplas semioses, considerando as condições de produção, circulação e recepção.

Ferreira et al. (2019) pontuam que o gênero videoanimação sinaliza uma estrutura narrativa, apresentando uma contextualização, situação inicial, proposta de solução e desfecho. Salientando-se que na construção dessa narrativa diversos recursos semióticos são utilizados não somente para compor, mas também para dar sentido ao texto, ou seja, o texto se organiza e se estrutura não somente pelo uso de códigos verbais, mas por outros recursos não verbais que cooperam para a articulação entre as partes da narrativa.

As videoanimações podem ser consideradas como uma produção audiovisual complexa e que exige uma análise criteriosa de seus indiciadores de sentido, como salientam Ferreira et al. (2019), corroborando a ideia de Carmo (2017) que ressalta que os procedimentos de análise desses textos devem diferenciar-se dos textos estáticos, apoiando-se na escolha de ângulos e enquadramentos que podem revelar escolhas de seus produtores, ou seja, analisar uma videoanimação, no âmbito escolar ou não, requer de seus leitores novos letramentos, que, de acordo com Rojo e Moura (2019), maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, situando-se como espaço da livre informação.

Dias et al (2019) sinalizam que a junção de recursos multissemióticos pode despertar o interesse dos leitores, contribuindo assim para a compreensão do projeto de dizer proposto pelo produtor.

Em consonância, Guimarães e Fantin (2016) consideram o

cinema de animação como objeto de conhecimento, de construção de identidades sociais e culturais, assim como um instrumento de aprendizagem. Sendo importante ressaltar que a relação estabelecida através de mediações diversas por meio desse gênero multissemiótico torna-se mais importante do que a própria obra em si.

3 Videoanimação: objeto de ensino na contemporaneidade

Presentemente, vivemos imersos em um contexto social, no qual os avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação desempenham um papel importante, principalmente por apresentar recursos audiovisuais. Os textos audiovisuais têm impactado nos modos de interação entre os diferentes grupos sociais e passam a integrar o cotidiano dos sujeitos, e, “têm sido uma opção muito plausível, quando se pensa em educação, principalmente por questões ligadas à linguagem visual e sonora, entre outras, além de ser um recurso cujo acesso é mais facilitado.” (DIAS et al, 2019, p. 43). Desse modo, as múltiplas linguagens presentes nestes textos e o acesso à informação rápida desafia o sistema educacional. Nessa dimensão, surgem diversos questionamentos pertinentes ao ensino da língua, visto que os discentes estão inseridos em um contexto de múltiplas linguagens, o que por sua vez, demandam novos letramentos (COE, 2019).

O trabalho com videoanimação ainda é recente no âmbito escolar, pois, recorrentemente, nas salas de aula de língua portuguesa predominam os estudos da gramática normativa. Como os alunos estão inseridos em uma sociedade hipermoderna – tecnológica, esse é um gênero que faz parte da realidade deles. Diante do exposto, fica evidente que na esfera escolar o gênero em questão pode contribuir para a formação de leitores críticos/reflexivos de textos multissemióticos.

As tecnologias da comunicação e da informação são ferramentas que estão inseridas contexto atual na intensificação de novos modos semióticos, nesse sentido, exige-se do leitor

novas práticas letradas de leitura. Considerando tal afirmação, a videoanimação possibilita múltiplas maneiras de leituras, pois apresenta vários recursos semióticos que são construtores de significação. Nesse sentido,

o trabalho com videoanimação em sala de aula, além de propiciar a adoção de metodologias de ensino mais interativas, pode viabilizar uma aproximação da escola com o cotidiano social, incitar o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas a leitura de textos multissemióticos, propiciar o desenvolvimento da sensibilidade estética e favorecer a formação do cidadão crítico, ético e participativo. (FERREIRA, et all., 2019, p. 31).

Uma perspectiva teórica que permite a leitura de textos multissemióticos é a Gramática do Design Visual (GDV), a qual apresentaremos no tópico a seguir- seção 4. Ressaltamos que, devido ao espaço deste capítulo, será apresentada apenas uma visão geral da GDV. O enfoque neste capítulo se dará a partir da metafunção interacional para a análise da videoanimação *Snack attack*.

4 Gramática do Design Visual (GDV): breves contextualizações

A presente seção tem por objetivo apresentar um estudo acerca da Gramática do Design Visual (GDV) idealizada por Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), a partir dos pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico Funcional (GSF), elaborada por Halliday, a partir dos anos 1980. Em decorrência da necessidade de recortes, a presente seção não se dedicará a uma discussão aprofundada sobre todas as metafunções da GDV, portanto, apresentaremos brevemente as metafunções, e foco será a metafunção interacional, ampliando-a para a leitura de textos audiovisuais em movimento.

As metafunções sistematizadas pela GDV são:

Quadro 1: Metafunções da GDV

Metafunções	Objetivos
Representacional	A metafunção representacional apresenta estruturas que possibilitam a construção da experiência dos sujeitos. O significado representacional comunica a relação estabelecida entre os participantes representados visualmente, como pessoas, lugares, animais e objetos (SILVEIRA, 2019).
Interacional	Na metafunção interacional, o falante da língua interage com outros usuários, realizando escolhas referentes à modalidade, à linguagem e os elementos constitutivos do evento enunciativo, expressando julgamentos e atitudes. Nesse sentido, essa metafunção diz respeito ao modo como os participantes representados e interativos interagem entre si e com a realidade constituída, dentro e fora da paisagem semiótica.
Composicional	A metafunção composicional se traduz a partir das relações que ela estabelece com a metafunção representacional e interacional presentes na imagem, de modo que agregue sistemas de valores.

Fonte: Produzido pelos autores, com base em Kress e van Leeuwen (2006).

4.1 Metafunção interacional

Kress e van Leeuwen (2006) postularam que nesse processo a imagem além de potencializar a interação entre os elementos que a compõem, elas potencializam a interação entre leitores e produtores. Nesse sentido, existe uma potencial relação do produtor da imagem e do leitor. A relação entre ambos deve ser sutil, visto que não existe um contato face a face entre eles.

Pimenta e Brito (2009) ao postularem os conceitos de imagem apresentam três dimensões interativas. O olhar (de demanda e de oferta), o enquadramento (distanciamento da imagem entre participantes e leitores), e a perspectiva relacionada a um ângulo específico, (vertical e horizontal, por exemplo).

a) Contato: é convencionado a partir do modo semiótico do olhar, que forma um vetor, estabelecendo uma relação ainda que imaginária entre participante e leitor da imagem. Pimenta e Brito (2009) postulam a existência de dois tipos de imagens quanto ao contato. Imagens de demanda: o participante representado (PR) olha diretamente para o leitor. Ao realizar esse gesto de olhar, o produtor dessa imagem deseja estabelecer um vínculo direto com o leitor. As autoras enfatizam que enquanto o produtor da imagem cria um vínculo com o leitor, ele está endereçando-lhe um você visual, nesse sentido, o participante da imagem quer ter uma relação direta com o leitor. Quanto às imagens de ofertas: o PR é apenas sujeito do olhar do leitor, assim de acordo com Pimenta e Brito (2009, p.97) “o papel do leitor será de um observador invisível”.

b) Distância: a distância social é um processo que determina um tipo de relação estabelecida entre PR e sujeito espectador, sugerindo-se uma relação mais íntima e pessoal ou mais distante e por isso, mais impessoal.

c) Perspectiva: no ponto de vista ou perspectiva, os ângulos da imagem definem o poder que se estabelecem entre participante representado e observador. Esses ângulos podem ser captados por um viés subjetivo e objetivo. As imagens objetivas é quando o leitor consegue visualizar a imagem como um todo.

De acordo com Novellino (2007),

Imagens objetivas não apresentam perspectiva alguma, nenhum ponto de vista, elas mostram tudo que o produtor da imagem acredita que há para ser mostrado, não se importando com a relação estabelecida com o observador. Essas imagens tendem a ocorrer em diagramas e mapas técnicos. Um cubo, por exemplo, num ângulo frontal, não mostrará todos os seus lados, suas dimensões, poderá nem ser reconhecido como cubo. (NOVELLINO, 2007, p. 77).

No tocante às imagens subjetivas - o leitor pode visualizar um ponto de vista particular, o ponto de vista do produtor da imagem, que segundo Kress e van Leeuwen (1996, p. 131 apud SILVEIRA, 2019, p. 94) postula a maneira pela qual o observador

deve, quer queira ou não, interagir com os participantes. Assim, “o ponto de vista é imposto não apenas aos participantes representados, mas também ao observador, e a “subjetividade” do observador é, portanto, subjetiva no sentido original da palavra, o sentido de “estar sujeito a algo ou a alguém”.⁴ De acordo com Ferreira (2019), uma leitura subjetiva de uma imagem, pode ser retratada pelos ângulos horizontal – que permite maior envolvimento (frontal) e imparcialidade (oblíquo) – e o vertical pode ser alto quando o PR é posto em um nível inferior do leitor; a nível do olhar, quando o PR está no mesmo plano de importância e nível baixo, o PR, exerce uma função de superioridade sobre o leitor.

d) Modalidade: De acordo com Pimenta e Brito (2009, p. 102), “no estudo das imagens, critérios como a cor (intensidade, diferenciação e saturação), iluminação, detalhamento etc., são considerados componentes desta avaliação, que se articulam em diferentes graus.” Os graus a serem adotados pelo produtor a fim de produzir sentido em textos imagéticos são: **a) Representação:** ou detalhamento, escala de abstrato ao realístico. **b) Contextualização:** ausência de fundo (background) ou presença. **c) Saturação de cor:** diz respeito a alta intensidade de cores até a ausência total (preto e branco). **d) Modulação de cores:** escolha de cores (desde cores primárias até o uso de diversificadas tonalidades). **e) Diferenciação de cores:** uso monocrático de cores até o uso diversificado. **f) Profundidade:** ausência de imagem. **g) Iluminação:** jogo de cores (luzes e sombras). **h) Brilho:** diferentes gradações de brilho.

5 O uso a da GDV para análise de videoanimações no contexto escolar

A BNCC (2018) postula que o ensino da Língua Portuguesa deve ser pautado em ações que contribuam para a ampliação dos letramentos, assim como enfatiza sobre a importância da utilização

⁴ exto integral: “The point of view is imposed not only on the represented participants, but also on the viewer, and the viewer’s ‘subjectivity’ is therefore subjective in the original sense of the word, the sense of ‘being subjected to something or someone’”.

de textos multissemióticos nos processos de ensino e aprendizagem.

Souza (2014) sinaliza que diante dos avanços tecnológicos e as possibilidades criadas pelos meios digitais para que a comunicação seja estabelecida, torna-se urgente compreender que os educandos são atores protagonistas na construção de saberes significativos, reconhecendo o lugar que eles ocupam como produtores de conhecimento em novas mídias.

Dessa forma, salienta-se que os textos multissemióticos em movimento, como as videoanimações, podem cooperar de maneira significativa para o ensino e aprendizagem no âmbito escolar e, nesse sentido, os pressupostos de análise da Gramática do design visual oferecem subsídios para o direcionamento do trabalho em sala de aula pelo professor.

6 A videoanimação *Snack attack*

A animação *Snack attack*, 2012, com o roteiro e direção de Andrew Cadelago e produção de Eduardo Verastegui, está disponível na plataforma Youtube⁵ e narra a história de uma senhora idosa que trava uma batalha com um jovem por causa de biscoitos que ela pensa ser dela. No fim da narrativa, a idosa percebe que passou o tempo todo disputando um pacote de biscoitos que na verdade pertencia ao jovem, pois o dela estava guardado em sua bolsa.

Além de apresentar uma abordagem criativa a respeito das falsas impressões ou impressões precipitadas, essa videoanimação situa-se como uma possibilidade de ensino sobre a construção dos sentidos em textos multissemióticos em movimento, tão presentes no cotidiano dos alunos, por meio das diversas esferas em que estão inseridos e sobre os quais a escola precisa lançar um olhar diferenciado a fim de se manter atualizada no que concerne ao uso de mídias digitais no ensino.

Dessa maneira, sugerimos uma análise pautada nos estudos

5 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I&ab_channel=EduardoVerastegui. Acesso dia 28 de outubro de 2020.

da GDV, de modo restrito aqui para fins didáticos, com ênfase na metafunção interacional, possibilitando ao professor mostrar aos alunos que determinadas escolhas realizadas pelos produtores de textos multissemióticos são utilizadas a fim de potencializar a interação com seus leitores/espectadores.

Para elucidar o uso de recursos relacionados à metafunção interacional, foram selecionadas algumas cenas, mas ressaltamos que o texto em análise pode ser explorado de maneira ampla no que condiz aos aspectos abordados pela GDV.

Figura 1: Contato – Olhar de Oferta/Distância



Fonte: videoanimação *Snack attack* (2012).

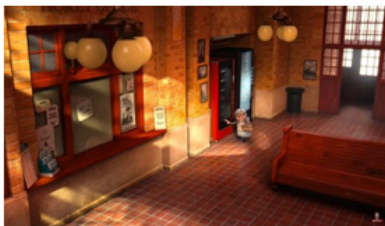
Nessa cena, podemos perceber que o produtor fez uso do recurso contato, por meio do qual o olhar do participante representado (personagens) pode se efetivar de duas maneiras, sendo que na cena em questão, configura-se a presença do olhar de oferta, ou seja, os personagens apenas se oferecem para a contemplação, sem direcionar seus olhares ao leitor/espectador, que aqui atua apenas como um observador da cena.

Nesta mesma cena, também podemos observar no que concerne ao recurso da distância, os personagens foram representados por meio do plano aberto ou *long shot*, eles são apresentados de corpo inteiro, sugerindo assim um distanciamento entre os participantes representados e o leitor/espectador.

Figura 2: Perspectiva subjetiva



Figura 3: Perspectiva objetiva



Fonte: videoanimação Snack attack (2012).

As figuras 2 e 3 estão associadas ao ponto de vista do leitor/espectador, sendo que na Figura 2 o leitor contempla o participante representado por meio de um ângulo específico, permitindo assim um maior envolvimento, pois a imagem está num nível de poder de igualdade. Já na Figura 3, o leitor/espectador tem a possibilidade de enxergar a cena contemplando os demais atributos imagéticos que a compõe, por um outro ângulo. Nesse viés, não há um “envolvimento” e “reconhecimento”, entretanto, um distanciamento das partes.

Figura 4: Modalidade



Fonte: videoanimação Snack attack (2012).

Na cena retratada na Figura 4, observa-se que o recurso da modalidade foi utilizado por meio da iluminação, que está relacionada ao jogo de luz e sombra, o que confere uma maior

realidade a cena.

Embora neste capítulo tenha sido realizada uma análise tenha de maneira sucinta, ressaltamos que outros aspectos podem ser analisados com base nessa mesma videoanimação, que poderá subsidiar ao professor inúmeras possibilidades de ensino em sala de aula.

7 Considerações finais

O presente capítulo objetivou analisar algumas cenas da videoanimação *Snack attack* (2012), a partir da perspectiva da Gramática do Design Visual (GDV), conforme proposto por Kress e van Leeuwen (2006) entre outros autores, com vistas a provocar uma reflexão acerca das possibilidades de leituras desse gênero no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Primeiramente, teorizamos sobre o conceito do gênero videoanimação e suas características básicas. Além disso, apresentamos a videoanimação como objeto de ensino na contemporaneidade, destacando a importância do trabalho com textos multissemióticos no âmbito da sala de aula de língua portuguesa. Posteriormente, abordamos a teorização escolhida para este capítulo - Gramática do Design Visual (GDV) com enfoque na metafunção interacional, a fim de promover uma reflexão sobre as múltiplas possibilidades de leituras. Destacamos a sua importância, visto que ela pode contribuir para leituras de textos multissemióticos, uma vez que atualmente é necessário ampliar os multiletramentos na escola. Por fim, realizamos uma análise sucinta de cenas de uma videoanimação que representou uma oportunidade de exploração das possibilidades de leituras, mesmo não tendo sido abordadas todas as categorias de análise da GDV.

Abordar a metafunção interacional possibilitou uma análise acerca da concepção de leitura como processo de interação entre autor-texto-leitor. Assim, foi possível constatar que os produtores, ao realizarem escolhas linguístico-semiótico-discursivas o fazem,

tomando como referência o conteúdo temático, o objetivo comunicativo, o interlocutor e o projeto de dizer. Cabe, então, ao sujeito-leitor recuperar pistas para que os efeitos de sentido possibilitados pela combinação dos diferentes recursos semióticos possam orientar o percurso interpretativo. Nesse contexto, a metafunção interacional, que se efetiva por meio de escolhas de organização dos olhares, do plano, do enquadramento e da modalização pode se constituir como uma pista para qualificar a interpretação.

Desse modo, esperamos que as discussões empreendidas nesse capítulo possam contribuir para a compreensão do processo de leitura de textos multissemióticos e para ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos, perspectivadas em uma abordagem dialógica, ou seja, como parte de um processo que se estabelece na interação não verbal e que não se limita à materialidade dos textos. Nesse sentido, o trabalho com textos em movimentos em sala de aula poderá assumir um direcionamento pautado em resposta ativa, que permita ao sujeito alunado a analisar, do ponto de vista linguístico-semiótico-discursivo, diferentes gêneros que circulam na sociedade da informação e da comunicação.

Referências

- AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de (Org.). **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-117. BRITO, Regina Célia Lopes, PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira;
- CARMO, C. M. Um olhar antropológico sobre a Gramática do Design Visual: criando um espaço de interseção com a Antropologia do Movimento. In: ALMEIDA, D. B. L. de (Org.). **Novas Perspectivas em Análise Visual: do Texto ao Contexto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, v. 1, p. 89-111.

COE, G. dos S. C. **O uso da realidade aumentada e da retextualização**: ressignificação dos processos de recepção, circulação e produção de textos. 2019. 132 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

DIAS, Jaciluz; SILVA, Hellen Teixeira; SILVEIRA, Mirella Rosa. Videoanimação *The blue & The beyond*: o trabalho com recursos imagéticos em sala de aula. In: FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio (Org.). **O trabalho com videoanimação em sala de aula**: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João, 2019. p. 43-66.

FERREIRA, H. M., & ALMEIDA, P. V. (2019). Formação de professores para o trabalho com textos audiovisuais: uma proposta de leitura do gênero videoanimação. *Linguagem: Estudos E Pesquisas*, 22(2).

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; FANTIN, Mônica. **O cinema e os filmes de animação em contextos formativos**. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 21 n. 1, p. 141-156 mar. 2016 / jun. 2016

FERREIRA, Helena Maria, CARDOSO, Pedro Henrique, FURTADO, Bruno Stefano. Videoanimação *Piper*: Uma proposta de leitura à luz da Gramática do Design Visual. In: FERREIRA, Helena Maria; DIAS, Jaciluz; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio (Org.). **O trabalho com videoanimação em sala de aula**: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João, 2019. p. 27-42

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the Grammar of the visual design. London: Routledge, 2006.

NOVELLINO, M. O. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira**: análise de suas funções e significados. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e**

linguagens. São Paulo. Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Filipi César Rodrigues Cardoso da. **Cinema de animação:** um estudo narratológico dos filmes de Tim Burton. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica – PUC – São Paulo – 2018. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21148>> Acesso em: maio 2020.

VIEIRA, Tatiana Cuberos. **O potencial educacional do cinema de animação:** três experiências na sala de aula. Dissertação de mestrado. PUC – Campinas – 2018. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/617>> Acesso em: abr. 2020.

Capítulo 11

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Paula Corrêa¹

1 Introdução

O trabalho tem como principal objetivo apresentar as experiências docentes na área da Educação Física Escolar e o olhar da professora diante dos desafios e reinvenção da prática durante o ensino remoto, com a chegada de uma pandemia. Uma professora que atua em uma escola privada da cidade de Varginha/MG, localizada no Sul de Minas Gerais e dá aula para crianças do ensino fundamental I, em uma escola particular, no qual realiza um trabalho social.

Busco descrever as práticas e recursos utilizados, como exemplo as plataformas digitais e as diversas maneiras de mediar os temas que abordamos na disciplina presencialmente, mais atualmente de maneira virtual, ou seja, através de aulas online, plantões para tirar dúvidas, apoio a outros docentes nas aulas síncronas, atividades assíncronas e aulas gravadas enviadas utilizando o aplicativo do WhatsApp, e recentemente a mescla entre aulas online, atividades assíncronas e aulas presenciais.

O artigo, como relato de experiência, pauta-se metodologicamente na pesquisa bibliográfica, com a busca de palavras-chave, como: pandemia, educação e ensino remoto. Traz reflexões de outras pesquisas, de outros educadores e as percepções da autora em relação ao ensino remoto. Este artigo está dividido em: Introdução, experiências no ensino remoto e considerações finais. Conclui-se que a pandemia trouxe tempos de

1 Licenciada e Bacharelada em Educação Física. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica numa Perspectiva Inclusiva. Mestranda em educação e professora no Ensino Fundamental I. E-mail: ana.correa1@estudante.ufla.br

muitos desafios e mudanças para os professores, em especial para os docentes da Educação Física Escolar que será apresentado na pesquisa desenvolvida.

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em youtubers gravando vídeo aulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

Com a chegada da pandemia em nosso país, no dia 16 de março de 2020 todas as escolas de nosso município suspenderam as aulas presenciais, a princípio até dia 31 de março e depois por tempo indeterminado. Como uma funcionária registrada em uma escola particular, sob a lei trabalhista, havia a preocupação com o meu trabalho, para minha subsistência, então, naqueles dias todos ficamos preocupados, com receio, principalmente com a nossa saúde e com a continuidade do nosso trabalho docente. Iniciamos um cuidado redobrado conosco e bem estar para não haver contágio com o vírus, e assim permanecemos até o fim do mês de março do ano de 2020.

Logo após iniciaram os primeiros movimentos da gestão de nossa escola para iniciarmos as aulas online, e assim nos preparamos durante duas semanas, com diversas formações e reuniões sobre a nova Plataforma. E em meus pensamentos vieram vários questionamentos: Como seria, se não tivesse aula online ou aula gravada? Com as aulas no ensino remoto, os estudantes irão aprender? Como acontecerão as aulas? Quais atividades podemos

realizar? Quais brincadeiras faremos, que não exijam muitos materiais e nem uma sobrecarga para as famílias?

Inicialmente, a minha experiência com as tecnologias se dava principalmente em razão de uma curiosidade. O desejo de fazer o melhor se esbarrou no tempo de uso do meu computador, que era do ano de 2013, no qual tinha poucos recursos ou quase nada dava para fazer com ele. Mesmo diante dessas dificuldades, com todo carinho e respeito que tenho pelas crianças que leciono, me fizeram aventurar e com grande teimosia continuar. Lembro que na aula experimental, me preparei muito, mas quando estava dando a aula para as minhas gestoras, elas não conseguiam me ver direito e diziam: “Ana, não estamos lhe vendo, a sua imagem está embassada”. E assim, tudo que havia planejado, nada deu certo e terminamos a aula teste, me despedi e saí da aula em prantos de choro, começava ali uma saga de sacrifícios e reinvenções. Ser professor em um país como o nosso não é fácil, nunca foi, mas reforcei aqui no meu relato a minha experiência de superação e de onde iniciei a minha trajetória educativa no ensino remoto.

