INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro
Campus Uberlândia Centro

ISSN: 2525 - 2968

ANAIS

VII Workshop

de Tecnologias, Linguagens e Mídias na Educação

ORGANIZADORES:

Gyzely Suely Lima
Ricardo Soares Bôaventura
Hagata Eduarda Rodrigues de Oliveira

Anais do Workshop de Tecnologias, Linguagens e Mídias na Educação

UBERLÂNDIA, MG, BRASIL
03 de Dezembro de 2022

INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro
Campus Uberlândia Centro

Copyright 2021
IFTM – Campus Uberlândia Centro
Todos os direitos reservados

Este trabalho está sujeito a direitos de autor. Todos os direitos são reservados, no todo ou em parte, mais especificamente os direitos de tradução, reimpressão, reutilização de ilustrações, re-citação, emissão, reprodução em microfilme ou de qualquer outra forma, e armazenamento em bases de dados. A permissão para utilização deverá ser sempre obtida do IFTM Campus Uberlândia Centro. Por favor, contactar pesquisa.udicentro@iftm.edu.br.

Organizado por:

Profa. Dra. Gyzely Suely Lima
Prof. Dr. Ricardo Soares Bôaventura
Hagata Eduarda Rodrigues de Oliveira

Comitê Científico:

Prof. Me. Walteno Martins Parreira Júnior (IFTM Campus Uberlândia Centro)
Prof. Me. Gustavo Prado Oliveira (IFTM Campus Uberlândia Centro)
Profª.Drª. Elisa Antônia Ribeiro (IFTM Campus Uberlândia Centro)
Profª. Drª. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar (IFTM Campus Uberlândia Centro)
Profª. Drª. Jaqueline Maissiat (IFTM Campus Uberaba)
Profª. Drª. Leticia Rocha Machado (UFRGS)
Prof. Me. Jalber Boa Camilo (Secretaria de Educação do Estado do ES)
Profª Drª Ketia Kellen Araújo da Silva (EGN)
Profª. Me. Lívia Mara Menezes Lopes (IFTM CAUPT)
Profª. Drª. Juliene Silva Vasconcelos (IFTM Uberaba)
Profª. Drª. Danielli Araújo Lima (IFTM Campus Patrocínio)
Eduardo Cassiano da Silva (IFTM Campus Patrocínio)
Jaqueline Neves Dorneles (IFTM Campus Uberlândia)
Maria Eugênia Ávila Ferreira (UFU Campus Santa Mônica)
Franciely Pereira Moreira (IFTM Campus Uberaba).
Prof. Dr. Gilmar M. F. Fernandes (ILEEL-UFU)
Profa. Dra. Gyzely Suely Lima (IFTM Campus Uberlândia Centro).
Profª. Drª. Judith Mara de Souza Almeida (IFMG)
Profª. Me. Luana Tillmann (IFC)

Arte da Capa:

Hagata Eduarda Rodrigues de Oliveira (2018-2019-2021-2022)
Nicole Martins de Freitas (2020)
Alexandre Miranda Machado (2016-2017)
Álvaro Tavares Latado (2016-2017)

Arthur Augusto Bastos Bucioli (2016-2017)
Vinicius Carvalho Cazarotti (2016-2017)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 8

O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR CONTEMPORÂNEO E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA 9
Ana Raquel Amaral de Souza; Elisa Antônia Ribeiro

O ENCONTRO INADIÁVEL: PAULO FREIRE COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 25
Karla Natário dos Santos; Dickson Duarte Pires

PESQUISANDO A INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES NO PORTAL SCIELO 40
Juraci Alves Carneiro Junior, Walteno Martins Parreira Júnior

OS DESAFIOS DO SUPERVISOR NAS ESCOLAS PÚBLICAS QUE SÃO GERENCIADAS PELA PREFEITURA DE UBERLÂNDIA- MG E DENOMINADAS 3º SETOR, OSC 52
Léia Cristina Barbosa Costa

YOUTUBE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA 77
Felipe Lopes do Nascimento; Francimaria Machado do Nascimento

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA PROMOÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): UMA REVISÃO DA LITERATURA ... 90
Bruno de Sousa-Lopes; Keila de Fátima Chagas Nogueira

AS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O ENSINO HÍBRIDO E METODOLOGIAS ATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA .. 106
Daniela Braga de Paula; Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE REDES DE COMPUTADORES 118
Renata Silva; Heraldo Gonçalves Lima Junior; Marcelo Anderson Batista dos Santos; Leonardo Corsino Campello

GESTÃO ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA 123
Kyara Karolyne Ferreira da Silva, Keila de Fátima Chagas Nogueira

GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE A PARCERIA ENTRE O GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS E O INSTITUTO IUNGO 137
Fernanda Franz Willers; Elisa Antonia Ribeiro

O PAPEL DA FAPEAM NO FOMENTO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO AMAZONAS 152
Nayara Ferreira Costa

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