A situação provocada pela pandemia expôs ainda mais as mazelas educacionais. Claro que nenhum profissional, professor ou não, estava preparado para lidar com as dificuldades surgidas, no entanto, barreiras no desenvolvimento de aulas remotas nos leva, a visualizar o baixo investimento educacional, bem como a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p. 3).

Esse foi um dos pontos marcantes que fez aumentar em mim o desejo de querer dominar as ferramentas digitais e não me tornar manipulável às tecnologias. Sendo assim o melhor de mim, não como superioridade, mas no desejo de motivação e superação. Iniciamos em nossa escola, o formato com aulas online naquele mês de abril de 2020, com muitas reuniões e formações, disponibilizadas pela escola e também a curiosidade de querer aprender cada vez mais, e então aventurar nos tutoriais para aulas mais atrativas para meus estudantes.

O relato de experiência busca a reflexão de uma prática

docente que sofre com várias mudanças no seu fazer docente, como por exemplo: aula online para aula gravada, e os diversos desafios que apareceram nesses tempos de pandemia, sempre com graus de dificuldades sendo gradativamente aumentados a cada etapa.

A educação brasileira foi impactada com muitas transformações, e a resistência dos professores é heróica, afinal, mesmo diante de tanta desvalorização e precarização do trabalho, e com um governo que não pensa em ações de políticas públicas eficazes, no final, são os professores que lutam por uma educação de qualidade, segundo (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p.12).

Mesmo diante de um relato, sobre um recorte limitado de uma professora de Educação Física Escolar; que em maio de 2021 foi infectada com o coronavírus, mesmo sem ir para a escola presencialmente e tomando todos os cuidados sanitários para não ficar doente, apresentei sintomas de uma forte gripe durante duas semanas e consegui recuperar. A pesquisa aborda uma vivência com experiências exitosas e muitas dificuldades enfrentadas nesses períodos de pandemia, ampliando para uma bagagem de conhecimentos, habilidades e atitudes da prática educativa.

Uma análise do contexto no qual se instala tão brutal ameaça revela o quadro de vulnerabilidade do ser humano, em uma conjuntura em que a natureza se encontra devastada; a desigualdade social se aprofunda e se amplia em dimensões imensuráveis; o individualismo e a competição exacerbados promovem o alastramento da exclusão e desumanização nas relações sociais; os países que detêm maior condição econômica pautam seus embates na busca de mais poder, abandonando qualquer indício de solidariedade em nome de um bem comum. No Brasil, há não apenas uma crise na saúde, mas também uma crise política, que agrava o quadro epidemiológico por conta dos equívocos no tratamento dispensado a essa pandemia pelo Governo Federal (MACHADO, 2021, p.2).

O objetivo do artigo é compartilhar o relato de experiência do trabalho de uma professora de Educação Física Escolar em uma escola da rede privada de ensino diante da migração das

aulas presenciais para o ensino remoto e descrever as mudanças na prática de ensino ao longo do ano de 2020 e início de 2021, com a articulação de experiências de outros docentes, através de seus artigos publicados. Retratar as vivências docentes a cada mudança de ensino remoto, ora online, ora aula gravada.

Considerando o cenário atual, de uma pandemia, este texto delimita-se com as seguintes problematizações: quais são as percepções dos professores frente ao ensino remoto? Quais as dificuldades e superações enfrentadas pelos educadores?

A metodologia utilizada, a partir da técnica bibliográfica, com leituras de outros artigos sobre relatos de experiência, com a busca por palavras-chave, como: pandemia, educação e ensino remoto. O artigo está dividido em: Introdução, experiências no ensino remoto e considerações finais.

2 Referencial teórico

Com a chegada da pandemia, as aulas que tinham a obrigatoriedade de cumprimento para 200 dias letivos, passa para uma carga horária mínima:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020).

Com as mudanças introduzidas, toda a comunidade escolar migrou das aulas presenciais para o ensino remoto. Com as transformações, as escolas, os estudantes e as famílias precisaram adaptar as suas casas: com recursos tecnológicos e internet; além do tempo dos responsáveis legais das crianças para a realização de um acompanhamento durante as aulas.

Com a dimensão continental do país, nem todas as crianças têm acesso à internet e as atividades propostas pelos educadores não chegam a elas. Além do mais, o ambiente de casa nem sempre é propício, repletos de violência doméstica, alimentação inadequada, iluminação precária, falta de orientação dos educadores para as atividades, entre outros problemas recorrentes no âmbito familiar que prejudicam a conclusão dessas atividades (AVELINO; MENDES, 2020, p. 60).

O aprendizado dos alunos esbarrou-se nas dificuldades das famílias nesse momento, como exemplos: desemprego, falta de alimento em casa, não ter um lugar adequado para os estudantes concentrarem nos estudos em suas residências, pais com dificuldades na leitura das atividades enviadas para as crianças, nas quais também estavam em processo de alfabetização; enfim, muitos obstáculos, tanto para a escola quanto para as famílias. Segundo Silva e De Sousa (2020, p. 964) com dados da ONU, calcula-se que 1,5 bilhão de estudantes estão sem aula, de 174 países, por motivo de fechamento das escolas com a chegada do coronavírus.

A educação como direito de todos e dever do estado, apresentam diversas problemáticas, principalmente no ensino remoto, todas as desigualdades já existentes somente foram enfatizadas e aumentadas com a pandemia.

O estado de emergência global decorrente do coronavírus evidenciou a necessidade de investimento e remodelamento emergencial de sistemas e práticas educacionais para o fortalecimento dos direitos sociais, culturais e econômicos e para a redução das desigualdades educacionais historicamente acumuladas. O contexto de pandemia trouxe à tona uma série de desafios e entraves quanto ao acesso à educação brasileira, sendo que estes não são exclusivamente oriundos do quadro da crise atual, mas sim resultados de uma trajetória político-institucional que não colocou a educação como prioridade de Estado (SILVA; DE SOUSA, 2020, p. 966).

As dificuldades apresentadas são a somatória de uma linha no tempo na qual o descaso com a educação em nosso país gerou uma imensa desigualdade social ao longo dos anos. A comunidade

educativa (escola e família), com a chegada da pandemia, precisaram se reinventar e adaptar para que o processo ensino aprendizagem continuasse.

2.1 Relato de uma experiência

No que tange à continuidade das aulas na modalidade online, os professores precisam abordar elementos ligados ao cotidiano dos alunos, discutindo inclusive a situação de pandemia vivida, de maneira a explorar a dimensão educativa, pedagógica e científica, assim como instigar motivações que os mobilizem a aprender em caráter colaborativo (família-aluno; professor-aluno e aluno-aluno) (DE OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p.5).

Nesse momento houve uma tentativa de aproximação maior entre família e escola, e muitos pais abraçaram a ideia das atividades online, mesmo não tendo recursos tecnológicos adequados, se esforçaram, além do trabalho da escola em manter um contato mais estreito e de solidariedade.

As aulas duraram 15 minutos para os 1º anos e 30 minutos para os 2º anos e 3º ano, mais o planejamento e preparo para as aulas duravam horas: com preparo de vídeos de dança, confecção de brinquedos com materiais recicláveis, tendo o cuidado de solicitar materiais que as famílias pudessem conseguir sem precisar sair de casa e exercícios individuais de ginástica geral. Além de atividades assíncronas, como complemento da carga horária de 50 minutos/aula.

A questão das tecnologias, que não é recente, incide de forma direta no mundo do trabalho e não é diferente no universo educacional. Mudanças políticas, econômicas e culturais, assim como nos modelos de comunicação enfrentadas pelas sociedades contemporâneas, geraram forte impacto na educação. Assim sendo, a introdução, disseminação e apropriação de novas tecnologias suscitam novos comportamentos e novas ações humanas (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p. 4).

Através dos cursos da Microsoft, tutoriais no Youtube e as formações me ajudaram a trabalhar os objetivos das aulas online, porém com a aquisição de um computador com Windows 10, com recursos mais atualizados, auxiliaram nesse contexto. De acordo com Braghini (2021):

O valor dado à “inovação” da tecnologia no ensino não é neutro. Há interesses comerciais, culto à renovação eterna, capitalização de dados pessoais – e nenhum debate sobre isso. No bolsonarismo, piora: digitalização favorece manipulação política.

Todo o cenário virtual de Plataformas traz como pano de fundo interesses ocultos que buscam um lucro utilizando-se de estratégias e situações como a que estamos vivenciando, de uma pandemia, para aproveitar um mercado digital, através de dados coletados e interesses de privatização.

Como nossos educandos eram menores e necessitavam da presença dos pais para estarem nas aulas online e muitos responsáveis precisavam sair para trabalhar, assim, no mês de maio o número de crianças online diminuiu, e migramos para as aulas gravadas.

Segundo Braghini (2021), as “inovações” como parte histórica podem articular interesse de grupos, nos quais nos fazem pensar em reformas sociais. Uma maneira de estimulação para uso das Plataformas, com objetivos mercadológicos:

Todo invento é um projeto político e possui estratégia de produção, difusão, circulação e reconhecimento. Algo que é novo precisa ser reconhecido desta forma. O que significa dizer que somente é apresentado como “inovador”, algo que é “inevitável”, pelo esforço discursivo de grupos muito interessados no sucesso de sua novidade. A história das inovações é a história das relações sociais em disputa pela criatividade. Alguns têm o poder de capitalizá-la, julgando fazer “o bem”: ter as melhores soluções, os mais sofisticados cases de sucesso, em nome da “melhoria da educação brasileira”. Outros, parecem se revestir da áurea de retrógrados, quando criticam esse tipo de posição que joga sistematicamente ao passado práticas, ações, gestos, criações, sentimentos, que também já foram inovadores e que, agora, não servem mais

para nada. Chega a ser ingenuidade coletiva desconsiderar a história como um celeiro de ideias e soluções. E chega a ser escravizador que somos levados à perseguição daquilo que é sempre “novo”, mas que sofre de obsolescência programada, e portanto, efêmero.

Em função da busca pela novidade, nos submetemos a horas de estudos dessas Plataformas e aplicação dos seus recursos da melhor forma possível, assim organizando para as aulas gravadas. Foi um desafio muito grande, pois precisaríamos aprender novas formas de utilizar outras ferramentas digitais, como por exemplo: a gravação de tela, arquivos que conseguissem o envio através do Whatsapp e um cuidado com os objetivos da aula. Durante esse tempo enviamos aulas gravadas, atividades assíncronas e os plantões eram para os estudantes tirarem as dúvidas sobre a aula enviada.

O que se pode verificar é uma série de atribuições e cobranças delegadas aos docentes que, em alguns casos, não dimensionam a complexidade do fazer pedagógico humano em meio ao Ensino Remoto. Uma performance de ensino e de conteúdos que, por vezes, não considera todos os saberes e capacidades do/a professor/a que está realizando sua atividade profissional. Fatores que influenciam em uma série de sensações como: auto responsabilização, culpa, ansiedade, medo, entre outros, que passam a acompanhar professores/as e, ao mesmo tempo, coordenadores/as pedagógicos/as no desenvolvimento do Ensino Remoto (CEBALHOS; PIRES, 2020, p. 78).

E todo o fazer pedagógico iniciava no planejamento alinhado a BNCC e as matrizes curriculares da escola, depois as pesquisas por atividades, as gravações que duravam uma tarde toda, em sequência uma edição dos vídeos e a gravação da tela e edição também, para que o vídeo ficasse pronto para envio. E todo esse processo contando 15 minutos de aula precisaria complementar a carga horária com mais atividades assíncronas, que nos exigiam toda uma pesquisa, cuidado e mais tempo.

Cebalhos e Pires (2020, p. 74) cita um trecho do diário de uma docente frente ao ensino remoto:

A aula remota exige muito do professor. Apesar de o encontro virtual durar um tempo bem inferior ao de sala de aula, esse

momento gera um cansaço infinitamente maior no professor. Acredito que isso ocorra em função de estarmos fora do nosso ambiente de sala de aula, num ambiente aberto, assistido e não visualizado somente pelo aluno (DIÁRIO DOCENTE, 2020).

Uma forma diferente de lecionar, que necessita de tempos ampliados e diferentes, para o fazer pedagógico. No ensino remoto houve uma adaptação da sala presencial nas Plataformas para a virtual, e na maioria das escolas o tempo sendo o mesmo, ou seja, uma educação à distância (EAD) imitando o modelo presencial, sem levar em consideração a exposição excessiva às telas pelas crianças, dentre outros fatores.

Os professores de educação física tiveram que transferir suas aulas das quadras esportivas, campos e piscinas para a frente das telas do computador ou do celular. Eles adaptaram espaços e materiais, pesquisaram conteúdos e atividades pedagógicas, implementaram outras estratégias metodológicas, estabeleceram novas formas de comunicação e interação com seus alunos (GODOI; KAWASHIMA; DE ALMEIDA GOMES, 2020, p. 98-99).

Em agosto de 2020 continuamos com as aulas gravadas, as atividades assíncronas, mas agora estaríamos no apoio às professoras regentes. Fazíamos todo o processo citado acima para gravação das aulas e preparo das atividades assíncronas. E assim, permanecemos até o fim do ano de 2020.

No início do ano letivo de 2021, com os casos de Covid-19 aumentando em nossa cidade, continuamos com o ensino remoto, de forma online, com hora/aula mais estendida, ou seja, a tarde toda de atividades: com exercícios, danças e brincadeiras lúdicas que motivassem e incentivassem os estudantes.

Porém, não podemos delegar todas as responsabilidades para os professores, e também não se trata somente de instrumentalizá-los, mais abordar reflexões importantes para melhoria nas condições de trabalho e no fazer pedagógico, para uma abordagem mais humana, pensando o professor como uma pessoa importante em nossa sociedade e que necessita de um olhar respeitoso e

cuidadoso. Contudo, de acordo com os autores (DE OLIVEIRA; GONÇALVES, 2008, p. 4):

A instabilidade profissional e expansão do processo de privatização educacional exemplificam a precarização da educação pública, e representa um dos fatores que influenciam o aumento do adoecimento profissional. Os processos de privatização sempre se apresentam na forma de transferência do poder da esfera pública ao mercado. As reformas neoliberais implementadas nas últimas décadas intensificam as dinâmicas de privatização da educação na América Latina. A privatização da educação brasileira se dá com a instalação de diversas empresas no setor educacional, viés privilegiado de exploração do trabalho docente, porém, dialeticamente grande espaço de absorção de mão de obra docente.

Os autores abordam o assunto no ano de 2008 e atualmente essa reflexão continua presente em nosso país, a aumentar até nos dias atuais essa posição de mercado, de capitalismo, no qual até mesmo os sindicatos perdem força tentando se manter, de maneira a adaptar e buscar estratégias entre o que é bom para eles, o mercado e tentam colocar os docentes nesse meio, sempre de forma muito velada. Assim, os professores tentam resistir a essa lógica de mercado, através de buscas constantes no seu fazer pedagógico.

Não se trata aqui de criar fobia frente às tecnologias. Escrever em um papel com uma caneta é uma tecnologia. Não é disso que falo. Trata-se de problematizar diferentes aspectos desse movimento social, político, educacional que vê apenas positividade nas ditas ferramentas tecnológicas e absorve um discurso como se estivesse bebendo água. Não reconhece os grandes interesses de capital envolvidos nessas transações; não percebe as transações mais ilícitas que lícitas dos governos, mediadores, entre os interesses privados e os públicos; não compreende que tecnologias de difusão de conhecimentos podem repassar qualquer tipo de conhecimento, não apenas aqueles reconhecidos socialmente; não há discussão sobre os requisitos internacionais de proteção à saúde dos estudantes que passam horas em frente a essas máquinas, por estudo e lazer; não se tem claro as regulamentações sobre a transferência de dados de crianças e adolescentes que transitam por essas plataformas e são moedas de troca etc... A lista de

problematizações é mais longa (BRAGHINI, 2021).

A mercantilização, feita de forma oculta, realiza através das Plataformas, em nome de um futuro digital, a coleta de dados que auxiliam na privatização e no comércio, nos quais favorecem um pequeno grupo em nosso país.

A educação sendo transformada em uma mercadoria no meio tecnológico e também direcionada a uma lógica capitalista, intitulada “inovação educacional”. Segundo Braghini (2021) “fingindo ser mais ingênuos do que somos, descansamos de nossos semelhantes, já dizia um filósofo”.

3 Considerações finais

Todo o processo descrito, nos exigiu um preparo muito grande e relevante para a educação em meu município, sendo referência para outras escolas. A cada mudança exigia aprendizados e tempo, muito tempo disponível para colocarmos em prática um novo caminho. Podemos compreender que nós professores, em nenhum momento largamos nossa missão, pelo contrário, batalhamos nesses tempos difíceis para uma educação de qualidade, para nossos estudantes e acima de tudo para uma formação docente de excelência. Iniciamos com uma prática docente presencial e migramos para o ensino remoto, sem nunca termos tido a experiência de uma educação online. As formações, a curiosidade, o desejo de dar a melhor em todas as aulas, todo o processo que passamos, enfrentamos com coragem e muita fé de dias melhores, sempre positivando e incentivando os estudos de nossos estudantes.

Com a experiência vivida, como docente, grandes foram os aprendizados, nos quais levarei comigo para sempre, da quadra para as telas digitais. A palavra que a todo momento esteve presente: reinvenção. Reinventar o conteúdo, de maneira leve, lúdica e com muita excelência no planejamento e na aplicação, na qual o professor busca novas alternativas, apresenta um olhar sensível para com seus estudantes e torna a aprendizagem significativa para eles.

O relato me fez debruçar e pensar a prática docente, principalmente nesse momento pelo qual vivemos. O pensar e repensar as experiências educacionais nos possibilita compreender todo o processo social e cultural de grandes mudanças dessa nova realidade escolar: “um novo normal” para a comunidade educativa, no qual impõe o professor a uma lógica de mercado, em que em meio a uma pandemia, professores ficam sujeitos a Plataformas, como incentivadores de um uso no qual foram realocados, mas também auxiliando por outro lado a privatização e o capitalismo.

Referências

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães.

A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOSO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. **Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia.** Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 3, n. 2, p. 323917-323917, 2021.

BRAGHINI, Katya. **As armadilhas da educação via plataformas.** Outras palavras Jornalismo de profundidade e pós capitalismo, São Paulo, 24 maio 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/mercadovsdemocracia/as-armadilhas-da-educacao-via-plataformas/>. Acesso em 27 maio 2021.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934, de 01 de abril, 2020.**

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> . Acesso em: 10/06/2020.

CEBALHOS, Camila Machado; PIRES, Celina Saideles. **A ATUAÇÃO NA ESCOLA NA PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.** COSTURAS ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE, p. 68, 2020.

DE OLIVEIRA, Cristina Borges; GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Precarização do trabalho docente na Argentina, Colômbia e Brasil: um estudo comparado.** In: Segundo Congresso Nacional/Primer Encuentro Latinoamericano de Estudios Comparados En Educación. 2008.

DE OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. **Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais.** Revista Internacional de Formação de Professores, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; DE ALMEIDA GOMES, Luciane. **“Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19.** Dialogia, n. 36, p. 86-101, 2020.

MACHADO, Roseli Belmonte et al. **Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares.** Movimento, v. 26, 2021.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Dialogia, p. 351-364, 2020.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; DE SOUSA, Francisco Cavalcante. **Direito à educação igualitária em tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil.** Revista Jurídica Luso-Brasileira, v. 6, n. 4, p. 961-979, 2020.

Capítulo 12

UMA INSERÇÃO PROFISSIONAL APOIADA NO ACOLHIMENTO: O CASO DA PROFESSORA TAMARA

Gláucia Signorelli¹

Francine de Paulo Martins Lima²

1 Introdução

Esta pesquisa é parte de uma pesquisa mais ampla, de abordagem qualitativa, cujo objetivo geral foi analisar o processo de inserção profissional de professoras egressas de um curso de Pedagogia. Participaram da pesquisa 12 (doze) professoras iniciantes na carreira, 3 (três) diretoras e 7 (sete) supervisoras escolares de escolas públicas estadual e municipal onde atuam as iniciantes. As professoras participantes têm até três anos de experiência profissional na docência, tempo este que toma como referência o estudo de Huberman (1992), ao classificar os três primeiros anos como primeiro ciclo profissional da docência.

Sabe-se que o início da docência é reconhecido como uma etapa diferenciada da carreira, e tem sido crescente a necessidade de atenção aos novos professores, tendo em vista que é uma fase

-
- 1 Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Docente da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Membro do grupo de Pesquisa sobre Formação docente e práticas pedagógicas – FORPEDI/CNPq/UFLA e da Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente – REDEP.
 - 2 Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Docente da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Lavras - UFLA. Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação docente e práticas pedagógicas – FORPEDI/CNPq/UFLA e do Laboratório de Estudos e pesquisas em Didática e Formação docente – LabFor/UFLA. Membro da Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente – REDEP.

marcada por dificuldades e desafios que não sendo superados, podem desestimular os professores e até provocar o abandono da profissão. (MARCELO GARCIA, 1999).

É, quase sempre, um período de incertezas, instabilidade e até mesmo insegurança e medo, pelo fato de representar o início da atividade profissional e, paralelamente, a passagem para a vida adulta. Dir-se-ia que é um acontecimento complexo, que carrega uma multidimensionalidade de fatores que ordenam, acomodam, desacomodam, impactam e alteram a vida dos professores.

Na realidade brasileira, o início da carreira dos professores é caracterizado por descompassos e contradições. Pesquisas como as de Papi (2011), Nono (2011), Mariano (2012) e Giordan (2014), entre outras, mostraram que os iniciantes são designados às escolas onde há vulnerabilidade social acentuada; que assumem as turmas mais difíceis; sentem-se sozinhos, abandonados, à mercê da própria sorte; são invadidos por sentimentos de medo, insegurança, incertezas; lutam para serem aceitos por seus pares; recebem pouco ou nenhum apoio da equipe gestora.

Dir-se-ia, metaforicamente, que eles estão *tentando voar*, mas suas asas, ainda curtas, sofrem com as tentativas de realizar o voo e fazem um grande esforço, que pode ser bem sucedido ou vir acompanhado de desgaste físico e emocional, provocando-lhes um choque imobilizador de vontades e capacidades, que pode resultar em perda do sentido da docência.

Esse foi o cenário geral que a pesquisa mais ampla encontrou ao conhecer e analisar o processo de inserção profissional das professoras. Ao ingressarem na carreira, o caminho estava aberto a elas e, para onze, das doze professoras participantes, as condições da inserção profissional foram permeadas por sentimentos de insegurança, medo e tensão. Uma das professoras teve o privilégio de encontrar apoio humano e profissional, o que elevou sua inserção a uma ordem diferenciada, prazerosa e muito tranquila.

Nesse sentido, a discussão que se propõe no presente estudo é a inserção profissional de uma professora iniciante que foi

acolhida e recebeu apoio das colegas, da supervisora e da diretora da escola. Ressalta-se que no contexto onde essa pesquisa foi realizada, não existe nenhuma iniciativa oficial, seja da Secretaria Municipal de Educação ou da própria escola, que institui formas de apoio aos professores iniciantes na carreira, e que a situação aqui exposta partiu das pessoas envolvidas cujas concepções de formação docente, trazem explícita a essencialidade de uma inserção profissional apoiada.

Assim, considera-se como questões norteadoras: o que se configura como apoio a uma professora em início de carreira se não há nenhuma orientação oficial institucionalizada para tal? Somente o apoio recebido foi suficiente para que a professora conseguisse vencer as agruras do início da carreira?

A fim de responder tais questões, o objetivo deste estudo é analisar o processo de inserção profissional de uma professora iniciante que recebeu apoio no início da carreira.

2 O percurso metodológico da pesquisa

Os dados utilizados no presente estudos foram colhidos na pesquisa mais ampla, por meio de Grupos de Discussão (GD), tendo sido realizados dois grupos (GD1 e GD2) com seis participantes cada. A professora da qual tratamos neste estudo com o nome fictício de Tamara, fez parte do GD1.

O grupo de discussão é um procedimento de coleta de dados que conforme, Weller (2006), permite a exploração das experiências, opiniões e posições coletivas que reflitam as orientações de um grupo social do qual os participantes fazem parte. A autora defende que, nessa perspectiva, os sujeitos não são apenas detentores de experiências prévias e opiniões, mas “representantes do meio social em que vivem”. (p. 245)

Foi feito contato prévio e convite às professoras para participarem do grupo. O critério para escolha das participantes foi, ser formada em Pedagogia, atuar na Educação Infantil ou nos anos

iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas, ter até três anos de exercício profissional e ter disponibilidade para participar de um encontro para a realização do grupo de discussão. Foi organizado um “tópico-guia” da discussão, feito pelas pesquisadoras, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Outro procedimento utilizado foi a entrevista semiestruturada, realizada com as diretoras e supervisoras das escolas em que atuam as professoras iniciantes.

Para a análise, foi adotado o método denominado por André (1983, p.67) como Análise de Prosa, “[...] considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos”. Por esse método, segundo a autora, pode-se “levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: “O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens?”. A autora propõe esse método de análise de dados como uma alternativa que amplia a forma de conceber o objeto de estudo e assim orienta: “Em lugar de um sistema pré-especificado de categorias, eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”. (ANDRÉ, 1983, p. 67). Assim, no processo de aproximação e cruzamento dos tópicos e temas, surgiram as categorias de análise que foram sendo sistematizadas, fazendo emergir as seguintes categorias: *a inserção profissional à docência* e o *início da carreira sem traumas*, as quais serão discutidas na seção a seguir.

3 A inserção profissional à docência

Os professores iniciantes experimentam uma variedade de sentimentos, muitas vezes adversos, que vão do prazer de ter conquistado um espaço na profissão escolhida, à alegria de lidar com seus alunos e à descoberta de algumas aptidões profissionais, ao desprazer de se sentir abandonado, solitário e sem rumo, sobrecarregado de trabalho e sem o devido reconhecimento por parte de seus pares, entre outros sentimentos e contrariedades.

Por isso, o início da docência deve ser entendido como uma fase especial na carreira dos professores que se configura pela transição entre a formação inicial e o exercício da profissão. É clássica a afirmativa de Marcelo Garcia (2010):

A inserção na carreira é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes para docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 17).

O autor ainda ressalta que essa fase tem um “caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 18).

O estudo mais elucidativo sobre o ciclo da vida profissional dos professores é o de Huberman (1992). O autor categorizou em fases distintas a carreira profissional dos professores: entrada na carreira, fase de estabilização, fase de experimentação ou diversificação, fase de procura de uma situação profissional estável, fase de preparação da aposentadoria. Cada fase tem características próprias, mas segundo Huberman (1992), não são lineares a todos os professores.

A fase que interessa nesta pesquisa é a fase de entrada na carreira também caracterizada como “um palco de sobrevivência e descoberta”. (HUBERMAN, 1992, p. 39). A ideia de sobrevivência refere-se ao impacto sofrido na prática inicial permeada por situações novas e desconhecidas, pela tensão entre os ideais que tem os professores e a realidade cotidiana, pela dificuldade em combinar ensino e gestão da sala de aula com a falta de materiais didáticos. A descoberta tem a ver com o entusiasmo e a alegria do iniciante em ser responsável pela sua classe e conquistar seu espaço como profissional. Resume o autor que essa fase inicial contém tanto a luta diária pela sobrevivência como uma necessidade de descoberta

que cada professor experimenta à sua maneira.

A pesquisa de Nono (2011) é bastante ilustrativa dessa fase. Ao analisar os processos vividos na entrada da carreira, a autora revela que apesar das peculiaridades que caracterizam a fase inicial, “cada professor vivencia esse momento de forma particular, a partir dos conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos, alunos, da maneira como ingressa na primeira escola” (pp. 69-70).

Alves (1998) esclarece que a inserção profissional é uma fase bastante específica, permeada por mudanças que afetam o indivíduo, tanto no campo profissional como na vida pessoal, pois caracteriza a entrada na vida adulta, já que o sujeito está se inserindo no mundo do trabalho. Afirma que a inserção profissional não se trata apenas de fazer com que o sujeito transite do contexto escolar para o profissional, mas se aprofunda na medida em que transforma identidades e altera as categorias de identificação social – estudante/profissional, jovem/adulto, aspecto que segundo a autora chega a causar o “choque de realidade”.

Cavaco (1995) também confirma que há uma transição para a vida adulta quando se dá o ingresso na vida profissional a qual é para a maioria dos indivíduos, uma fase contraditória. Explica que:

Se por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho [...] por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modeladas pelas expectativas familiares. (CAVACO, 1995, pp. 162-163).

A autora declara que essa é uma condição da vida adulta e, nesse jogo, entre planos, desejos e as estruturas profissionais, os jovens professores iniciantes vão procurando seu próprio equilíbrio, reajustando suas ações, “sustentando o sonho que dá sentido aos seus esforços”. (p.163). Porém, as escolas e a forma como distribuem os trabalhos aos iniciantes, ora contribuem para

amenizar as dificuldades, ora para acentua-las.

Na análise dos depoimentos das iniciantes foi sobressaindo a fala da professora Tamara que parecia um pouco diferente das outras. A princípio não foi possível perceber de onde vinha o tom e a expressividade com que Tamara relatava sua experiência, mas, aos poucos, notou-se que a diferença estava tanto no propósito da professora para sua carreira quanto no contexto escolar em que se encontrava.

Tamara é uma jovem professora, tem 22 anos e formou-se recentemente e no semestre seguinte à sua colação de grau, já estava trabalhando como professora contratada em uma escola municipal de Educação Infantil. Descobriu-se professora durante o Estágio Supervisionado III do curso de Pedagogia, realizado na Educação Infantil, nessa mesma escola onde atua como professora. Ela relata como as coisas foram acontecendo:

Eu me formei semestre passado e agora já tenho a minha sala de aula na mesma escola em que fiz o meu estágio da Educação Infantil. [...] lembro bem do que falei no dia que tivemos a roda de conversa na escola para encerrarmos as atividades do estágio, bati na mesa e disse: quando eu terminar o meu curso minha primeira experiência como professora vai ser nessa escola. E estou lá hoje, é a escola que eu queria iniciar a minha carreira e estou muito feliz com isso. (TAMARA)

Desde a formação, como se pode notar, a professora tinha o desejo de trabalhar nessa escola de Educação Infantil. Formada, conseguiu a vaga na escola e iniciou suas atividades profissionais. Durante o grupo de discussão, não houve questionamentos acerca de sua entrada, mas sabe-se que o processo de contratação nas escolas municipais do município em questão se dá por meio de uma seleção simplificada. Assim, aprovada, seu propósito inicial foi alcançado,

Mas, em qualquer circunstância, o início da carreira docente é um momento especial da vida pessoal e profissional, marcado por uma fase em que mudanças ocorrem de forma até avassaladora permeadas pelas relações estudante/professor, profissão/emprego,

escola/lugar de aprender, escola/lugar de aprender e ensinar, amigos/companheiros/colegas de trabalho e muitas outras situações e relações que surpreendem os novos profissionais. Acredita-se, como Marcelo Garcia (1999), que esse momento do desenvolvimento profissional dos professores precisa ser tratado na sua particularidade, pelas características que apresenta. Para Tamara, este início não foi diferente e, mesmo que tenha sido bem acolhida na escola, o primeiro dia em sala de aula não começou tão bem:

No primeiro dia de aula, olhando para as crianças eu pensei: meu Deus e agora? O que eu tenho que fazer? Como agir com crianças de quatro anos e meio. Isso mexeu comigo e eu fiquei meio apavorada. [...]. (TAMARA)

As dificuldades que uma professora iniciante enfrenta em seus primeiros dias na escola não estão escritas nos regulamentos e projetos pedagógicos e, tampouco, a professora, quando termina sua graduação ou quando chega à escola, recebe uma lista de prováveis dificuldades que enfrentará e a forma de como lidar com elas, até que adquira certa experiência e manejo da situação. Mas, ocultamente, estão inscritas nas práticas que já se encontram presentes no contexto escolar, nas formas de contratação e acolhimento, nos espaços e modos de convivência, nas abordagens político pedagógicas do currículo que, aos poucos, vão marcando as relações, determinando os significados e comportamentos e produzindo a vida material, intelectual, social e cultural no interior das escolas. Em continuidade ao seu depoimento Tamara relata o que ocorreu logo após aquele momento em que se sentiu apavorada:

[...] enfrentei, não ia deixar a peteca cair nesse momento. Fui me recompondo, lembrando de algumas orientações da professora de estágio e ela dizia: “não comece uma aula com as crianças fazendo barulho, procure acalmá-las primeiro, faça uma rodinha, cante com elas”. E, eu também havia feito um plano para aquele dia, então pensei comigo, vai dar tudo certo. Com jeito, nervosa por dentro, mas tentando aparentar calma, fui pegando na mão das crianças e fazendo uma rodinha até ter todas ao alcance do meu olhar, nos assentamos e comecei a cantar.

Observa-se que a professora não se inibiu frente à situação e enfrentou aquele desafio inicial, recorrendo aos conhecimentos pedagógicos construídos durante a formação, ratificando a contribuição do curso de formação inicial para a construção de saberes profissionais. Mesmo novata, sem experiência, demonstrou capacidade para lidar com a situação. No entanto, outros elementos foram se manifestando nos relatos de Tamara que revelaram que ela não estava sozinha:

O apoio que as colegas e a supervisora me deram foi muito importante. Quando me viram angustiada nos primeiros dias, disseram-me para ter calma que eu ia conseguir. As colegas me ajudavam com material ou mesmo as mais antigas de casa iam à minha sala oferecer ajuda e realizar alguma atividade comigo e as crianças. Isso foi muito bom no começo, porque como elas já tinham um manejo melhor com as crianças eu fui vendo como fazer e quando eu estava sozinha eu tinha pelo menos uma referência. As colegas me diziam: calma, conheça seus alunos, faça bem seu planejamento e dê um tempo a você mesma para ir se acostumando com a situação. (TAMARA)

Isso parece ser o que, de fato, uma professora iniciante precisa quando chega à escola para assumir, pela primeira vez, uma sala de aula. Mesmo que tenha ficado *meio apavorada* enfrentou a situação, mas não o fez sozinha, contou com a ajuda de suas colegas e da supervisora. Conselhos, ajuda com material, acompanhamento na realização das atividades, foram ações dedicadas à professora e, sem nenhum plano ou projeto formalizado de apoio a iniciantes. Tais ações muito se assemelham, conforme Marcelo Garcia (2010), àquelas desenvolvidas em programas de inserção profissional, pois incluem oportunidades colaborativas à professora iniciante, assessoria em sua classe para ir dirimindo os problemas da prática. A proximidade com as colegas, a disponibilidade delas em ir à sala de aula e realizar uma atividade em conjunto com a professora iniciante foi se efetivando na prática e lhe fornecendo referências para o trabalho.

Em outro momento, Tamara relata um episódio que ocorreu em sua sala de aula e, com isso, confirma, mais uma vez, o apoio

que recebe:

Estou com um problema na minha sala de aula, de um aluno que está pegando o material dos colegas e levando pra casa, eu fiquei super nervosa e fui perguntar para a minha supervisora o que fazer e ela me ajudou muito, chamou a mãe, conversamos nós três e estamos tentando resolver o problema. Eu sinto que eu tenho onde me apoiar e isso me dá segurança. Se algo na minha sala de aula não está dando certo, eu peço ajuda a minha colega do lado que prontamente me socorre, então essa troca que existe na escola me favorece muito. (TAMARA)

Entre seus pares, a professora iniciante encontrou disponibilidade para um trabalho colaborativo e mediador de suas aprendizagens docentes. Seu depoimento evidencia, que quando há apoio, o começo da carreira pode ser favorecido. A orientação e acompanhamento que recebeu de suas colegas e supervisora colaborou para sua inserção profissional.

Em algumas passagens de seu depoimento durante as discussões do grupo, em meio às convicções sobre a docência, Tamara diz que “o começo é difícil” ou “é meio assustador e a gente entra muito em conflito” ou ainda “a realidade da escola é diferente da realidade que pensamos.” Mas, declara também que “nada que o tempo e a experiência não possam vencer.” Tempo e experiência na docência, embora para Tamara ainda sejam elementos muito novos, são dois importantes indicadores do trabalho docente e fundamentais para a construção dos saberes da prática, pois permitem aos professores familiarização com seu ambiente de trabalho, com as pessoas e com as práticas escolares.

Para ela, seis meses de experiência docente já tem um grande significado, sobretudo porque obteve ajuda de suas colegas. Assim expressa:

Agora, com quase seis meses na sala de aula posso dizer que sou dona de mim, dos meus alunos e da minha sala. Já não tenho mais medo, a sala de aula da educação infantil, crianças de quatro anos e meio já não me assustam mais. Mas no começo eu estava “perdida”. Minhas colegas me ajudaram muito [...], fui fazendo e, devagar, o tumulto foi passando. (TAMARA)

Mais um depoimento repleto de indicativos do valor do acompanhamento na inserção profissional dos professores. O desprendimento das colegas e da supervisora tem resultado em segurança e confiança da iniciante em seu trabalho, o que, segundo Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005), é uma oportunidade fortuita para construir imagens positivas da docência que poderão orientar a prática e direcionar aprendizagens. Acredita-se que a professora iniciante construiu, nesse período profissional, boas imagens da escola, e da docência e o apoio recebido foi fundamental para isso.

4 Pode haver um início de carreira sem grandes traumas

A professora Tamara parece ter encontrado na escola que a recebeu para sua primeira experiência como docente, todo o apoio para um início de carreira sem grandes traumas. Nessa direção, recorre-se a Nóvoa (2009) que ressalta a importância de se dar atenção aos professores iniciantes em seus primeiros anos de exercício profissional e essa atenção segundo o autor, pode vir em forma de colaboração entre pares, do trabalho em equipe, da supervisão e avaliação dos professores. O autor acentua que “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. (NÓVOA, 2009, p. 26)

Por isso, a inserção profissional não é um processo que se vive sozinho. Aprender é um processo social que se dá por meio de interações que se convertem em motor para o desenvolvimento pessoal do indivíduo (VYGOTSKY, 1988). Aprendizagem e desenvolvimento são processos que se produzem mais facilmente em situações coletivas, pois em interação com os pares a aprendizagem é facilitada. Por isso, os docentes iniciantes carecem de apoio, de realizar trocas, de compartilhar experiências, de acompanhamento pedagógico, aspectos fundamentais para aprender a profissão.

Ademais, é por essa via, ou seja, a partir da experiência compartilhada no contexto escolar é que os professores iniciantes irão conhecer a cultura da escola, se apropriar dessa cultura e

agir sobre ela. Essa perspectiva é confirmada por Marcelo Garcia (2009b) quando afirma que,

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. (MARCELO GARCIA, 2009b, p.18).

E, se nesse processo, os iniciantes estiverem sozinhos, isolados dos companheiros de trabalho e sem apoio, não conseguirão estabelecer um equilíbrio desejável que lhes permita progredir na carreira (NONO, 2011). A esse respeito Marcelo Garcia (2009a) confere que embora na situação de isolamento os professores refinem sua criatividade e responsabilidade, a privação do trabalho compartilhado e do apoio é um sério delimitador do seu desenvolvimento profissional.

O relato da professora Tamara é um indicativo de que poderá desenvolver-se profissionalmente por ter tido a oportunidade de iniciar na carreira nessa escola e contar com o apoio de uma supervisora que incentiva um fazer docente diferenciado. Eis o que ela diz:

[...] A escola em que eu estou é muito boa. Eu tenho ajuda, temos um encontro uma vez por semana para planejarmos nossas atividades e, não é só isso, eu posso contar com o apoio da minha supervisora. [...] quer que a gente traga novidades, que faça coisas diferentes, a minha supervisora é muito animada, gosta de inventar, de fazer atividades diferentes então ela nos incentiva a fazer isso. (TAMARA)

Além da perspectiva de desenvolvimento profissional favorável à professora Tamara pela ajuda que recebe das colegas e da supervisora, outro aspecto que se destaca neste relato é o coletivo de trabalho formado pela supervisora e pelas professoras, manifestado por Tamara quando diz que “*temos um encontro uma vez por semana para planejarmos nossas atividades*”. Tal fato constitui-se tanto como elemento de apoio quanto de desenvolvimento profissional, mas só

é possível quando o clima de trabalho harmonioso e democrático faz as pessoas se sentirem à vontade para atuarem juntas.

Certamente, esse cenário profissional favorável à Tamara está relacionado à forma como ocorreu sua inserção profissional, o acolhimento e o acompanhamento sistemático que recebeu das colegas experientes e da supervisora, que em seu depoimento relata:

Eu acompanho de perto dentro da minha função e o que posso dizer da Tamara é que as aulas delas são muito prazerosas para as crianças, diversificadas, nada maçante, estressante. As atividades são lúdicas e percebo que ela está preocupada mesmo com a construção do conhecimento pela criança, então, ela sabe que a criança é capaz de construir conhecimentos, essa é uma fala muito presente nela e vejo que não é da boca pra fora, pois sabe como fazer para que isso aconteça. [...] (ALESSANDRA)

Há que se destacar que toda a dinâmica institucional que a equipe gestora desenvolve, em especial, a supervisora Alessandra, para incluir as professoras iniciantes no processo, pode fazer, como nesse caso, uma grande diferença à inserção profissional. Nota-se, pelos depoimentos, que há um clima de trabalho favorável a isso, as relações entre professores são facilitadas e incentivadas e o trabalho compartilhado é real e efetivo.

Em seu depoimento, a diretora fala um pouco mais sobre esse processo na escola:

Na escola não existe um projeto formalizado, mas existem ações que demonstram a preocupação com quem está iniciando, por exemplo, ano passado quando recebemos uma professora iniciante eu conversei com uma professora mais antiga da escola, com mais experiência, muito colaboradora e pedi a ela que conversasse com a professora, que a ajudasse, que ficasse com ela nas primeiras semanas. [...] Pedi que a ensinasse a trabalhar na rodinha, que mostrasse o funcionamento da escola, como funciona recreio, parque, lanche, então são iniciativas mesmo da escola para acolher as novatas. Ela acompanhou a professora [...] (DIRETORA NELE)

A diretora confirma a dinâmica de apoio às iniciantes, embora, como relata, não exista na escola um projeto formalizado. Expressa que quando necessário desenvolvem ações de acompanhamento a quem está chegando. Conta que designou uma

professora experiente, *muito colaboradora*, para acompanhar uma iniciante. O que se observa é uma ação de mentoria ou tutoria, muito próxima daquelas desenvolvidas em projetos e programas de inserção profissional em que um professor experiente que detém reconhecida competência profissional, assessoria um professor iniciante.

5 Considerações finais

A discussão aqui empreendida evidenciou que nesse contexto em que se destacou a professora Tamara, pode-se observar ações importantes desenvolvidas no âmbito da gestão escolar, em favor das professoras iniciantes. Mesmo que Tamara tenha tido a vantagem do acompanhamento de uma supervisora envolvida com a prática pedagógica de um modo geral, as ações da diretora também foram favoráveis. A postura assumida pela diretora e supervisora, de optar por uma organização escolar e institucional que acolhe as iniciantes, embora não tenha sido reconhecida durante a entrevista, como um “novo profissionalismo”, pode ser interpretada nesse sentido, a partir da perspectiva de Marcelo Garcia (2010) que se respalda na disposição das pessoas e das instituições em desenvolver ações de qualidade, comprometidas com as mudanças que a contemporaneidade exige dos professores, que requer um ambiente de colaboração e de trabalho em equipe voltados para a aprendizagem de professores e alunos. É muito provável que as ações empreendidas na escola como a valorização do trabalho em equipe, a colaboração e a partilha, o planejamento conjunto, a função de mentoria assumida por professoras experientes, deem vazão a esse novo profissionalismo que parece estar marcado pela adesão pessoal da diretora, supervisora, professoras experientes e professora iniciante, a um projeto educativo em andamento, na perspectiva do compartilhamento, colaboração e acolhimento.

No entanto, mesmo que haja esforços pontuais de diretores e supervisores em suas escolas, não se descarta, conforme ressalta André (2012), a necessidade de uma política

nacional de apoio aos iniciantes que integre a formação inicial aos processos de desenvolvimento profissional dos professores e que defina atribuições, regulamentadas sob a forma da lei, aos sujeitos responsáveis pela efetivação do acompanhamento aos iniciantes. Caso contrário, continuaremos a nos deparar com a invisibilidade dos docentes iniciantes na escola ou ainda com ações desarticuladas e pouco sistemáticas no que tange ao acolhimento ou acompanhamento aos professores iniciantes.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45), p. 66-71, maio, 1983.

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145 p.112-129, jan/abr 2012.

CAVACO. M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA. A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-189.

GIORDAN, M. C. **Professores Iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental**: desafios e dilemas. 2014, 152f. Dissertação (mestrado). Universidade da Região de Joinville, 2014.

DARLING-HAMMOND, L.; BARATZ-SNOWDEN, J. (Eds.) **A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve**. The National Academy of Education, Committee on Teacher Education. San Francisco, 2005.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**. Madrid: 2009.

NONO. M. A. **Professores Iniciantes e o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre, Mediação, 2011.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999.

MARCELO GARCIA. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Revista de currículo y formación del profesorado**. Espanha, v. 13, n. 1, pp. 1-25, 2009a. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>. Acesso em: 25 out. 2014.

MARCELO GARCIA. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

MARIANO, A. L. S A aprendizagem da docência no início da carreira. Qual Política? Quais Problemas? **Revista Exitus**, Volume 02 nº 01 Jan./Jun. 2012, p. 79-94.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico- metodológicos e análise de uma experiência com método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n.2, 2006, p. 241-260.

Capítulo 13

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vanilda Aparecida Belizário¹

Luís César da Fonseca²

Taísa Rita Ragi³

1 Introdução

A provocação para a produção desse capítulo surgiu a partir de um incômodo acerca das propostas de formação de professores, na modalidade Educação a Distância no Brasil nos últimos anos: muitas ofertas, aumento considerável de estudantes matriculados nos cursos dessa modalidade e a necessidade de analisar, refletir e inovar as propostas pedagógicas desses cursos, no contexto da evolução e acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC. Nesse sentido, o presente capítulo teve como objetivo discutir a evolução da educação a distância (EAD) e seus reflexos na formação inicial de professores para atuar na educação básica.

-
- 1 Mestra em Educação - Universidade Federal de Lavras; Licenciada em Letras Português (UFLA), Pedagogia (UNIFRAN) e Normal Superior (UNIS/MG), Especialista em Design Instrucional para EAD Virtual (UNIFEI), Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar (SOCIESC) e Teorias e Práticas na Educação (UNIFAL). Membro do Grupo de Pesquisa: Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa – TEXTUALIZA (UFLA/CNPq). E-mail: vanildabelizario@gmail.com
 - 2 Jornalista (UNIVÁS); Professor de Geografia (UNIFRAN) e graduando em Direito (FAEX); Especialista em Teorias e Práticas na Educação (UNIFAL).
 - 3 Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Lavras; Membro do Grupo de Pesquisa: Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa– TEXTUALIZA (UFLA/CNPq). E-mail: taisaragi@gmail.com.

Pensar em educação a distância – EAD nos leva a refletir sobre a necessidade da formação integral do estudante, que opta por essa modalidade de ensino, com perfil e necessidades diferenciadas. A realidade do ensino, assim como a realidade do mundo, se transforma rapidamente. Não bastam saberes técnicos, é preciso formação humana, olhar crítico e posicionamento ético num mundo onde nos deparamos a todo instante com verdades transitórias e (in)verdades: como tratar com as *Fake News*? Como combater os negacionismos sobre escravidão, ditadura, holocausto? Ainda, temos os temas que envolvem as questões sobre as mulheres, negros, indígenas, homossexuais, preconceitos, desvalorização humana, feminicídio, exploração.

Para refletirmos sobre a importância da EAD na formação de professores no Brasil, partiremos de uma contextualização histórica e legal dessa modalidade e sua importância para a formação daqueles que não têm acesso a cursos presenciais para, então, apresentarmos o aumento significativo do número de oferta de vagas pelas instituições superiores públicas e privadas, bem como o aumento no número de matrículas nesta modalidade, em especial nos cursos de licenciatura, para discutirmos a importância de uma formação dos professores para prepará-los para atuar com a nova geração que chega às escolas e que está exposta a um turbilhão de informações que são disseminadas via internet a todo momento. É preciso preparar o professor para formar o estudante da escola contemporânea que irá interagir ética e criticamente nesse novo mundo, permeado pelas tecnologias digitais.

2 Educação a Distância: quase trezentos anos de história e formação

Embora bastante difundida nas últimas duas décadas, a EAD não é novidade. No contexto das Revoluções Industriais burguesas, ocorridas no século XVII, surge a necessidade da qualificação da mão de obra para acompanhar o crescimento econômico, atendendo as demandas das novas indústrias. Não existiam instituições de

ensino em todas as localidades e em quantidade suficiente para esta formação, ou melhor, as instituições de formação eram em números muito reduzidos. É importante ressaltar também as dificuldades de deslocamentos naquele período. Santos e Pontes (2020, p. 1) reiteram que

não é de hoje que o ensino formal tem ultrapassado as paredes das salas de aula e ocupando espaços impensados graças a utilização das tecnologias de comunicação. Sempre favorecida pela tecnologia da época, a Educação a Distância (EAD) iniciou-se através da comunicação escrita (correspondência), posteriormente aliando-se ao uso de recursos audiovisuais (rádio, televisão, vídeo) e, mais recentemente, ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tendo como principal característica a distância física entre professores e alunos, no tempo e no espaço.

A EAD vem ao encontro da necessidade da formação profissional e da aproximação das instituições de ensino com a população que buscava por formação e/ou qualificação para o mercado de trabalho. Sobre o assunto, Monteiro (2019, s/p), ressalta que

a Educação a Distância (EaD) surgiu em decorrência da necessidade social de proporcionar educação aos segmentos da população não adequadamente servidos pelo sistema tradicional de ensino. Ela pode ter um papel complementar ou paralelo aos programas do sistema tradicional de ensino.⁴

A EAD, enquanto metodologia de ensino em que aluno e professor se encontram distantes um do outro, tem seu primeiro registro na cidade de Boston, nos EUA, em 1728 e se expandiu a partir de um anúncio no jornal local. O curso ofertado era de taquigrafia (uma técnica de escrever à mão, de forma rápida, fazendo uso de abreviações e códigos). O professor Caleb Phillips ofertava este curso para alunos interessados de todo o país, com materiais que eram enviados, via correio, semanalmente. (OLIVEIRA ET AL, 2019).

⁴ Trecho retirado da apresentação da obra Redes de Aprendizagem na EAD: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/07/E-book-Redes-de-Aprendizagem-na-EaD-2.pdf>

The Boston-Gazette.

JOURNAL

Printed and Sold at BENJAMIN DAVIS'S, Stationer, in CORNHILL.

SATURDAY, APRIL 9, 1770.

THE ART, MYSTERY & SECRET OF THE FRENCH LANGUAGE.

A NEW METHOD OF TEACHING THE FRENCH LANGUAGE, IN WHICH THE MOST EASY AND SWIFT MANNER OF ACQUIRING IT IS FULLY EXPLAINED. BY N. K. L'ASSOMMOIR, A FRENCHMAN, BUT AN ENGLISH SPEAKER.

This Book contains the most complete and perfect System of the French Language ever published, and is the only one that can be learned in so short a Time as Six Weeks. It is the only one that is so easy and so useful, and is the only one that is so cheap. It is the only one that is so well adapted to the present State of the World, and is the only one that is so well suited to the present State of the Mind.

Persons who desire to learn this Art, may by having the several lessons sent weekly to the be as perfectly instructed as those that live in Boston."

"Para pessoas do pais desejam aprender esta arte, as lições serão enviadas semanalmente, vocês serão tão perfeitamente intruidos quanto as

A partir do século XIX, a EAD passou a ser utilizada em diversos países como uma possibilidade real para pessoas que viviam distantes de instituições de ensino (com cursos presenciais) pudessem também ter acesso a esta formação. Assim, tivemos novos cursos nos EUA, Alemanha, Suécia. Surgiram também iniciativas de cursos à distância no Japão, Austrália, União Soviética, Noruega, África do Sul, Argentina e tantos outros países.

Então, a EAD acompanhou a evolução tecnológica, fazendo uso dos meios de comunicação disponíveis em cada época. Assim, na década de 1920, com a grande novidade tecnológica desse

5 Gazeta de Boston – EUA – jornal impresso.

período, o Brasil contava com seus primeiros cursos transmitidos pelas ondas do rádio. Os estudantes faziam uso de material impresso para aprender português, francês e assuntos relacionados à radiodifusão⁶.

Nas décadas de 1930 e 1940, conforme destaca Menezes (2008), surgiram os primeiros cursos profissionalizantes considerados formais no Brasil. Assim, em 1939, o destaque é para o Instituto Monitor e, em 1943, surge o Instituto Universal Brasileiro⁷. Estas instituições ofereceram os primeiros cursos técnicos na modalidade EAD – eram os cursos de reparos e manutenção de rádios à válvula. Vale ressaltar que os cursos eram ministrados por correspondência, com envio de kits para o treinamento prático. Até alguns anos, ainda encontrávamos os folhetos destas instituições nas Agências dos Correios.

Nas décadas seguintes, em 1960 e 1970, tivemos várias iniciativas para ampliar o acesso à educação, em especial, como propostas de promover a alfabetização e a formação profissional. Com o passar do tempo, a proposta do ensino a distância englobou outros níveis, como o fundamental completo. Já no final de 1970, tem início em Brasília a primeira experiência de EaD nos cursos superiores.

Nesta época, muito brasileiros já acompanhavam os telecursos, transmitidos via televisão, uma nova mídia utilizada pela educação a distância. Mas, esse modelo ainda convivia, de certa forma, engessado pelos formatos antigos: material impresso e

6 Disponível em: <<https://www.ead.com.br/como-surgiu-ensino-a-distancia>>

7 Primeira empresa de difusão de cursos a distância no Brasil, criada em 1939 para a oferta de aulas profissionalizantes na modalidade de ensino por correspondência. Os primeiros cursos oferecidos relacionavam-se à eletrônica e à formação de radiotécnicos. A experiência do Instituto Monitor foi seguida pelo Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941 e que se tornou o maior difusor de cursos profissionalizantes a distância do país. O Instituto Monitor adaptou-se às novas tecnologias, passou a oferecer vídeo aulas e a apresentar seus cursos na Internet. O ensino por correspondência, que era oferecido pelo Instituto Monitor, é considerado a primeira geração do ensino a distância (EAD). A segunda geração seria a teleducação e a terceira geração as redes de computadores e as videoconferências. <<https://www.educabrazil.com.br/instituto-monitor/>>.

rádio. E, assim, se manteve até 1990. Então, em meados de 1990, as instituições passam a utilizar a Internet, tanto para publicar conteúdos como para promover interações, embora a televisão assuma um papel de destaque neste período, como as propostas desenvolvidas pela Fundação Roberto Marinho⁸ e as diversas iniciativas com a criação de canais televisivos com objetivo de desenvolver diferentes projetos na área da educação (OLIVEIRA ET AL, 2019).

A Internet ainda era acessível a poucos, mas, nas duas últimas décadas, houve uma expansão do acesso às tecnologias digitais e às diversas plataformas na *Web*.

Figura 2 – A evolução da EAD acompanha a evolução tecnológica



Fonte: Adaptado pela autora⁹

- 8 A partir de 1995, a Fundação Roberto Marinho desenvolveu a metodologia Incluir Para Transformar, para apoiar a solução dos principais desafios da educação brasileira: baixos resultados de aprendizagem, defasagem <telecurso.gov.br>
- 9 Imagens retiradas de:
 - <<https://educacaoeflexivel.com/2020/04/07/historia-do-ead-e-a-flexibilizacao-do-ensino-aprendizagem/>>
 - <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/evolucao-dos-cursos-a-distancia-das-aulas-por-correspondencia-aos-webdocs>>

A imagem acima (Figura 2) ilustra a evolução tecnológica acompanhada pela evolução nos cursos de EAD. Destacamos um curso a distância ofertado no ano de 1955. O anúncio traz os seguintes dizeres: *Seja uma noiva feliz – curso por correspondência onde as futuras esposas serão preparadas para um casamento feliz.* Não há como negar que esta era uma prioridade da época ou, pelo menos, uma convenção social e, assim, uma imagem nos conta um pouco da história da sociedade da época.

3 A questão legal da Educação a Distância

A normatização da EAD tem seu marco inicial na Constituição Federal – CF, homologada em 1988, que define em seu Art. 205. *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*¹⁰.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96) definiu critérios que regulamentam a Educação a Distância, como pode ser constatado no artigo 80, regulamentado pelo Decreto 5.622/2005, em seu Art. 1º *Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.* (BRASIL, 1996). Com esta redação, temos uma nova definição para a educação a distância envolvendo tecnologias da informação e comunicação. No Artigo 62 da LDBEN, que regulamenta a formação mínima e

<<https://www.noticiasdeaveiro.pt/ha-educacao-sem-auto-cuidado-em-situacao-de-pandemia/>

<https://educacaoflexivel.com/2020/04/07/historia-do-ead-e-a-flexibilizacao-do-ensino-aprendizagem/>>

<<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/ensino-distancia/historia.htm>>

10 CF/88: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988>.

continuada dos professores, a partir de 2009, a EAD é considerada como uma alternativa real e viável, como pode ser constatado nos parágrafos 2º e 3º do citado Artigo: *§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.*¹¹ (BRASIL, 1996)

A LDBEN sofreu várias modificações nos quase 25 anos de sua homologação, mas trouxe a importante questão da formação inicial e continuada dos professores, incluindo a EAD como possibilidade real para esta formação. Mas, ambos os parágrafos destacam o uso de recursos tecnológicos. O conceito de EAD apresentado por Moore e Kearsley (2008) já envolvia o uso da tecnologia, mas chamava a atenção também para a importância do planejamento no momento da criação do curso, o qual necessita de técnicas específicas. Para estes autores

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2)

Nesse sentido, além da questão legal que se faz importante, uma vez que viabiliza e reconhece a validade dos certificados e diplomas emitidos pelos cursos na modalidade EAD, há que se ressaltar a relevância do planejamento e da qualidade da formação ofertada por estes cursos. Aqui, interessa-nos especialmente os cursos de formação de professores. Assim, interessa-nos analisar os dados referentes ao aumento de oferta de cursos na modalidade EAD em instituições públicas e particulares e o aumento do número de matrículas.

11 Parágrafos 2º e 3º Incluídos pela Lei nº 12.056, de 2009.

4 A evolução da EAD na última década e a formação de professores

A EAD vem se transformando constantemente, passando de uma forma de educação complementar ou específica para determinadas situações para se tornar uma referência importante do ensino superior. Os cursos superiores na modalidade EAD fazem uso de metodologias semipresenciais, na qual flexibiliza a exigência da presença física do aluno, reestruturando os tempos e espaços do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o Censo da Educação Superior¹², a educação a distância vem se expandindo, de forma rápida, nos últimos anos, em especial na última década. O censo da Educação Superior, 2018, aponta que

pela primeira vez na série histórica, há mais vagas ofertadas na educação a distância (EaD), pelas instituições de educação superior, do que em cursos presenciais. O Censo da Educação Superior 2018 registrou 7,1 milhões de vagas na EaD, enquanto os cursos presenciais contabilizam 6,3 milhões. O levantamento realizado, anualmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revela ainda que, entre os 3,4 milhões de estudantes que ingressaram

12 O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Inep, é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de educação superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequências de formação específica, além de seus alunos e docentes. O Censo da Educação Superior utiliza as informações do cadastro do Sistema e-MEC, em que são mantidos os registros de todas as IES, seus cursos e locais de oferta. A partir desses registros, o Censo coleta informações sobre a infraestrutura das IES, vagas oferecidas, candidatos, matrículas, ingressantes, concluintes e docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. O objetivo da coleta é oferecer informações estatísticas confiáveis, que permitam conhecer e acompanhar o sistema brasileiro de educação superior; subsidiar o Ministério da Educação com informações estatísticas para as atividades de acompanhamento e avaliação, programas de expansão e de melhoria da qualidade deste nível de ensino, entre outros; disponibilizar dados para o cálculo de indicadores que fundamentam a formulação e a implementação de políticas públicas e contribuir com o trabalho dos gestores das IES e demais gestores de governo, de instituições de âmbito público ou privado, pesquisadores, especialistas e estudantes do Brasil e de outros países, bem como de organismos internacionais. <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>>

em cursos de graduação em 2018, 40% (1,4 milhão) optaram por cursos EaD. Já entre os que iniciaram cursos presenciais, houve queda no número total de ingressantes, entre 2017 e 2018¹³.

A seguir (Tabela 1), apresentamos o número e percentual de matrículas dos cursos de graduação na modalidade EAD em instituições de ensino superior da Rede Federal, no ano de 2018 e, na Tabela 2, constamos os dados referentes às matrículas nos cursos à distância nas instituições de ensino superior da Rede Privada, também referente ao ano de 2018.

Tabela 1 – Matrículas em cursos de graduação a distância – Rede Federal

Nome do curso – Tabela Cine Brasil	Número de matrículas	%
Pedagogia	12.033	12,9
Matemática – formação de professores	11.094	11,9
Administração Pública	9.282	10,0
Letras Português – formação de professores	8.636	9,3
Administração	7.224	7,8
Biologia – formação de professores	4.679	5,0
Sistema de Informação	3.419	3,7
Geografia – formação de professores	3.399	3,7
Computação – formação de professores	2.995	3,2
Física – formação de professores	2.907	3,1

Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018)¹⁴

13 <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206>

14 <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206>

Tabela 2 – Matrículas em cursos de graduação a distância – Rede Privada

Nome do curso – Tabela Cine Brasil	Número de matrículas	%
Pedagogia	440.628	23,4
Matemática – formação de professores	214.133	11,4
Administração Pública	131.652	7,0
Letras Português – formação de professores	98.787	5,2
Administração	86.447	4,6
Biologia – formação de professores	70.120	3,7
Sistema de Informação	58.361	3,1
Geografia – formação de professores	54.572	2,9
Computação – formação de professores	47.278	2,5
Física – formação de professores	45.407	2,4

Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018)¹⁵

Ao compararmos as tabelas 1 e 2, verificamos o alto índice de matrículas em cursos EAD, com destaque para o quantitativo de estudantes que optaram pela modalidade a distância em instituições particulares que são muito superiores ao número de matrículas nas instituições federais. Um fato importante que deve ser destacado em ambas as tabelas é que, dos dez cursos superiores com maior percentual de matrículas na modalidade EAD, sete são voltados para a formação de professores.

Ainda, sobre o aumento da oferta de vagas nos cursos superiores, os dados do Censo da Educação Superior, 2019, também confirmam a tendência de crescimento da educação a distância, no

15 <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dia-nacional-da-educacao-a-distancia-marca-a-expansao-de-ofertas-de-cursos-e-aumento-do-numero-de-alunos-matriculados/21206>

ensino superior brasileiro, uma vez que

em 2019, 63,2% (10.395.600) das vagas ofertadas foram nessa modalidade, entre as 16.425.302 vagas disponíveis para o nível de ensino, no total. (...) O censo mostra ainda que, em 2019, pela primeira vez na história, o número de ingressantes em cursos de EaD ultrapassou a quantidade de estudantes que iniciaram a graduação presencial, na rede privada. Ao todo, 50,7% (1.559.725) dos alunos que ingressaram em instituições privadas optaram por cursos de EaD. Em contraponto, 49,3% (1.514.302) dos estudantes escolheram ingressar na educação superior de modo presencial¹⁶.

Segundo o Censo da Educação Superior 2019, quando se trata do acesso dos estudantes a cursos superiores no decorrer da última década, distinguimos uma nova configuração na organização da educação superior brasileira, como pode ser verificado nas tabelas a seguir.

Tabela 3 - Número de Ingressantes de Cursos de Graduação, por Formas de Ingresso e por Modalidade de Ensino, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2019

Categoria Administrativa	Presencial				A distância			
	Total	Processo Seletivo de Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes	Total	Processo Seletivo de Vagas Novas	Programas Especiais	Remanescentes
Total Geral	2.034.126	1.751.122	2.792	280.212	1.591.789	1.394.945	8.685	188.159
Pública	524.335	471.114	2.458	50.763	32.443	30.298	0	2.145
Federal	344.324	309.014	1.631	33.679	16.389	15.214	0	1.175
Estadual	156.919	141.848	587	14.484	14.871	14.288	0	583
Municipal	23.092	20.252	240	2.600	1.183	796	0	387
Privada	1.509.791	1.280.008	334	229.449	1.559.346	1.364.647	8.685	186.014

Fonte: Adaptado de Tabelas de divulgação – Censo da Educação Superior 2019 (Brasil, 2019)

16 <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>.

O Censo aponta que, entre os anos de 2009 e 2019, o quantitativo de matrículas em cursos na modalidade EAD teve um aumento de 378,9%. Em 2009, o número de matrículas em cursos EAD correspondia a 16,1% dos ingressantes em cursos superiores, enquanto, em 2019, esse percentual subiu para 43,8% dos estudantes que ingressam no ensino superior nesta mesma modalidade. Neste mesmo período, o aumento de estudantes que fizeram opção por cursos presenciais foi de 17,8%.

Além de constataremos o aumento do número de matrículas em cursos superiores na modalidade EAD, observamos uma grande procura por cursos de formação de professores. Esse fato é de grande relevância, uma vez que os futuros professores estão sendo formados por cursos à distância e essas instituições necessitam ter especial atenção e cuidado com o planejamento e o desenvolvimento de suas ações pedagógicas, haja vista que seus atuais alunos assumirão, em breve, o papel de professores da educação básica.

Nos cursos de EAD, a riqueza cultural é imensa, uma vez que os cursos atendem estudantes de diversas localidades e com experiências que os colegas jamais poderiam imaginar vivenciar, fazendo com que esse espaço seja propício para o desenvolvimento de uma formação coletiva e diversificada. Os cursos de formação inicial e continuada de professores não podem se resumir à leitura de textos em formato PDF e respostas a questionários de atividades de múltipla escolha. O envolvimento humano, a construção colaborativa do conhecimento e a inserção desse conhecimento como forma de transformação da sociedade é essencial para uma formação sólida, consciente e preparada para trabalhar com seus alunos também a partir da diversidade cultural, social e econômica.

A partir das ferramentas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação disponíveis¹⁷, as possibilidades de

17 Há grande diversidade de ferramentas tecnológicas disponíveis que poderão ser adaptadas para utilização como instrumentos pedagógicos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, como o *Google Meet*; *Drive*, *Hangout*, *WhatsApp*, *Zoom*, *Microsoft Teams* e tantas outras plataformas e ou redes

encontros síncronos e assíncronos, de realização de trabalho em grupos se tornam possíveis e se consolidam como fundamentais para a troca de experiências e construção colaborativa de conhecimento dos futuros e atuais profissionais da educação. Essa formação dos professores vai se refletir no trabalho desenvolvidos no interior das escolas com alunos que também são atuantes na produção de conhecimento e não meros espectadores ou receptores de informações. Estes estudantes são uma nova geração que necessita de “novos” professores, ou seja, professores preparados para se envolver e envolvê-los numa proposta dinâmica de ensino e aprendizagem, de construção colaborativa do conhecimento. Se temos novos alunos, precisaremos de novos docentes ou docentes renovados que

sejam designers de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático; profissionais capazes de criar condições nas quais os aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo próprio aprendizado; que permaneçam como fontes de conhecimento que de fato são, na condição de autoridade sem que se tornem autoritários; que se sintam confortáveis com design de aprendizagem da internet, os espaços de instrução que não se limitam aos planos de aula, livros didáticos, ou manuais de estudantes (...). (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27-28).

As propostas, elencadas pelos autores, são semelhantes a ambientes parecidos com blogs ou redes sociais, com os quais os estudantes, que se encontram nas escolas de educação básica, estão habituados a acessar e interagir.

Mas, a nova geração de estudantes que chega às escolas de educação básica não nasce preparada para esta infinidade de informações e interligações proporcionada pelas tecnológicas digitais de informação e comunicação. São crianças, adolescentes e jovens que agem e interagem nas diversas plataformas digitais e precisam ser formadas para conviver, analisar criticamente, mas com

sociais que permitem a criação de páginas específicas com acesso restrito a determinado grupo.

fundamentação, ler um texto de forma ativa e reflexiva, buscando compreender as diversas relações de poder, injustiça e desigualdade que permeiam a sociedade e, assim, assumir uma postura de respeito quanto à diversidade e distinguir informações úteis e valorizáveis das demais que são espalhadas via internet a cada momento, uma vez que é comum a disseminação de informações sem fundamento, agressões preconceituosas de cunho racial, cultural, de gênero, dentre outros.

Figura 3 – Letramento crítico em tempo de Fake News



Fonte: Criado pela autora¹⁸

Questões sérias, como disseminação de notícias falsas – *Fake News* (Figura 6), que prejudicam a vida de muitos cidadãos, chegando a interferir em questões legais, políticas e de saúde, como os boatos disseminados sobre a vacina contra a COVID-19 tornam-se mais constantes a cada dia. Nesse sentido, a formação dos professores, a partir de uma proposta dinâmica, fundamentada, crítica e envolvida com as novidades presentes no mundo contemporâneo, promove, além do conhecimento teórico, um

18 Tecnologias: <https://www.noticiasdeaveiro.pt/ha-educacao-sem-auto-cuidado-em-situacao-de-pandemia/>;
Fake News: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/institucional/e-fake-news-cuidado-com-sites-falsos-que-divulgam-vagas-de-emprego-no-sesi-e-no-senai/>

suporte acerca das práticas para desenvolver novas e diferenciadas propostas pedagógicas com os estudantes.

5 Considerações finais

O ensino a distância, na última década, apresentou ampla expansão, atingindo integralmente a educação. O que se via como uma modalidade complementar assume papel de destaque na formação de profissionais no ensino superior, em especial, na formação de professores. O desenvolvimento tecnológico trouxe novas perspectivas e exigências para o mundo contemporâneo conectado em redes e isso se reflete em todas as etapas da educação.

Nesse capítulo, apresentamos um contexto histórico da EAD e verificamos que essa modalidade de ensino percorreu um longo caminho e acompanhou as evoluções tecnológicas até os dias atuais e se torna uma das principais opções de formação do estudante que não tem acesso ao ensino presencial ou opta pelo ensino a distância. Professores fazem parte desse grupo formado pela EAD, modalidade que pode proporcionar o contato com a diversidade cultural, de experiências e vivências, além da utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação para proporcionar contato e trocas de experiências entre os estudantes.

Dentro dessa perspectiva de formação, é importante que os cursos superiores EAD tenham especial atenção com o planejamento e o desenvolvimento da formação do professor, que hoje representa uma grande parcela dos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino. É primordial que se trabalhe com os futuros professores visando desenvolver a sua autonomia, criticidade, capacidade de pesquisar e oferte a eles a oportunidade da aprendizagem colaborativa para buscar respostas para as mais desafiadoras situações. Esse perfil será necessário para que o professor tenha condições de atuar com a nova geração de alunos que chegam às escolas contemporâneas de educação: uma geração participativa, que constrói, seleciona, tem acesso instantâneo a dados e materiais, dissemina informações e elabora conhecimentos.

(KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Assim, é fundamental que os cursos EAD de formação de professores envolvam seus estudantes no uso das tecnologias digitais disponíveis e desenvolvam propostas pedagógicas dinâmicas e interativas também na formação dos futuros docentes, proporcionando uma formação que vai além do estudo teórico, oferecendo a experimentação da prática fundamentada.

Referências

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In. LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs) **Educação a Distância o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil**, 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988>. Acesso em 16/05/2021

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1996. **LDBEN nº 9394/96**, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 30/05/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior**, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 26/07/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior**, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 26/07/2021.

KALANTZIS, M. COPE, B. PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora UNICAMP, 2020.

MENEZES, E. T. de. Verbete Instituto Monitor. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2008. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/instituto-monitor/>>. Acesso em 05/07/2021.

MONTEIRO, S. A. de S. [Org.]. **Redes de Aprendizagem na EAD**. 2019. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/07/E-book-Redes-de-Aprendizagem-na-EaD-2.pdf>>. Acesso em: 10/05/2021.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: Uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OLIVEIRA, A. F. P. de; QUEIROZ, A. de S.; SOUZA JÚNIOR, F. de A. de; SILVA, M. da C. T. da; MELO, M. L. V. de; OLIVEIRA, P. R. F. de. **Educação a Distância no mundo e no Brasil**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 17, 20 de agosto de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>>. Acesso em: 10/05/2021

SANTOS, A. L. dos.; PONTES, V. M. de A. **Caminhos interdisciplinares na educação: refletindo os multiletramentos em cursos de letras português EaD no estado do Rio Grande do Norte**. VI Congresso Nacional de Educação – Conedu. 2020. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Caminhos-interdisciplinares-na-educacao/C3%A7%C3%A3o%3A-Refletindo-Santos-Pontes/b9bd3d34cdb9bfbfd6c0c09b6492ae3ab02b28f4>>. Acesso em: 05/05/2021.

Capítulo 14

A IMPORTÂNCIA DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEUS IMPASSES DE IMPLEMENTAÇÃO

Daniely Maria dos Santos¹

1 Introdução

A instituição de um sistema nacional de educação no Brasil requer intervenções ativas de todas as esferas governamentais, sejam elas federais, estaduais ou municipais. Com efeito, o país tem enfrentado grandes desafios e impasses para concretizar, de fato, a aplicação de um sistema educacional, o que ocasiona múltiplas consequências que interferem fortemente no avanço da educação pátria. Ademais, o ensino básico ainda permanece desigual, não atingindo, dessa forma, as prerrogativas instituídas pela Carta Magna.

Destarte, constata-se uma enorme importância na implementação desse sistema, tendo em vista as suas possibilidades de organização, desenvolvimento e de múltiplas melhorias para o ensino-aprendizagem. Nesse liame, o trabalho cooperativo, em consonância com as diretrizes dos documentos e das normas legislativas, carece da atenção dos poderes públicos, a fim de que os direitos dos cidadãos sejam contemplados com veemência.

De fato, quando se observa a educação brasileira, em especial no seu módulo básico, são observadas morosidades

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente de língua inglesa e língua portuguesa na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. E-mail: daniely.santos1@yahoo.com

diversas, além de cortes exacerbados. Como resultado, no que tange ao desenvolvimento educacional dos cidadãos, o Brasil encontra-se em uma posição bastante inferior em relação aos demais países. Isso posto, se faz necessário o aprimoramento de metodologias, de posturas pedagógicas e de caminhos flexíveis de se ensinar/aprender. Desta feita, é notório que a efetiva aplicação de um sistema nacional de educação possibilitará o avanço do ensino, ainda que esse progresso ocorra de maneira processual.

A partir dessas reflexões preliminares, este estudo objetiva discorrer a respeito da importância de um Sistema Nacional de Educação, bem como discutir sobre os seus impasses de implementação, buscando elencar as principais premissas que permeiam essa temática.

2 A importância de um Sistema de Educação para o Brasil

Considerando a heterogeneidade da nação brasileira, em todas as suas nuances, compete enfatizar os tamanhos desafios da educação em contemplar as diversas demandas sociais do país. De fato, diante das constantes buscas de desenvolvimento humano, em todas as suas instâncias, educar sujeitos para uma vivência autêntica em meio à sociedade, deve ser um dos preceitos fundamentais de um povo. Nessa seara, destaca-se os direitos intrínsecos aos cidadãos nacionais. Direitos estes que respaldam a educação como um direito inerente a todos os brasileiros.

Ante o exposto, correlaciona-se o Sistema Nacional de Educação, doravante SNE, que tem como objetivo principal a articulação das diferentes necessidades e potencialidades dos sujeitos pátrios. Destarte, é importante considerar também as inúmeras desigualdades existentes nos mais variados contextos, com destaque para o viés educacional aqui em análise. Além disso, é sabido que os resultados referentes à aprendizagem, bem como a disponibilização de recursos para a educação, enfrentam disparidades múltiplas, que interferem na formação integral e no desenvolvimento dos indivíduos.

Para Saviani (2010),

[...] o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (SAVIANI, 2010, p. 381).

Nessa perspectiva, o SNE busca corroborar para a instituição da colaboração entre os níveis de governo, o que, concomitantemente, instiga o combate à pluralidade das desigualdades presentes no Brasil. No entanto, embora muitas discussões já tenham sido ensejadas, ainda é escassa a regulamentação do SNE, o que impacta negativamente a ação dos entes estaduais, federais e municipais, dificultando, dessa forma, o desenvolvimento de trabalhos em prol do avanço educacional brasileiro. A despeito disso, enfatiza-se a limitação de verbas e até mesmo o corte destas, o que contribui ainda mais para o não avançar da educação.

Isso posto, é pertinente discorrer também acerca da proposta do SNE em organizar e distribuir as funções da União, dos Estados e dos Municípios, no que se refere aos meandros educacionais. Com efeito, esse sistema preza por determinar a maneira como cada uma dessas esferas deve atuar, conjuntamente, a favor da educação. Ademais, o SNE está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), legitimando a importância desse sistema para a educação nacional. Em termos legais, o SNE, segundo a previsão normativa do PNE, em seu art. 13, deveria ser instituído até o ano de 2016, porém, essa norma ainda não foi cumprida.

Em relação a essas implicações, Castro (2021) afirma que

Apesar de ter sido sancionado sem vetos e com ampla participação popular, o PNE tem sido deixado de escanteio pelos últimos governos. Prestes a completar sete anos de vigência, suas metas para a melhoria da educação brasileira seguem cada vez mais longe de ser alcançadas. Mas as discussões sobre a importância de um sistema nacional de educação não nasceram no PNE. A expressão foi incluída na Constituição brasileira com a Emenda Constitucional 59/2009, em seu art.

214, que também estabelece o PNE como o articulador desse Sistema (CASTRO, 2021, on-line).

Diante do que defende Castro, destaca-se a audiência pública realizada no dia 28 de maio de 2021, cuja pauta foi justamente a discussão referente ao SNE. Nessa audiência, realizada pela Comissão de Educação da Câmara de Deputados, buscou-se implementar e regulamentar esse sistema de educação no Brasil, tendo em vista que a criação desse sistema compõe o Projeto de Lei Complementar nº 25, de 02 de abril de 2019. Entretanto, nenhuma ação concreta ainda foi realizada até então.

Outro fator importante a ser mencionado é a cooperação dos exercícios de competência da União, dos Estados e dos Municípios, além da organização das políticas de financiamento para o Sistema Nacional de Educação, perspectivas essas que compõem o SNE. A despeito disso, confere ensejar que

A Constituinte de 1988 enfatizou a necessidade de articulação entre União, estados e municípios para a promoção de uma educação de qualidade. Nesse sentido, a principal estrutura capaz de melhorar a cooperação entre os entes e impulsionar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino no país é a regulamentação do SNE (Sistema Nacional de Educação), previsto no artigo 13 do PNE (Plano Nacional de Educação) (MARQUES; SANTOS, 2021, on-line).

No que tange às metas do PNE, enfatiza-se o SNE como uma delas, a qual se desdobra em um sistema de divisão de atribuições, que abrange a colaboração e a cooperação entre as esferas governamentais. Sob esse viés, de acordo com o art. 214 da Constituição Federal (1988),

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Considerando essas implicações constitucionalmente definidas, percebe-se que o SNE está claramente previsto na Carta Magna e seus ideais buscam atender o desenvolvimento pleno da sociedade. Em outras palavras, é dever dos poderes públicos implantar um sistema de educação que amplie as possibilidades de acesso a um ensino qualitativo, em todas as suas instâncias, o qual promova a formação integral dos cidadãos.

Acerca do exposto, Gracindo (2010) defende que

[...] como prática social, a educação tem como lócus privilegiado, mas não exclusivo, a instituição educativa, entendida como espaço de garantia desses direitos. Além disso, esse direito se realiza no contexto democrático, que desafia a superação das desigualdades e o reconhecimento e respeito à diversidade. Pois bem, como todo direito implica responsabilização, cabe ao Estado garantir, portanto, o direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos (GRACINDO, 2010, p. 54).

Em suma, a cooperação federativa ou sistema de cooperação envolve a responsabilização conjunta entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios e, dentre essas responsabilidades, encontra-se a educação. Com efeito, assegurar os direitos sociais, associando as atividades às mais diversas formas de suporte e organização em prol do ensino deve ser a premissa dos poderes públicos, conforme institui a legislação.

No entanto, em contraste a essas ideias, Gracindo (2010) enfatiza que

Em contraste com grande parte dos países do mundo, que se responsabilizou amplamente pela educação pública de seu povo, o poder público no Brasil não garantiu esse direito para todos, optando por não institucionalizar o SNE como instrumento para concretização de seus deveres. Tal opção contribuiu para que nossa história educacional fosse tributária de políticas públicas, cuja marca tem sido a da exclusão, revelada pelo,

ainda, alto índice de analfabetismo, pela pouca escolaridade dos brasileiros, pelo frágil desempenho dos estudantes, pela não universalização da educação básica e a não democratização de acesso à educação superior. Tudo isso resultando de uma lógica organizativa fragmentada e desarticulada do projeto educacional do País (GRACINDO, 2010, p. 54).

A partir dessas considerações, concebe-se que o Brasil carece de investimentos eficazes e coerentes, no que se refere à educação e aos demais outros campos da sociedade. Afinal, as perspectivas educacionais refletem em todos os âmbitos sociais, acarretando melhorias e/ou a ampliação dos problemas. Nessa perspectiva, destaca-se que as mudanças enfatizadas em um sistema educacional necessitam de planejamento estratégico, que promovam a implementação de metodologias ativas, a integração de atividades e projetos integradores, além da possibilidade da sala de aula invertida.

Nessa perspectiva, vale ressaltar também a importância de se desenvolver um sistema educacional que priorize a autonomia dos estudantes, bem como a capacitação dos docentes e de toda a equipe pedagógica. Outrossim, os currículos não podem ser tidos como prontos e acabados, mas sim, como flexíveis e passíveis de mudanças, conforme as necessidades das escolas e de seus educandos.

Com efeito, de acordo com Gracindo (2010),

A instituição do SNE, como posição política e forma de gestão, pode propiciar organicidade e articulação na proposição e materialização das políticas educativas, pautadas pela garantia da educação pública como direito social e humano, via universalização do acesso, ampliação da jornada escolar e garantia da permanência bem-sucedida de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em todas as etapas e modalidades da educação brasileira (GRACINDO, 2010, p. 54).

Diante do exposto, é correto afirmar que existem muitas complexidades em se aprimorar a educação no Brasil, o qual deve contemplar, primordialmente, um ensino-aprendizagem qualitativo. De fato, as transformações não ocorrerão de maneira

veloz, mas sim, gradual. Para tanto, são necessárias políticas públicas consistentes, assim como a valorização dos profissionais da educação – o que envolve não apenas o fator financeiro, mas também formativo. Ademais, inovações nas formas de gestão, na flexibilização e no aprimoramento dos currículos escolares, nas posturas e metodologias de cunho pedagógico também são de crucial importância. Finalmente, vale destacar a relevante necessidade de serem realizados investimentos na infraestrutura e nos materiais a serem utilizados nos espaços educativos, o que, através do SNE, poderá ser mais eficazmente realizado.

3 Considerações finais

A partir das discussões ensejadas ao decorrer deste estudo, foi possível perceber que a dicotomia existente entre os pressupostos legais e a prática concreta do que prevê os documentos legais impedem o avanço educacional brasileiro, o que atinge inúmeras outras facetas da sociedade, tendo em vista o ideal que considera a educação como a base para as demais vertentes sociais. Assim sendo, a ausência de um Sistema Nacional de Educação é claramente um exemplo dessas implicações, pois, como visto, ainda não foi implementado um SNE no Brasil, o que propicia maiores impasses no campo educacional.

Sob esse viés, destacou-se, por meio dos desdobramentos aqui articulados, a importância do SNE para o combate às mais diversas desigualdades existentes no país, além de ter sido abordado o papel cooperativo que deve haver entre o Governo Federal, os Estados e os Municípios. Além disso, foi discutido a importância desse sistema para o avanço dos resultados e da formação discente, tomando como alicerce o desenvolvimento integral dos alunos e a educação efetivamente qualitativa.

Nessa conjuntura, a regulamentação do SNE, ainda que esteja presente nas discussões das lideranças educacionais, não concluiu o seu estágio primordial, que é ser realmente implantado. Por assim dizer, cabe aos poderes públicos realizar, pragmaticamente,

a execução desse sistema. Dessa forma, será possível a organização do ensino-aprendizagem e a contemplação das premissas legais que estão presentes na Constituição Federal, no Plano Nacional de Educação e também em outros documentos.

Por fim, em prol da qualidade do ensino e da redução das desigualdades, o SNE deve ser inserido e consubstanciado na sociedade brasileira, a fim de serem evitados a sobreposição das funções dos entes federativos, bem como os desvios de recursos e a falta de equilíbrio e clareza das ações educacionais. Isso posto, o SNE é importante também para que se haja um planejamento da trajetória escolar de cada aluno, posto que, além das outras ações, estabelecerá uma correlação entre as ofertas curriculares e as cobranças advindas das avaliações internas e externas às instituições de ensino.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CASTRO, T. **Precisamos falar sobre o Sistema Nacional de Educação**. São Paulo: CENPEC Educação, 2021. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/tematicas/precisamos-falar-sobre-o-sistema-nacional-de-educacao>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

GRACINDO, R. V. O Sistema Nacional de Educação e a escola pública de qualidade para todos. **Revista Retratos da Escola**. Brasília: Esforce, 2010. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/68/60>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MARQUES, F. C.; SANTOS, S. A. D. **A regulamentação do Sistema Nacional de Educação**. São Paulo: Nexo Jornal, 2021. Disponível em: <<https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2021/A-regulamenta%C3%A7%C3%A3o-do-Sistema>>.

Nacional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Unicamp, 2010. p. 380-412. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

Capítulo 15

MULTILETRAMENTOS: POSSIBILIDADES PARA A QUALIFICAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Vanilda Aparecida Belizário¹

Helena Maria Ferreira²

Márcia Carla Pereira Costa³

1 Introdução

Aprovocação para a produção deste capítulo surgiu a partir das discussões realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, cuja área de concentração se circunscreve no campo da formação de professores. Nesse contexto, merece destaque o fato de a linha de pesquisa “Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas” abranger estudos sobre a multiplicidade de saberes, de espaços e de diferentes formas de produção do conhecimento, bem como suas relações com as inovações pedagógicas no processo de formação de professores. Assim, ao analisar o contexto em que os projetos de pesquisa

-
- 1 Mestra em Educação - Universidade Federal de Lavras; Licenciada em Letras Português (UFLA), Pedagogia (UNIFRAN) e Normal Superior (UNIS/MG), Especialista em Design Instrucional para EAD Virtual (UNIFEL), Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar (SOCIESC) e Teorias e Práticas na Educação (UNIFAL). Membro do Grupo de Pesquisa: Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa – TEXTUALIZA (UFLA/CNPq). E-mail: vanildabelizario@gmail.com
 - 2 Professora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade; Líder do Grupo de Pesquisa: Textualidades em Gêneros Textuais Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa – TEXTUALIZA (UFLA/CNPq). E-mail: helenafferreira@ufla.br
 - 3 Mestranda em Educação - Universidade Federal de Lavras; Licenciada em Pedagogia (UNILAVRAS). E-mail:marcia.costas2@estudante.ufla.br

propostos para integralização das atividades de pesquisa e de intervenção pedagógica, fomos incitadas a aprofundar o conceito de multiletramentos, articulando-o com a questão de um currículo com responsabilidade social e cultural e com o desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, este capítulo, pautado em uma pesquisa teórica, busca caracterizar a Pedagogia dos Multiletramentos e suas contribuições para a formação de professores reflexivos. No nosso entendimento, implicar o desenvolvimento profissional docente no contexto da discussão acerca dos multiletramentos poderá favorecer o reconhecimento do professor como sujeito de transformações efetivas na escola e na sociedade, uma vez que a ele cabe o papel de direcionar a aprendizagem para a compreensão ampla de conteúdos, ideias e valores indispensáveis no contexto atual. Nesse papel, embora deva haver espaço para o diálogo entre os diferentes interlocutores, é relevante que o professor atue com intencionalidade pedagógica, pautada em práticas orientadas, mediadas e contextualizadas e que mobilize saberes e competências diretamente relacionados aos multiletramentos. Assumir essa perspectiva significa reconhecer que a profissionalidade docente contempla múltiplas dimensões: o conhecimento profissional específico do campo de formação; os modos de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o conjunto de habilidades afetas ao ato de ensinar construídas ao longo do percurso formativo e da atuação profissional. (GORZONI; DAVIS, 2017). A partir da análise e da reflexão sobre as práticas, o professor poderá agir de modo mais sistematizado, apoiado em saberes teóricos, saberes da ação e saberes éticos. Assim, a dimensão teórica poderá favorecer a ressignificação de concepções e de pressupostos que são basilares para um exercício consciente da profissão. A dimensão prática poderá contribuir para propiciar uma atuação norteadas por escolhas teóricas e metodológicas, pela busca da qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem e tornar-se base para a produção de novas teorias. A dimensão

ética se relaciona ao posicionamento responsável de ser e de estar na profissão, de compreender os resultados das intervenções pedagógicas, de problematizar o contexto social e de construir referenciais que permitem a clareza de perspectivas axiológicas sobre a ação e para a ação.

Trazer o desenvolvimento profissional à discussão, de modo articulado à Pedagogia dos Multiletramentos pode representar um espaço para a ressignificação de práticas educativas que se articulem, de forma mais intrínseca, às necessidades de ensino da sociedade contemporânea, que contemplem a perspectiva colaborativa de produção de conhecimentos/saberes, que requerem um trabalho crítico, reflexivo, inclusivo, baseado nas múltiplas linguagens digitais, que abarquem as questões da globalização, incluindo as relações ideológicas, de poder que permeiam a produção e a circulação dos textos, principalmente em meios digitais. O professor, no exercício da profissão, está imerso nos discursos sobre a docência, o que lhe imputa a responsabilidade pela transformação social como um sujeito que tem potencial emancipatório. E é esse potencial que também pode ser tributário à Pedagogia dos Multiletramentos.

2 Pedagogia dos Multiletramentos no contexto da formação de professores

Para fins de uma contextualização, é relevante situar o surgimento das discussões acerca da Pedagogia dos Multiletramentos, idealizada por membros do Grupo de Nova Londres – GNL. Esse grupo publicou, em 1996, o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* – A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais. O grupo apresentou este trabalho como uma peça inacabada, uma proposta a ser estudada, debatida, aprimorada. Entre várias questões relevantes apresentadas pelo documento, é importante destacar que o grupo se posicionou contra uma pedagogia definida como “pedagogia do mero Letramento”, decidindo usar o termo multiletramentos (*multiliteracies*) “como

uma maneira de focar uma realidade do aumento da diversidade local e da conexão global”, uma vez que interagir com diferentes culturas e linguagens tornou-se primordial para a nossa vida profissional (trabalho), cívica (cidadania) e particular (vida pessoal). (COPE; KALANTZIS et al, 2000).

Assim, a extensão do conceito de letramento(s) representa uma possibilidade de ressignificação de concepções, uma vez que contempla não somente as múltiplas linguagens, mas também os seus contextos de usos e seus usuários. Para Rojo (2013, p. 14),

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significado.

Por abarcar as múltiplas linguagens constitutivas dos textos que circulam na sociedade da informação e a diversidade cultural dos usuários de autores/leitores, a concepção de multiletramentos demanda uma reflexão acerca dos usos sociais da linguagem para dar conta das diversidades culturais e semióticas que compõem as interações no cenário contemporâneo. Trazer essa reflexão para o contexto da formação de professores pode representar um momento formativo que permite o fortalecimento entre teoria e prática, entre sociedade e escola, entre conteúdos escolares e conteúdos experienciais da vida cotidiana.

De acordo com Oliveria e Zsundy (2014), os professores são desafiados a explorar desdobramentos desses espaços de construção de significados/sentidos construídos por meio da hibridação de linguagens e culturas convocadas pela sociedade contemporânea, nas diferentes dimensões (mundo do trabalho, pluralismo cívico e estilos de vida). Para as autoras, a pedagogia dos multiletramentos constrói-se no imbricamento entre a teoria e o ato ético (agir responsiva e responsavelmente). Isso representa

“uma alternativa epistemológica para um trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, (a)os discursos produzidos e circulantes nessa sociedade” (p. 199). Além disso, articular as múltiplas linguagens e a diversidade cultural nos processos de produção de sentidos, “a pedagogia dos multiletramentos nega quaisquer possibilidades de trabalho abstrato com a linguagem e toma os sentidos refratados por enunciados concretos sempre (re) situados em contextos sócio, histórico e culturalmente específicos como o instrumento de trabalho do professor.” (p.199)

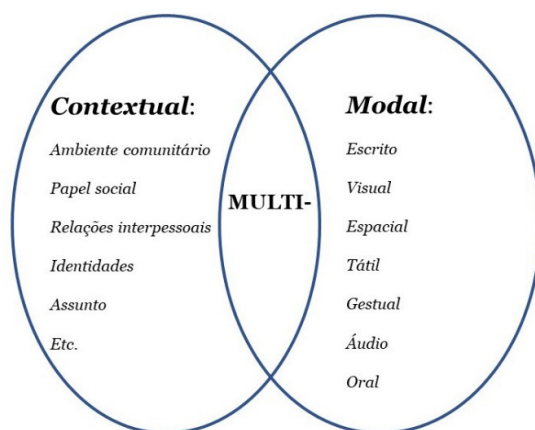
Ao abarcar a diversidade cultural, instauram-se novas formas de interagir com textos baseadas em estéticas cada vez mais fluidas e multifacetadas, novas formas de situar os sujeitos na produção e no consumo de textos, em função de posições que são sociais, culturais e identitárias híbridas. De acordo com Rojo (2012, p.14), a pedagogia dos multiletramentos contribui para considerar os “costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes ‘estéticas’, constituir critérios críticos de apreciação variados dos produtos culturais locais e globais”. No âmbito da diversidade de linguagens, com a disseminação das tecnologias, em especial, as digitais, os textos passam a englobar múltiplas semioses, múltiplas modalidades (a multimodalidade⁴): elementos sócio que estão

4 O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de *multimodalidade*. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. (...) A questão central permanece sendo a de que somos produtores de significados e a de que os modos

presentes na construção da significação dos textos, das mensagens, das interações, como imagens estáticas e dinâmicas, cores, sons, falas, trilha sonora, diagramação, entre outros, o que demanda novas habilidades para o processo de produção de sentidos e para a construção do projeto de dizer.

Ao discorrerem sobre essa questão, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apresentam os dois *multi* dos Multiletramentos: contextual e o modal, conforme figura 1:

Figura 1 – Os dois “multis” dos Multiletramentos



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20)

e os meios de comunicação são recursos dos quais nos apropriamos para produzir significados. Os educadores precisam, portanto, levar os alunos a desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para produzir significados. Assim como as abordagens etnográficas utilizadas para compreender o fenômeno do letramento procuram entender os usos e os significados da leitura e da escrita em determinados contextos sociais, também a nova abordagem da *multimodalidade* pode contribuir para o entendimento dos contextos de comunicação, focando em modos e mídias específicos, em determinados contextos sociais e culturais. A incorporação da *multimodalidade* em abordagens educacionais tradicionais exige uma mudança fundamental – não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo moderno, multimodal e multimídia. (...) A questão da escola é tomar essas linguagens múltiplas como objeto de discussão, contribuindo para uma recepção mais crítica e consciente.

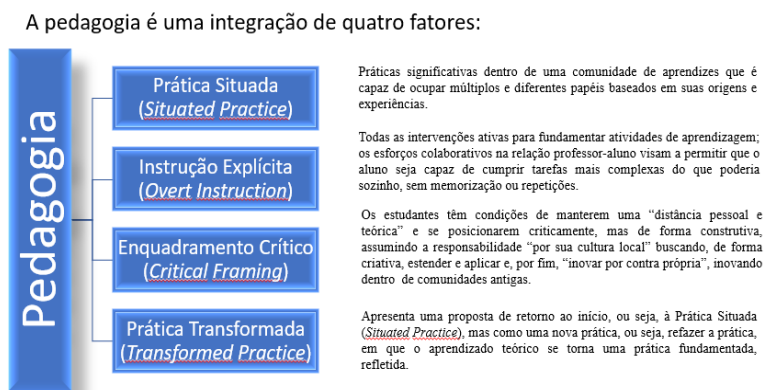
Autor: Brian V. Street, Instituição: King's College London - Linguagem e Educação / Perspectiva etnográfica no estudo do letramento como prática social.

Disponível em: <[Multimodalidade | Glossário Ceale \(ufmg.br\)](#)>

A figura 1 apresenta duas variedades do uso da linguagem na atualidade, no que se refere aos multiletramentos: o primeiro diz respeito à diversidade da criação de significados – ligados aos contextos socioculturais em que os interlocutores estão envolvidos; o segundo surge do suporte em que a linguagem é usada em grande escala nos dias atuais, ou seja, das peculiaridades das mídias digitais de informações e comunicação, em que os significados são arquitetados cada vez mais de formas multimodais – diversas formas de linguagem – imagem estática ou dinâmica, cores, sons, enquadramentos etc. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Articular as dimensões contextuais e as modais permite uma abordagem didática que contempla o trabalho com os usos da linguagem em uma perspectiva sociointeracionista, uma vez que considera questões discursivas, textuais, linguísticas e semióticas, de modo situado em contextos socioculturais.

Outra questão importante que merece ser destacada diz respeito aos quatro pilares que o GNL apresentou para a pedagogia dos multiletramentos, conforme Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Quatro fatores que integram da pedagogia dos multiletramentos⁵



Fonte: Adaptado de Kalantzis e Cope (2000)

5 Embora esses fatores tenham sido revisitados, consideramos que a proposta em pauta contempla, de modo mais explícito, a contextualização do processo de ensino e de aprendizagem, a intencionalidade pedagógica, o posicionamento responsivo ativo crítico e a transformação pessoal e social.

Ao considerarem esses quatro fatores, os autores sinalizam para uma pedagogia que efetivamente implica os sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem. Se por um lado, o foco é o professor, a indicação dos fatores prevê uma abordagem didática capaz de considerar o contexto social dos aprendizes, a intencionalidade das práticas educativas, a mobilização para uma análise crítica dos conhecimentos e uma perspectiva de análise dos efeitos das aprendizagens para os sujeitos-alunos. Se por outro, o foco é o aluno, a indicação dos fatores permite uma articulação entre os saberes vivenciados no cotidiano social e os conhecimentos ensinados pela escola, a participação ativa responsiva nas atividades propostas pelo professor, a mobilização para o engajamento com a própria aprendizagem e para a construção de posicionamentos mais sistematizados em relação às teorias e habilidades consolidadas.

Ao pensarmos numa proposta de formação tão integrada à diversidade de linguagens e culturas que circulam, se mesclam, se hibridizam, em especial, nas plataformas digitais de um mundo globalizado, percebemos a importância de considerar a Pedagogia dos Multiletramentos como possibilidade de componente a ser integrado no currículo da formação de professores, uma vez que sua proposta é ampla, permitindo um trabalho interdisciplinar e que valorize a cultura e as vivências dos alunos. Mas, não basta estudar a teoria a Pedagogia dos Multiletramentos. Percebemos a necessidade de que essa proposta se torne uma prática também na formação dos professores. Por vezes, estudamos diferentes teorias sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mas de uma forma tradicional e imposta verticalmente.

O envolvimento humano, a construção colaborativa do conhecimento e a inserção desse conhecimento como forma de transformação da sociedade é essencial para uma formação sólida e consciente que prepara o professor para trabalhar com os estudantes também a partir da diversidade cultural, social e econômica.

Essa formação dos professores vai se refletir no trabalho desenvolvido no interior das escolas com alunos que também são atuantes na produção de conhecimento e não meros espectadores ou

receptores de informações. Esses estudantes são uma nova geração que necessita de “novos”⁶ professores, ou seja, professores preparados para se envolver e envolvê-los numa proposta dinâmica de ensino e aprendizagem, de construção colaborativa do conhecimento. Se temos novos alunos, precisaremos de novos docentes ou docentes renovados que

sejam designers de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático; profissionais capazes de criar condições nas quais os aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo próprio aprendizado; que permaneçam como fontes de conhecimento que de fato são, na condição de autoridade sem que se tornem autoritários; que se sintam confortáveis com design de aprendizagem da internet, os espaços de instrução que não se limitam aos planos de aula, livros didáticos, ou manuais de estudantes (...). (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27-28).

As propostas, elencadas pelos autores, são semelhantes a ambientes parecidos com blogs ou redes sociais, com os quais os estudantes, que se encontram nas escolas de educação básica, estão habituados a acessar e interagir. Esses estudantes são diferentes das gerações anteriores. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) os denominam de “Geração P” (p de participativa): a geração que constrói, seleciona, tem acesso instantâneo a dados e materiais, dissemina informações e elabora conhecimentos, enquanto está sentado na sala de aula. Os autores destacam a necessidade de tipos de ambiente escolar renovados e “de design de aprendizagem de leitura e escrita, que se pretendem catalisadores para a próxima geração de aprendizes” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27).

Nesse sentido, os currículos dos novos espaços escolares devem encorajar “os estudantes a se tornarem sujeitos ativos e intencionalmente engajados em seus processos de aprendizagem”,

6 O termo novos professores remete a “uma transformação da profissão docente” e não a substituição dos docentes que se encontram atuando. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27).

inserindo-os em desafios intelectuais e práticos. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27).

Quadro 1 – Novas aprendizagens (*New learning*)

NOVOS ALUNOS	NOVOS PROFESSORES
Pesquisar informações múltiplas fontes e mídia.	Engajar os alunos como ativos construtores de significados.
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas.	Projetar ambientes de aprendizagem em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo.
Trabalhar em grupo como construtores de significados colaborativos.	Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias.
Enfrentar questões difíceis e resolver problemas.	Usar novas mídias para um <i>design</i> de aprendizagem e facilitar o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento e de qualquer lugar.
Assumir responsabilidade pela sua aprendizagem.	Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem
Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula.	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos.
Trabalhar de perto com outros colegas em um ambiente que fomente a inteligência coletiva.	Colaborar com outros professores, compartilhando <i>designs</i> de aprendizagem.
Criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essa informação para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28)

Os autores sintetizam, no quadro acima, as características dos novos alunos e dos novos professores, chamando a atenção para que as propostas pedagógicas não fiquem limitadas ao interior da sala de aula e de maneira individual. Os professores se assumem como profissionais colaborativos que compartilham seus projetos

com colegas e, também, adaptam a proposta de outros colegas à realidade de seus alunos ou, ainda, participam da elaboração de projetos coletivos, “imersos em uma cultura de suporte e compartilhamento mútuos.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27).

Os novos alunos – a Geração P, por sua vez, necessitam de propostas concretas de atividades no planejamento escolar, como buscar informações, fazer uso de múltiplas fontes e registrar suas descobertas em um relatório de projeto (que pode ser realizado em rede), lidar com problemas do cotidiano (buscando soluções para resolvê-los), realizar trabalhos em grupo para gerar conhecimento colaborativo e “fazer uso constante de novos espaços midiáticos multimodais, que juntam escrita, imagem, som e vídeo.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27)

Mas, a “Geração P” não nasce preparada para essa infinidade de informações e interligações proporcionada pelas tecnologias digitais. São crianças, adolescentes e jovens que agem e interagem nas plataformas digitais e necessitam de formação para conviver, analisar criticamente, com fundamentação, ler textos variados (multimodais) de forma reflexiva, procurando entender as diversas relações que permeiam a sociedade - de injustiça, poder, desigualdade e, dessa forma, posicionar-se de forma respeitosa diante da diversidade, diferenciando informações pertinentes e concretas das demais que são disseminadas via internet, uma vez que é comum a divulgação de dados e informações sem fundamento, ofensas de cunho cultural, racial, xenofóbico e de gênero, dentre outros.

Diante dos perfis dos alunos da Geração P, da globalização de culturas, dos modos de organização e do funcionamento dos textos que circulam na sociedade da informação, da natureza colaborativa das interações mediadas pelas tecnologias e das demandas de consideração das diversidades presentes nas comunidades, sobleva-se a necessidade de uma atuação profissional compatível com esse contexto social. Nesse sentido, a formação dos professores, a partir da pedagogia dos multiletramentos pode possibilitar, não

só o conhecimento teórico, como referencial sobre as práticas para trabalhar essa proposta com seus alunos.

De acordo com Santana (2020, p. 366),

Em análise de nossos saberes e fazeres sobre a vivência dos multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas, é interessante destacar que tanto em nossa formação inicial, bem como na continuada (por meio de alguns cursos e de especialização) e, até mesmo, em algumas ações autônomas autorizadas pelo próprio processo de formação, temos algumas limitações, manifestamos resistências e vamos compreendendo melhor como utilizar tecnologias digitais a partir do que impele a vivência na sociedade tecnológica digital. Para tanto, é necessário conhecimento técnico (o que estamos aprimorando), compromisso com o que é atrativo e significativo para a aprendizagem dos educandos ser mais significativa, sempre reiterando o valor de nossa performance profissional. [...] Entender e efetivar o ensino e aprendizagem de línguas nessa perspectiva nos faz compreender que a ação pedagógica transcende o ofício e a missão da docência por se entender que as interações educativas no contexto atual implicam no investimento na profissionalidade.

Investir na profissionalidade, na perspectiva dos multiletramentos, implica a vivência de experiências profissionais em que a diversidade/multiplicidade cultural e semiótica esteja contemplada no percurso formativo e no exercício profissional. Nessa direção, os multiletramentos podem ser concebidos como uma prática constitutiva da vida cotidiana, abarcando a ampliação dos contatos informacionais, de posturas críticas, criativas e estéticas nos processos de leitura e de produção de textos com múltiplas linguagens, articulando as práticas educacionais à multiplicidade de culturas locais, valorizando a interatividade e os processos inter/multi/transculturais.

3 Considerações finais

Ao encerrarmos a discussão proposta neste capítulo, destacamos a relevância da Pedagogia dos Multiletramentos e suas

contribuições para a formação de professores reflexivos. Buscar articular o desenvolvimento profissional docente no contexto da discussão acerca dos multiletramentos representou um espaço para uma reflexão acerca da responsabilidade pedagógica do professor no sentido de promover estratégias de ensino que efetivamente sejam desencadeadoras de aprendizagens mais colaborativas e inclusivas, pautadas na diversidade de linguagens e de culturas.

Dentro dessa possibilidade, a Pedagogia dos Multiletramentos traz importantes contribuições para a formação do professor, uma vez que os alunos da “Geração P” necessitam desenvolver não somente a autonomia, como também uma postura crítica, a iniciativa na busca de informações através das pesquisas e o hábito da construção colaborativa da aprendizagem para buscar soluções para as mais diversas situações. Esse perfil será necessário para que o professor tenha condições de atuar com seus novos alunos, a Geração P (participativa): geração que elabora, cria, tem acesso instantâneo a dados e materiais, difunde informações e constrói conhecimentos. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Diante do exposto, ao considerar as diversidades culturais e a multiplicidade de linguagens inerentes às interações sociais vivenciadas nas diferentes situações discursivas, a Pedagogia dos Multiletramentos apresenta pressupostos teóricos e metodológicos que podem fundamentar um exercício profissional mais compatível às demandas educativas defendidas pelas diferentes instâncias (órgãos governamentais, instituições escolares, universidades e centros de pesquisa etc.).

Nessa perspectiva, a Pedagogia dos Multiletramentos sinaliza não somente para o redimensionamento do papel do professor no encaminhamento das práticas de ensino, mas também para a ressignificação de concepções de ensino e de aprendizagem. A partir dos pressupostos teóricos dessa linha de estudos, é possível reconhecer o caráter ético, responsável e responsivo do trabalho docente, da necessidade de mobilizar os alunos para a percepção dos sujeitos para a multiplicidade semiótica presente nos textos e para

a diversidade cultural. Somam-se a isso contribuições significativas desse aporte teórico para a análise crítica da própria atuação docente, para a compreensão da relevância das intencionalidades pedagógicas para a promoção de aprendizagens efetivas e para uma formação reflexiva acerca das potencialidades de transformação social.

Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos pode ser considerada como uma epistemologia do pluralismo, congregada à consideração das subjetividades. Ao articular essas duas dimensões, a ação educativa poderá assegurar a função social da escola, que é a de formar para um trânsito efetivo em diversas agências da cultura letrada. Nesse sentido, formar para a docência na perspectiva dos multiletramentos significa priorizar a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar de modo colaborativo e com responsabilidade coletiva e social.

Referências

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In. LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs) **Educação a Distância o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.

BRASIL, 1988. **Constituição Federativa da República do Brasil**. Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988>. Acesso em 16/05/2021

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1996. **LDBEN nº 9394/96**, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 30/05/2021.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2000.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47

n. 166 p. 1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144311>>. Acesso em 10 jul. 2021.

KALANTZIS, M. COPE, B. PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora UNICAMP, 2020.

MENEZES, E. T. de. Verbete Instituto Monitor. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2008. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/instituto-monitor/>>. Acesso em 05/07/2021.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: Uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OLIVEIRA, A. F. P. de et al. Educação a Distância no mundo e no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 17, 20 de agosto de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>>. Acesso em: 10/05/2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. 216p.

SANTANA, M. O. de S. Profissionalidade docente para o trabalho pedagógico em ambientes digitais no ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 2, 2020. Disponível em: <

<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1783/pdf>>. Acesso em 10 jul. 2021.

SANTOS, A. L. dos.; PONTES, V. M. de A. **Caminhos interdisciplinares na educação**: refletindo os multiletramentos em cursos de letras português EaD no estado do Rio Grande do Norte. **VI Congresso Nacional de Educação** – Conedu.

2020. Disponível em: <<https://www.semanticscholar.org/paper/Caminhos-interdisciplinares-na-educacao-C3%A7%C3%A3o-Refletindo-Santos-Pontes/b9bd3d34cdb9bfbfd6c0c09b6492ae3ab02b28f4>>. Acesso em: 05/05/2021.

Capítulo 16

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS FORMADORAS NO CONTEXTO DA ESCOLA¹

Kelly Cristina Teixeira Lazarini²
Francine de Paulo Martins Lima³

1 Introdução

O supervisor pedagógico tem um lugar de destaque dentro da organização da escola pois é corresponsável pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico, influenciando direta ou indiretamente no trabalho cotidiano dos professores.

A formação continuada em serviço precisa de uma liderança para se desenvolver no próprio espaço educativo. Para tanto, o supervisor pedagógico necessita orientar a ação supervisora, embasado nas problemáticas, crises e conflitos que perpassam o

-
- 1 Texto originalmente apresentado no XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, o VI Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VIII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). Trata-se do recorte de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado integrante da Pesquisa Guarda-chuva intitulada: Formação docente: contextos e práticas sob a coordenação da Professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima
 - 2 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. Supervisora na Rede Municipal de Nepomuceno/MG e docente da rede municipal de Lavras/MG. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação docente e Práticas Pedagógicas – FORPEDI/UFLA. E-mail: kellyctlarazini@gmail.com
 - 3 Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Docente da área de Didática e estágios do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação docente e Práticas Pedagógicas – FORPEDI/UFLA e Membro da Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente – REDEP. E-mail: francine.lima@ufla.br

cotidiano escolar. De acordo com Sartori (2011) esse profissional precisa desenvolver com competência suas funções, assumindo a atitude de articulador entre os instituídos para que trabalhem de forma coletiva, desenvolvendo habilidades interpessoais por meio de relações de reciprocidade, corresponsabilidade e coparticipação.

Para tanto, faz-se necessário considerar o trabalho pedagógico como eixo da formação docente para que se construa uma identidade profissional através de uma formação crítico-reflexiva, considerando os aspectos individual e profissional do professor, pois é nesta relação que a aprendizagem acontece e o conhecimento se enaltece.

A aproximação entre os espaços de formação e de trabalho torna-se necessária quando consideramos a aprendizagem da docência em contextos de prática. A esse respeito, Zeichner (2010) propõe a criação do terceiro espaço, que seriam espaços híbridos de aprendizagem. Esses espaços favoreceriam o ambiente e a cultura de colaboração, articulando os conhecimentos práticos profissionais e acadêmicos, valorizando o conhecimento dos professores, diminuindo a distância entre esses conhecimentos. Para esse autor, terceiros espaços

envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou a (ZEICHNER, 2010. p. 486).

Ao entendermos a relação dialética entre a escola e sociedade e como produtora de saberes, precisamos pensar que os agentes dos processos educativos estão em um movimento constante e a formação continuada se configura como uma realidade necessária. Assim, conceber o supervisor pedagógico como formador da equipe de professores amplia a possibilidade de formação em contexto. Esse profissional assume um papel de articulador dos saberes dos professores e sua relação com a proposta de trabalho da escola.

As ideias aqui expostas corroboram com a perspectiva

de formação docente centrada na escola, especialmente como a defendida por Canário (1997), o qual destaca que é necessário considerar nas práticas formativas o contexto de trabalho e os saberes experienciais, destacando a formação centrada na escola como estratégia de formação em que supere a lógica de reciclagem desse processo para a lógica da recursividade em que o papel central é do sujeito que aprende e não do formador.

Nessa perspectiva, o estudo em tela tem como objetivo identificar as percepções de supervisores de uma rede municipal acerca dos desafios que enfrentam no exercício da função e como percebem as possibilidades de uma formação docente centrada na escola.

2 Metodologia

Para alcançar o objetivo proposto neste estudo, delineou-se como percurso metodológico a realização de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa. Buscou-se como percurso a pesquisa-formação pensada por ser, segundo Nóvoa (2004), uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como do sujeito em formação. Assim a pessoa é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação. A pesquisa foi realizada com 13 supervisores atuantes na rede pública municipal de ensino de uma cidade no sul de Minas Gerais, participantes de cinco encontros de formação para e com supervisores, no formato de curso de extensão. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se questionário, transcrição dos encontros e registros reflexivos das supervisoras e pesquisadoras. A análise dos dados realizou-se buscando apreender as percepções dos supervisores sobre o seu papel, os seus desafios e possibilidades de superá-los.

3 A supervisão pedagógica: das origens às possibilidades de atuação

Estudos sobre a Supervisão Educacional mostram que esta profissão sempre acompanhou os processos educativos, mesmo que de forma implícita. Saviani (2008) esclarece que a função supervisora acompanha a ação educativa desde suas origens e era concebida como uma função supervisora não planejada que, com o passar do tempo foi se configurando a partir das exigências estabelecidas pelo contexto educacional.

Os estudos de Rangel (2008) apontam que nas décadas de 1960 e 1970 a supervisão foi concebida como uma especificidade pedagógica e responsável por garantir a eficiência dos meios e a eficácia dos resultados do trabalho diadático pedagógico da e na escola. A partir da década de 1990, ainda segundo a autora, a necessidade de interação entre a teoria e a prática passa a ser considerada, ocasionando o processo de reflexão-ação-reflexão e o trabalho da supervisão passa a ter compromisso com o interesse coletivo, com o público, o social.

Segundo Sanches (2019) a supervisão foi evoluindo e acompanhando o avanço e desenvolvimento das abordagens da educação e da formação docente, orientando-se atualmente por uma perspectiva formativa e colaborativa.

Mesquita e Roldão (2017), consideram a supervisão pedagógica em uma perspectiva de criação, expansão e sustentação de ambientes promotores de (re)construção de competências e de desenvolvimento pessoal e profissional, assumindo assim um papel proeminente no processo de formação.

Assim, a supervisão vem ganhando diferentes contornos no decorrer do seu processo histórico, tendo sua função e atribuição delineadas de acordo com as transformações ocorridas em âmbito social, político, econômico e educacional. Entretanto ainda hoje não há clareza na definição do seu papel e em diferentes momentos, esse profissional assume na escola diversas funções, desviando o foco de

um trabalho de apoio pedagógico e de orientação aos docentes em uma perspectiva de fomento à formação continuada de professores e qualificação da docência e do atendimento aos estudantes.

A escola é concebida como um lugar de aprendizagem e nesse espaço educativo o supervisor pedagógico realiza e desempenha o seu trabalho, depreendendo o avanço na concepção e ressignificação do seu papel. É na realização do seu trabalho e na interlocução com o outro que o supervisor pedagógico se torna um profissional melhor. Ao compreender o caráter formativo de sua função e atuação e ao direcionar sua intencionalidade para formação docente, esse profissional também se forma.

De acordo com Libâneo (2004) a formação do docente na escola é uma atividade sócio-histórica, que organiza os processos de reflexão sobre o trabalho pedagógico confrontando as teorias pedagógicas com os conteúdos-métodos das áreas de ensino, implicando uma reformulação na compreensão dos papéis formativos e uma valorização dos conhecimentos dos educadores. Assim, acontece uma aproximação da ação real docente com as reflexões sobre essa ação onde as necessidades da prática são consideradas como elemento de reflexão para a formação possibilitando assim uma proposta que atenda às demandas formativas de um grupo de educadores em seu espaço de trabalho.

4 Supervisão pedagógica: dos desafios às possibilidades de práticas formadoras

Ao iniciar seus trabalhos na escola, muitos supervisores sentem-se impotentes diante da complexidade das demandas da escola. Essa carga de atribuições e algumas circunstâncias do dia a dia na escola acaba por distanciá-los de seu foco principal que é a formação de professores. De acordo com Placco (2014), esses profissionais são levados a responder situações do momento “apagando incêndios” o que os impede de construir e reconstruir esse cotidiano e refletir sobre ele.

Algumas metáforas são usadas para resumir o papel desse profissional na escola, onde muitas vezes é visto como um “faz tudo”. Lima e Santos (2007) expõe algumas dessas metáforas: “bombeiro” que apaga o fogo dos conflitos que ocorrem; “salvador da escola” que precisa responder pelo desempenho de professores e alunos e até mesmo “Bombril” que tem mil e uma utilidades. Nesse sentido, Franco (2008) acredita que essa situação se deve à crença na falta de especificidade do trabalho pedagógico.

A pesquisa realizada mostrou que esses momentos conturbados e de indefinição persistem no cotidiano de trabalho desses profissionais, o que é corroborado pelos relatos a seguir:

... a gente tem muitas atribuições no dia a dia, muita coisa a gente faz, eu vejo que a gente é igual um recheio de sanduíche né, apertam dali, apertam daqui a gente tem que sobreviver no dia a dia, é muita, muita coisa pra ser feita né, pra responder. (Supervisora Clara).

Eu penso que nós somos norte, né? É, eu vou falar também a grosso modo, nós somos também o elo de ligação entre o professor e a direção da escola, porque quando eles estão meio queixosos, às vezes bate um desânimo né, professor tem esses altos e baixos, às vezes a turma não está muito bem, então a gente acaba sendo esse elo de ligação da questão dos descontentamentos, pra gente levar isso de forma mais suave, pra direção da escola né, pra gente procurar resolver as questões que envolvem aprendizagem. Eu acredito que a gente seja muito isso também, não sei se é nossa função, mas que acontece, acontece né. (Supervisora Bela).

Percebe-se que o trabalho do supervisor na escola é permeado por múltiplas tarefas e que muitas não lhe dizem respeito. O cotidiano escolar traz consigo eventos e experiências que exigem respostas imediatas e adequadas desse profissional e muitas vezes as ações planejadas são sucumbidas por essas demandas. Quando essas ações se tornam uma rotina, o trabalho desse profissional fica comprometido, pois perde o foco principal que é a formação continuada de professores em serviço em consonância com o projeto pedagógico da escola e as necessidades formativas dos docentes.

Franco (2008) sustenta que a atuação do profissional

responsável pelo pedagógico precisa ser fundamentada por uma ação crítica, formadora, emancipadora e comprometida, onde este profissional se identifique como agente articulador entre os professores e seu contexto; entre teoria e prática e entre o ser e fazer educativo. Apesar de ser este o ideal, seguir nessa direção ainda se apresenta como um desafio aos supervisores, conforme aponta o relato de Nara:

Então, isso sempre me preocupou e preocupa hoje ainda, porque o papel nosso não é tá ali olhando: você cumpriu? Eu falo assim, ah, você sempre apresenta o planejamento no fim do mês, que legal! O importante é tá ali, com ele no dia a dia aí eu vejo uma atitude tomada pelo professor, é ali na hora que nós temos que trocar uma ideia, antes que aquilo caia no esquecimento. Então, assim, eu acho que é um papel muito importante sabe gente, esse formador de professor, e que tá ali junto, no dia a dia, na nossa criança [...] infelizmente, muitas vezes a gente fica na parte burocrática, e atender o que a diretora pediu, e você segue isso daqui, mais alguma coisa, mas não é por aí não. (Supervisora Nara).

O excesso de responsabilidade presente no cotidiano do supervisor o impossibilita de cumprir as demandas relacionadas a sua profissionalidade e as interações necessárias para o desenvolvimento de sua equipe.

Diante dos novos paradigmas que emergiram na sociedade contemporânea e dos novos desafios que nos interpelam, a educação precisa ser ressignificada para atender a complexidade da sociedade na qual vivemos. Para enfrentar esses desafios, cada vez mais tem se discutido a formação dos professores, que precisa também se ressignificar para atender as demandas de um novo contexto.

Para Gatti *et al* (2019, p. 35) diante do cenário de contradições e dinâmicas societárias que vivenciamos, a formação dos professores se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais e também se contrapõe visões sobre o papel da educação escolar, com seus reflexos na formação de professores. Assim, faz-se necessário repensar a formação de forma com que ela gere mudanças e transformações na prática docente para que estes consigam atender as necessidades reais dos alunos.

De acordo com Bonafé (2015), planejar e desenvolver as pautas de formação continuada que possibilitem aos professores perceber as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam sua prática e confrontá-las com o que se almeja alcançar, é um dos principais desafios do supervisor no seu papel de formador. Nessa direção, é possível observar certas preocupações dos supervisores com uma atuação comprometida com a formação docente, suscitando mudança de postura em uma perspectiva formadora:

Os meus principais desafios são tudo que se modifica e se transforma em todo contexto escolar pelo Sistema de Ensino do nosso Brasil. Muitos conceitos já vividos e trabalhados por mim... hoje já não fazem parte do atual contexto! Sinto-me uma “Professora”, “Supervisora” com atitudes e conceitos ultrapassados em meio a tantas mudanças do atual Sistema Escolar! (Supervisora Nara).

Considero que o maior desafio frente a Supervisão Escolar é conscientizar a equipe da importância das inovações pedagógicas para atingir o maior número possível de alunos. A mudança é algo que nos preocupa, nos deixa inseguros, mas também nos impulsiona a enxergar outros rumos. (Supervisora Pérola).

O trabalho do supervisor é fundamental, pois ele tem a possibilidade de criar condições para que as mudanças aconteçam verdadeiramente na prática pedagógica, fomentando e estimulando o bom desempenho de todos os envolvidos, sobretudo do professor.

A cultura de formação docente precisa ser repensada e reconstruída. Segundo Imbernón (2009) faz-se necessária uma cultura de formação em que os envolvidos participem e que sejam corresponsáveis no processo de formação e na tomada de decisões, contrapondo-se ao modelo onde o formador elabora sozinho o projeto e as pautas de formação, selecionando as atividades que julga ideais para ajudar os professores a alcançar os resultados esperados. Assim, o momento das reuniões pedagógicas foi citado por uma participante como essencial para tal prática:

Eu pensei em relação as reuniões pedagógicas que eu sempre defendi e defendo. Eu penso que o espaço que a gente pode garantir esse diálogo é nas reuniões pedagógicas né? (Supervisora Clara).

As reuniões pedagógicas precisam se tornar espaços de

diálogos e reflexões em que todos os participantes exponham suas ideias, suas dúvidas, seus sentimentos, seguranças e medos. Esse momento de interação possibilita além do revisitar e refletir as práticas em busca da superação dos desafios, uma troca de saberes entre os educadores. Para Placco (2014) ao trabalhar a formação centrada no coletivo da escola, o supervisor pedagógico encontra nele sua sustentação para concretizar sua ação formadora e a possibilidade de transformação da escola e das práticas docentes.

Libâneo (2004) considera que por desenvolverem funções específicas, tanto o diretor quanto o supervisor pedagógico necessitam formação profissional também específicas, diferentes das que são destinadas aos professores. No entanto, o que se vê na prática são os supervisores participando das formações que são oferecidas aos docentes.

Tenho buscado pela Formação Continuada, mas percebo que há pouca oferta nesta área [formação de supervisores], mas ainda sim procuro sempre pelo conhecimento e aprendizado. (Supervisora Mel).

Agora assim, a gente tá tendo online, uma palestra no uma palestra no Youtube, toda terça-feira às 17h, muito bom [...] São várias temáticas para os professores, ela tá abordando tudo, assim, informática, muita coisa ela tá abordando, interdisciplinaridade das matérias[...]. (Supervisor Artur).

Os relatos evidenciam que as formações destinadas especificamente aos supervisores são pouco frequentes ou inexistentes, sempre com foco nos docentes. Pensar em uma formação direcionada aos supervisores e suas necessidades permitem ampliar as formas de apoio aos docentes em uma perspectiva técnica e de acolhimento às necessidades do grupo.

A partir do momento que você recebe um profissional na sua escola né, no seu grupo de trabalho ali, você tem que observá-lo atentamente. E aí a conversa, olho a olho, na sua sala, as orientações com a pessoa né, em off, sem as outras perto, uma boa conversa, um bom entendimento daquilo que a pessoa entende, do que ela não tá tão bem, eu acredito também que seja muito interessante, às vezes uma boa conversa, uma boa orientação, você

modifica todo trabalho de um professor, ele começa a refletir do jeito certo, da maneira correta, dentro do nosso profissionalismo, do nosso conhecimento técnico, isso é possível. (Supervisora Bela).

Penso que buscamos a melhoria do processo de ensino aprendizagem, orientando sempre os nossos professores, dialogando sobre as práticas pedagógicas. (Supervisora Quésia).

Todas as dificuldades os professores estão trazendo em qualquer horário assim, eles não têm nem horário né, todas as dificuldades né, eles estão achando que a gente sabe tudo, e aí eu mando esperar, peraí que eu vou pesquisar, vou olhar, porque muita coisa a gente não sabe, e depois volto lá, tá assim, os alunos também (Supervisor Artur).

Os relatos apontam para uma preocupação com o atendimento ao grupo de professores e as necessidades por eles trazidas com vistas ao aprimoramento da ação docente. Trata-se de uma forma de atuação que requer cuidados e sabedoria – técnica e profissional, a qual entendemos ser aprendida e desenvolvidas considerando a dimensão afetiva e humana inerente ao ato de educar.

5 Considerações finais

O estudo em tela evidenciou que os supervisores se deparam com diferentes desafios no desenvolvimento da função e no dia a dia da escola, revelando que muitos são os dilemas que os afligem, entre eles o transbordamento das funções burocráticas que pouco se associam com questões pedagógicas e de ordem formativa junto aos docentes. Revelou que apesar dos desafios existentes, os supervisores buscam desempenhar um papel formativo junto aos seus professores, na perspectiva de uma qualificação docente situada com as demandas da escola. Revelou, ainda, que frente aos desafios do exercício do papel de formadores de professores, faz-se necessário a oferta de formação continuada também com foco nos supervisores escolares, a fim de aprimorarem seu papel em uma perspectiva de real contribuição à qualificação e formação dos docentes no contexto da escola.

Referências

BONAFÉ, Elisa Moreira et al. O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações. **Trabalho Final de Mestrado Profissional (Educação: Formação de Formadores)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: **Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, n. 6, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. (Livro Eletrônico).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista de Educação Educere et Educare**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu. A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. **Educação, Territórios e Desenvolvimento: Livro de Resumos do II Seminário Internacional**, p. 115-116, 2017.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, M. C. (Org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente/** [livro eletrônico]. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. Tradução: Sandra Valenzuela. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SANCHES, Angelina. A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. **Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional**, p. 147-163, 2019.

SARTORI, Jerônimo. Formação continuada de supervisores educacionais. In: **XI Congresso IberoAmericano de Extensión**. 2011.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissionalização pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 3, p. 479-504.

Capítulo 17

AValiação NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Paulo Henrique Arcas¹

1 Introdução

A pandemia do Corona Vírus (Covid 19) que chegou ao Brasil em fevereiro de 2020 trouxe diversos obstáculos e desafios que afetaram o processo de avaliação da aprendizagem. Podemos considerar que muitos deles afetaram não apenas os processos de avaliação, mas todo o ensino, pois desestabilizaram de forma muito intensa a sociedade como um todo, incluídos aí as/os docentes, estudantes, funcionários e técnicos administrativos, as famílias dessas pessoas, as formas de trabalho e de convívio familiar e social. Também devemos considerar que as consequências da pandemia e o temor de adoecer, de perder pessoas próximas, familiares e amigos, afetaram de modo intenso e desestabilizaram o emocional de todos nós.

Todo esse contexto certamente influenciou a prática docente e a aprendizagem desde o início da pandemia e continua influenciando, haja visto que esse momento ainda não passou, ainda vivemos um período de incertezas com relação à pandemia e de reorganização da nossa vida pessoal, do nosso cotidiano, das nossas atividades de trabalho e de estudo, da nossa rotina.

Segundo Gil (2018, p. 218) avaliação da aprendizagem no ensino superior

1 Doutor em Educação, Professor Adjunto do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras (FAELCH), da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: paulo.arcas@ufla.br

[...] deve possibilitar não apenas o que o estudante foi capaz de memorizar, mas também o nível de compreensão do significado desse material e de transferência do que foi aprendido em aula para outras situações. E, conforme os objetivos formulados, que permita constatar se o estudante é capaz de proceder análises, síntese e avaliação do que foi aprendido.

Gil ainda destaca que

O maior problema da avaliação no Ensino Superior está no fato de que envolve sérias consequências para quem está sendo avaliado. As notas que o estudante recebe não apenas determinarão se ele será aprovado ou reprovado. Elas poderão afetar a sua autoestima, influenciar a sua motivação para os estudos, reforçar o interesse pelo abandono do curso, guiá-lo na escolha do campo de sua especialização, afetar seus planos de estudos de pós-graduação e até mesmo influenciar o desenvolvimento de sua carreira (GIL, 2018, p. 211).

Portanto, se a avaliação da aprendizagem ainda se constitui em um desafio para muitos professores e professoras do ensino superior, no contexto da pandemia, com o advento do ensino remoto, esses desafios são potencializados pelas atividades realizadas em ambientes virtuais e de forma não presencial.

Pimenta e Anastasiou (2014) nos alertam que um dos problemas que dificultam a docência no ensino superior é o fato de que muitas vezes as/os docentes não se ocupam institucionalmente de conhecer e identificar “quem são seus alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, a visão que têm do que é ser profissional da área ‘escolhida’” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 229). Se antes da pandemia, da adoção massiva do ensino remoto, conhecer o perfil dos nossos estudantes era algo fundamental, agora esse diagnóstico se torna ainda mais relevante para que possamos planejar nosso trabalho de forma não apenas didática, mas o mais humana e inclusiva possível.

As condições objetivamente colocadas para o trabalho docente, as condições postas para o desenvolvimento das atividades discentes, tanto materiais como emocionais, devem ser continuamente levantadas por nós porque elas vão se alterando

de acordo com avanços e retrocessos na pandemia, agravamento das questões sociais, o cansaço e estresse gerado pela manutenção de uma rotina de distanciamento social, de medidas sanitárias, do temor do adoecimento e do convívio com a morte.

Vivemos um período de intensas incertezas. Há momentos em que parece que a pandemia vai dar uma trégua, que os índices começam a melhorar, as Unidades de Tratamento Intensivo (UTIs) começam a esvaziar, mas, logo em seguida, há um retrocesso e a pandemia volta a crescer. Por exemplo, no início de agosto de 2021, no estado do Rio de Janeiro, o governo estadual anunciou o retorno das aulas presenciais para os estudantes das redes de ensino, porém, poucos dias depois teve que suspender a medida por causa do avanço da variante delta.

A suspensão das aulas presenciais afeta de forma diferente cada curso do ensino superior. A mídia noticia reiteradamente os problemas acarretados para os estudantes de cursos da área da saúde, como odontologia, que ficaram sem poder desenvolver as atividades práticas tão fundamentais para o desenvolvimento do currículo. Isso tem gerado problemas para aqueles que já estavam cursando quando do início da pandemia, mas também para quem ingressou durante a pandemia.

Desse modo, a pandemia, além de afetar as condições concretas colocadas anteriormente para que cada um e cada uma aprendesse, também desorganiza o currículo, principalmente daqueles cursos que o ensino remoto não consegue amenizar a suspensão das atividades presenciais, pelo fato de ter uma carga de formação prática grande e fundamental para o desenvolvimento da formação.

Esse cenário nos permite afirmar que que a pandemia desorganizou a formação no ensino superior. Primeiramente porque as atividades presenciais foram suspensas logo no início do ano de 2020. Os professores e as professoras haviam acabado de conhecer as turmas e iniciado o desenvolvimento do planejamento de ensino e ficaram um bom tempo com as atividades suspensas,

até retornarem no formato remoto.

Um formato praticamente desconhecido para a grande totalidade dos estudantes, para boa parte dos professores e totalmente incompatível com o que os cursos vinham desenvolvendo há muito tempo, ou seja, o trabalho presencial. Uma coisa é usarmos recursos tecnológicos, campus virtual, atividades online, como materiais de apoio para as aulas presenciais. Mesmo para as professoras e professores que já utilizavam de modo mais rotineiro e até intenso alguns desses recursos, passar todas as atividades para esse formato precisou de adaptações, recortes, alterações.

Isso pensando na questão do currículo, dos conteúdos e da metodologia. Porém, quando pensamos na questão das atividades avaliativas, certamente, pouquíssimas experiências deviam ter sido utilizadas até então com finalidade avaliativa.

E um grande desafio também se colocou para as alunas e alunos que ou não faziam o uso de ambientes virtuais ainda ou, mesmo fazendo ou tendo facilidade para adquirir esse domínio, se impunha a questão da conexão da internet. Não apenas uma questão econômica, de poder pagar pela conectividade, que é extremamente relevante e expôs a trágica desigualdade existente no nosso país em todos os níveis de ensino, mas também pela qualidade da conexão.

Nós mesmos, muitas vezes, temos que fazer malabarismos para garantir que estejamos conectados para estar conectados, acessar os ambientes virtuais, colocar as atividades lá, ver o que os estudantes fizeram, acompanhar, avaliar, além de desenvolver atividades síncronas, *lives* ou *web* conferências.

2 A avaliação poderia contribuir de alguma maneira com o ensino superior na transição do ensino remoto para o presencial?

A resposta a essa questão não é tão simples. A avaliação pode sempre contribuir no trabalho docente, na prática pedagógica, no planejamento de ensino e no planejamento institucional. Contudo, depende do sentido, da função ou da finalidade que queremos que

ela tenha.

Se queremos que ela tenha duas funções essenciais, como nos colocam alguns estudiosos do campo da avaliação, como Michael Scriven (1978), Linda Allal (1986) e Charles Hadji (2001), a função diagnóstica e a função formativa, então a avaliação poderá nos ser bastante útil.

Quando a avaliação precede à ação de formação ela permite um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos, então ela é vista como tendo uma *função diagnóstica*.

Quando a avaliação ocorre depois da ação de formação, ela tem como objetivo central verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas, caracterizando-se como uma avaliação terminal, global, referindo-se a tarefas socialmente significativas, com uma intenção certificativa. Nesse caso, ela apresenta uma *função cumulativa ou somativa*.

Quando a avaliação se situa no centro da ação de formação, levantando informações que permitem a regulação do processo de ensino/aprendizagem; contribuindo para uma boa regulação da atividade de ensino. Portanto, dizemos que ela exerce a *função ou finalidade formativa*.

Uma outra forma de regulação é a de assegurar que os meios de formação propostos pelo sistema estejam adaptados às características dos alunos. Neste caso a avaliação assume uma função formativa porque a sua finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem. Esta forma de regulação tem de ocorrer, necessariamente, durante o período de tempo consagrado a uma unidade de aprendizagem: por outras palavras, é necessário que adaptação do ensino possa ter lugar muito antes de decidir qual a nota atribuir ou qual a orientação posterior (ALLAL, 1986, p. 177).

No atual contexto, inclusive, não vislumbramos outro sentido para a avaliação que não seja diagnóstica e formativa, não desmerecendo a função somativa que tem seu valor e deve ser utilizada com o objetivo adequado, com muita responsabilidade e em casos muito específicos. Qualquer finalidade da avaliação serve

ou implica a tomada de uma decisão, por isso, as funções diagnóstica e formativa nesse momento da pandemia são tão essenciais.

A função diagnóstica fornece dados para a tomada de decisões institucionais, ou seja, no âmbito do curso, e pedagógicas, no âmbito de cada disciplina. Por exemplo, no início desse texto se explicitou que a pandemia desorganizou o currículo de alguns cursos. Alguns mais que outros. Mesmo em cursos em que esse impacto foi menor, levou a alguma seleção ou priorização de conteúdos, recortes de bibliografia, busca de estratégias diferenciadas das que vinham sendo desenvolvidas presencialmente, aprendizagens do uso de metodologias a distância. Isso levou um certo tempo, houve erros, acertos, aperfeiçoamentos. Estudantes também se adaptaram de formas diversas a esses contextos remotos e atividades *online*.

Estudantes precisaram aprender a se organizar para fazer as atividades de forma mais autônoma, mesmo podendo contar com o apoio dos docentes por fóruns, WhatsApp ou outro recurso disponibilizado pelas instituições.

Nem entre professores, nem entre estudantes, o ensino remoto é algo que acontece de forma homogênea. Isso também não é diferente no presencial. Contudo, no início houve um momento de novidade, de desconhecimento que precisou ser transposto, depois veio um momento de acomodação, mas, de certa forma, com o tempo, vem também um momento de cansaço, de exaustão, de desgaste.

Esse ritmo intenso de tantas horas no celular, no computador, lendo, escrevendo, seja para estudar, se comunicar, se divertir, não é saudável. A rotina, ao mesmo tempo que ela é necessária, ela também é nossa inimiga. Fazer tudo igual, do mesmo jeito, usando os mesmos mecanismos e procedimentos, a internet para tudo sempre, é desgastante.

Portanto, o tempo que ficamos parados no início, depois o retorno atabalhado, a aprendizagem forçada de uma forma de ensino, o cansaço gerado pela longa permanência dessa forma de ensino, faz com que precisemos olhar para a qualidade dessa

aprendizagem. Que precisemos diagnosticar a qualidade dessa aprendizagem e dos processos e produtos dela decorrentes.

Também temos casos de alunos e alunas que concluíram as disciplinas ofertadas nos cursos do ensino superior e não puderam fazer outras daquele semestre ou período porque eram disciplinas práticas que precisaram ser canceladas pela impossibilidade de serem desenvolvidas no formato remoto. Há ainda casos mais drásticos de estudantes que se viram obrigados a trancar disciplinas e também os cursos.

À medida que começarmos a retornar parcialmente com atividades presenciais, vamos ter um cenário muito diverso, em alguns cursos mais que outros, certamente. Por isso, um diagnóstico institucional é fundamental que seja feito, para que o corpo docente do curso e a coordenação possam analisar a situação dos estudantes, refletir sobre esse cenário à luz do currículo, ver as consequências para o percurso formativo de cada estudante e para o conjunto deles, ver se há evasão ou estudantes em risco de evadir, e a partir desse diagnóstico pensar que decisões poderão ser tomadas.

Nesse olhar há que tomar cuidado com dois grupos distintos de estudantes. Um é constituído por estudantes que já estavam na universidade no início da pandemia e vivenciaram um período de presencialidade, conviveram nos espaços e ambientes acadêmicos, nas salas de aula, nos laboratórios, nos espaços de lazer e convivência, usaram bibliotecas, os espaços de esporte, de recreação, enfim, vivenciaram a vida na universidade.

E há um grupo que não faz ideia do que é a universidade fisicamente, não tem uma vivência e uma convivência nesse ambiente, não desenvolveram um sentimento de pertencimento à instituição e a medida em que ingressarem ao ambiente universitário precisaremos pensar em como inseri-los nesse espaço, nessa rotina, nesse dia a dia.

Nesse sentido, os cursos, o corpo docente, as coordenações, os diretórios acadêmicos têm um papel fundamental em planejar e executar ações de acolhimento nas suas unidades para atender

as especificidades dos e das estudantes de cada curso, diurno e noturno. Lembrando que, às vezes, a gente acaba se esquecendo das e dos estudantes dos cursos noturnos.

Evidentemente que as faculdades, escolas e institutos, assim como pró-reitorias e a reitorias devem se envolver nesse planejamento e execução também, porém, devem fomentar e subsidiar as demandas que emergem dos cursos e não o contrário, pois o diagnóstico, quem deve levantar o perfil e as necessidades desses estudantes que estão retornando para o ambiente semipresencial ou presencial são aquelas e aqueles que estão próximos deles, trabalhando cotidianamente desde o início do ensino remoto, para conhecê-los e tomar as decisões mais acertadas de acordo com as necessidades levantadas e as especificidades de cada curso, portanto, esse diagnóstico e essa avaliação formativa devem vincular-se ao projeto educativo de cada curso, o que lhe confere o poder e a autoridade pedagógica para tomar as melhores decisões sobre a formação de seus estudantes. É neste sentido que Hadji (2001, p. 20-21) afirma:

[...] a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. [...] A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa!

Com relação as decisões pedagógicas, no âmbito de cada disciplina e também dos cursos, a função diagnóstica da avaliação tem importantes contribuições a dar para o planejamento das atividades de ensino e do curso.

Charles Hadji (2001) nos alerta que a avaliação sempre nos dá um diagnóstico, por isso, ele prefere denominar a avaliação que precede a ação de formação, ou seja, aquele levantamento de conhecimentos prévios que fazemos antes de iniciar uma disciplina,

um curso ou uma unidade de ensino, não como diagnóstica, mas como prognóstica. Esse prognóstico também é muitas vezes chamado de diagnóstico inicial. Por exemplo, vamos pensar na matriz curricular de qualquer curso.

Numa matriz são dispostas as disciplinas em determinados períodos da formação. Essas disciplinas não são dispostas de forma aleatória. Supõe-se que uma disciplina esteja no segundo, no quinto ou no último período ou semestre de um curso por algum motivo. Um desses motivos pode ser porque o conjunto de conhecimentos que vão sendo adquiridos ou assimilados no percurso formativo vão possibilitando aos estudantes maior domínio, maior facilidade e maiores habilidades de reflexão, análise, articulação entre teoria e prática, de tecer relações entre as diferentes e diversas aprendizagens desenvolvidas.

Nesse currículo, algumas disciplinas possuem pré-requisitos outras não. Alguns pré-requisitos são ter cursado outras disciplinas anteriormente, portanto, o domínio das aprendizagens daquela disciplina é essencial para o desenvolvimento na disciplina que se pretende cursar.

Dessa forma, o levantamento de conhecimentos prévios é fundamental em qualquer circunstância, pois permite aos e às docentes identificarem se as/os estudantes que estão chegando apresentam aquilo que se espera para dar início a disciplina. Caso não apresentem será necessário planejar e implementar ações para garantir a melhor forma de desenvolver a disciplina e minimizar possíveis dificuldades que a turma possa apresentar. Portanto, a função diagnóstica da avaliação cumpre um papel essencial de ajuste do programa de estudos às necessidades das e dos educandos.

Mesmo antes da pandemia, a simples aprovação da/do estudante numa disciplina não era garantia de pleno domínio dos conhecimentos, portanto, a avaliação diagnóstica no início de qualquer disciplina ou curso sempre foi recomendada pelos especialistas em avaliação, independentemente de se ter pré-requisitos ou não.

Após esses dois semestres de atividades de ensino remoto, com todo esse contexto que temos vivenciado, o diagnóstico inicial se torna algo mais essencial ainda para que possamos programar uma disciplina que contemple as diferenças de aprendizagem dos aprendizes, que considere seus contextos de vida, suas necessidades, mas também, que leve em conta as nossas possibilidades de trabalho, nossas limitações, nossas dificuldades.

Quando falamos em diagnóstico inicial, pensamos aí em três elementos fundamentais: o contexto no qual a aprendizagem irá se desenvolver, o perfil do alunado e as condições de trabalho docente.

O contexto contempla as condições externas e, portanto, devemos considerar atualmente o desenvolvimento da pandemia, as condições socioeconômicas e tensões que vivemos em nosso país. O desenvolvimento da pandemia porque em um momento poderemos estar regressando de forma parcial, com rodízio na frequência dos/das estudantes, ou retorno de forma integral da turma ao trabalho presencial e, de um momento a outro, isso ser suspenso pelas autoridades por motivos sanitários. As condições socioeconômicas e tensões políticas devem ser consideradas por elas afetarem a política educacional e os ataques à universidade pública.

O perfil do alunado porque devemos considerar como se deu o desenvolvimento e as aprendizagens durante o período do ensino remoto, as limitações, as defasagens, além de questões pessoais, emocionais, familiares e econômicas que continuarão incidindo sobre as aprendizagens em sala de aula.

E as condições de trabalho, pois elas incidem sobre o nosso fazer pedagógico, nossa capacidade de planejar, de desenvolver as atividades de forma adequada, de planejar atividades mais diversificadas, de utilizar metodologias mais diferenciadas. Não adianta querermos inovar se não tivermos as condições dadas, o apoio institucional necessário, o espaço físico adequado, os equipamentos disponíveis, a formação, etc.

Sendo assim, é necessário, antes de nos aventurarmos,

planejar, fazer as solicitações necessárias, implementar mudanças nas práticas aos poucos, de forma a garantir que elas possam ir ocorrendo com firmeza, segurança, mas que não desestimulem os e as estudantes e, principalmente, a nós mesmos.

E como realizar esse diagnóstico inicial? Evidentemente que o diagnóstico inicial depende das características da disciplina e daquilo que eu realmente necessito saber, da informação que necessito ter para planejar a disciplina e ajustar o planejamento das aulas às necessidades identificadas da turma e de cada estudante.

O ideal é que ele seja feito na primeira semana de aulas, porém, o diagnóstico inicial não precisa alterar o plano de ensino, ele pode simplesmente subsidiar o planejamento das aulas. Se eu não consigo fazer o diagnóstico inicial na primeira semana, eu posso fazer na segunda semana de aulas, mas é importante que não deixemos que o tempo passe demasiado.

Em turmas menores, o diagnóstico inicial pode ser feito de forma oral, dialogada com os estudantes ou mesmo por meio da aplicação de uma atividade em grupo no primeiro dia de aula.

Contudo, o docente deseja algo mais específico, pode ser individual, pode pedir para que cada estudante faça e envie pelo campus virtual, por exemplo, caso não deseje utilizar o momento da aula para isso.

É muito importante dizer para que serve aquele instrumento, que é importante responder com tranquilidade, que o erro é tão importante quanto o acerto, dar a possibilidade de quem responde optar por escrever ou escolher a opção não sei, não me lembro ou não estudei isso.

Quando coletamos individualmente uma determinada informação é importante identificar quem é o/a estudante. Não para classificar ou colocar qualquer tipo de rótulo nele ou nela, mas para reconhecer quem precisamos ir acompanhando mais de perto para ver se vai apresentar alguma dificuldade ou se com as estratégias propostas para suprir aquilo que demonstrou não dominar ou não ter estudado está conseguindo ter uma trajetória

tranquila na disciplina.

Nesse caso, já no processo de desenvolvimento da disciplina, a avaliação passa a cumprir o papel formativo, ou seja, de retroalimentar o processo de ensino/aprendizagem, ou seja, de ir fornecendo novos diagnósticos sobre o desempenho dos e das estudantes para que eu possa promover ajustes no planejamento que redirecionem as práticas e favoreçam a aprendizagem.

Avaliamos para conhecer, em qualquer contexto e em todos os casos. Nos processos educativos de ensino e de aprendizagem, queremos conhecer para agir intencionalmente de um modo que consideramos correto e moral e intelectualmente valioso. Na prática docente, queremos conhecer – precisamos conhecer – para garantir de forma equânime o progresso contínuo de quem se forma no acesso, na apropriação, no benefício e na criação do saber, da ciência e da cultura que todos compartilhamos como bem comum historicamente construído.

Porque queremos conhecer, e quem aprende conosco precisa conhecer, necessitamos avaliar de forma educativa, que é a intenção honestamente formativa. Nessa dinâmica, a avaliação converte-se em atividade de aprendizagem estreitamente ligada à prática reflexiva e crítica, atividade da qual todos saem beneficiados precisamente porque a avaliação é – deve ser – fonte de conhecimento e impulso para conhecer. Porque participa de um exercício intencional que trata *de e com* pessoas, precisamos avaliar de um modo justo, que não convém confundir com um desejo desmedido em ser objetivos (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 83).

Quando os docentes percebem as defasagens na formação dos e das estudantes por meio do diagnóstico inicial ou que o desenvolvimento da disciplina não está ocorrendo da forma prevista, que as dificuldades de aprendizagem estão se evidenciando por meio da avaliação formativa, dependendo dos problemas identificados, devemos repensar as propostas, rever o planejamento e propor intervenções. Por isso a importância de conhecer, não apenas a dificuldade, mas o perfil do alunado, em especial de quem apresentar dificuldades que devem nos chamar atenção.

Quando temos turmas grandes no ensino superior, os/as docentes vão precisar pensar em estratégias que procurem contar com a ajuda da própria turma, daqueles que estiverem compreendendo com facilidade, de monitores, enfim, o professor ou a professora não vão conseguir sozinhos atender a necessidade e especificidade de todos e todas. Por isso a importância de, ao se fazer o diagnóstico, considerar as condições de trabalho docente.

Dificuldades mais simples e pontuais, de um número pequeno número de estudantes, poderão ser resolvidas por meio de atividades dirigidas, estudos orientados, aulas gravadas com foco naquela dificuldade ou mesmo uma boa aula já disponível na internet que aborde o assunto, claro que selecionada pelo professor, uma atividade em dupla com um colega que já domina o assunto e que seja orientado a trabalhar com o outro. São todas opções que podem ajudar a minimizar ou resolver tais dificuldades e que não implicam numa ação direta feita pelo docente, mas planejada, orientada e acompanhada por ele.

Casos mais complexos, talvez exijam a intervenção de um monitor ou mesmo do professor /a por meio de uma orientação mais específica, mais pormenorizada do assunto.

O importante é que sempre se identifique e mire o foco da dificuldade, se atue diretamente ali e que o/a estudante tenha clareza de qual é sua dificuldade, que seja um processo de autorreflexão, não apenas de ensino por parte de outrem, mas de interação entre docente e discente.

Neste sentido, Vasconcellos (2014, p. 30) explicita que

A avaliação ajuda a pessoa a:

- Tomar consciência de seus acertos, o que fortalece a sua autoestima, amplia e consolida a sua visão de mundo, amplia seu leque de estratégias de ação (validadas pelo acerto) e prepara novas aprendizagens (ajuda a criar a zona de desenvolvimento proximal – Vygotsky);
- Tomar consciência de seus limites ou erros, o que possibilita a revisão das práticas, dos procedimentos e das atitudes, a fim de superá-los (assumir as responsabilidades por seus atos);

- Perceber suas potencialidades – o emergente, o novo, o que fortalece o seu processo de crescimento, sua vocação histórica e ontológica de ser mais (Freire), portanto, quando a pessoa já não se compara com um referencial externo (como no caso do acerto ou erro), mas a si mesma.

Portanto, conforme afirma o autor supracitado, a avaliação não apenas permite que possamos, enquanto docentes comprometidos com a efetiva aprendizagem dos nossos estudantes promover os esforços necessários para que ela ocorra, mas também possibilita aos estudantes o desenvolvimento da autonomia, o reconhecimento de seus limites e potencialidades, confiança e a capacidade de identificar os aspectos que necessita melhorar.

No caso do ensino superior, essa capacidade de autoavaliação é fundamental tanto para que os estudantes tenham um percurso formativo mais exitoso, como também levem essa capacidade para sua vida profissional e pessoal.

3 Considerações finais

É inegável que durante a pandemia do Covid 19 o ensino remoto se tornou a única possibilidade de docentes e discentes do ensino superior continuarem com a formação nos diversos cursos e carreiras. Contudo, a transposição forçada do ensino presencial para o remoto, assim como as especificidades de cada curso e disciplina, além do contexto mais geral que envolveu e ainda envolve as condições nas quais o ensino remoto tem ocorrido, nos permitem afirmar com alguma segurança que afetaram a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Nesse cenário, as funções diagnóstica e formativa da avaliação assumem um papel fundamental no sentido de oferecer elementos que subsidiem o planejamento educacional para identificar lacunas nas aprendizagens, corrigir percursos, fortalecer processos e resgatar trajetórias que podem ter se perdido, estagnado ou mesmo se desviado dos caminhos que deveriam ter seguido caso não tivéssemos nos deparado com uma mudança tão brusca em

nosso mundo.

Um momento tão desafiador como o que estamos vivendo, de instabilidade e insegurança, de desestruturação e reestruturação do fazer pedagógico, pode ser encarado como o momento propício para revisitar as funções da avaliação, repensar seu sentido no ensino superior, investir em novas práticas.

A situação ainda caótica que estamos vivendo, tentando encontrar meios de continuar ensinando nossos estudantes precisa ser vista como a oportunidade para promover mudanças nos aspectos que mais resistem à mudanças nas práticas pedagógicas e, entre elas, estão as práticas avaliativas. Que a interrupção do ensino presencial, a solução encontrada no ensino remoto e agora o possível retorno ao presencial sejam compreendidos como uma possibilidade de reconstrução da avaliação no ensino superior.

Referências

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. (Orgs.) **A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p.175-194.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GIL, A. C. Como avaliar a aprendizagem dos estudantes. In: GIL, A. C. (org.) **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2018. p. 211-231.

HADJI, C. Avaliação Desmistificada. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência e ensino: ensinar a quem? In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 226-243.

SCRIVEN, M. Perspectivas e procedimentos de avaliação. In: BASTOS, L.; PAIXÃO, L. (Orgs.) **Avaliação Educacional II**. Petrópolis: Vozes, 1978.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, C. O. (Org.) Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56.

PÓSFACIO

Este libro reúne una serie de trabajos desarrollados por Estudiantes, profesores y egresados del Programa de pos graduación en Educación de la Universidad Federal de Lavras en la modalidad de maestría profesional. Conociendo la importancia que tiene la labor docente en los tiempos actuales, resultó de gran importancia realizar una compilación de trabajos en los cuales se resalta la implementación de nuevas estrategias y modalidades de enseñanza - aprendizaje adoptadas en la academia, teniendo en cuenta el panorama actual por el cual está atravesando el mundo y que ha conllevado a que el ser humano tenga que adaptarse a una nueva realidad en la cual también se vio afectado el campo educacional. Esta obra es una invitación a la reflexión de la construcción de conocimiento, sobre las distintas modalidades educativas que transcurren en contextos escolares como los actuales, en donde se han podido mantener algunos métodos para la comprensión del contenido educativo transmitido para los alumnos, como también se ha tenido que repensar la forma de compartir conocimiento de manera que puedan ser mantenidos en el tiempo. Queremos que este libro sea un medio que dé lugar a futuras discusiones y análisis de los dilemas de la educación contemporánea y de nuevas perspectivas que puedan ser aplicadas en un contexto educativo desde la educación infantil hasta la educación superior.

Mayra Alejandra Contreras Madrigal

Magister en educación Universidad Federal de Lavras,
Brasil. Psicóloga egresada de la Corporación Universitaria
Antonio José de Sucre, Sincelejo-Sucre, Colombia.

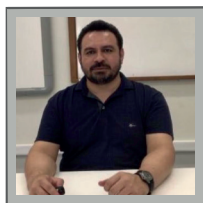
SOBRE OS ORGANIZADORES

Cristina Rezende Eliezer



Docente do curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA/MG). Graduada em Direito (PUC/MG) e graduanda em Pedagogia (Newton Paiva). Membro, Professora e Coordenadora regional da Comissão “OAB Vai à Escola”. Membro da Comissão de Educação Jurídica da OAB/MG. Coordenadora-geral da Rede de Egressos do PPGE – UFLA. E-mail: cristinaeliezer@yahoo.com.br.

Regilson Maciel Borges



Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) lecionando disciplinas da área de Política, Gestão e Avaliação Educacional. Coordenador e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações. Coordenador do Setor de Avaliação do Ensino da Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (DADE/UFLA). E-mail: regilson.borges@ufla.br

Paulo Henrique Arcas

Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), lecionando disciplinas da área de Política, Gestão e Avaliação Educacional. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional), linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPPE). Desenvolve pesquisas nas áreas de avaliação educacional, formação docente, gestão educacional e gestão escolar. E-mail: paulo.arcas@ufla.br

Educação em questão: tendências, estratégias e resistências é uma obra que materializa o incentivo à produção científica como uma ação formativa transformadora. Esta obra se constitui como um espaço legítimo para a socialização de saberes que emergiram das experiências das práticas profissionais e/ou das atividades de pesquisa. Esta obra tem o mérito de permitir a cada autor(a) dizer a sua palavra, e, com isso, dizer o/sobre o mundo. Para Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (2011, p. 227), dizer é uma atividade dialógica entre “[...] sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”. Os textos apresentados neste livro incitam um diálogo com os leitores, com vistas ao desenvolvimento profissional comprometido com a transformação social. Este livro configura-se como uma proposta de acolhimento à diversidade de pensamento, de incentivo à formação reflexiva e de problematização de temáticas educacionais e das práticas de ensino. O trabalho incansável dos organizadores Cristina Rezende Eliezer, Regilson Maciel Borges e Paulo Henrique Arcas tornou possível que esta obra fosse idealizada/organizada, permitindo a formação de outros professores/pesquisadores, viabilizando a socialização de conhecimentos, que, recorrentemente, ficam restritos à circulação em âmbito acadêmico. Nesse sentido, esta obra tem o compromisso basilar de criar espaços para que o conhecimento se torne autoconhecimento e os leitores se sintam provocados à leitura responsiva, em um diálogo que permita a concordância, a discordância, a complementação, a aplicação ou novos questionamentos.

Helena Maria Ferreira

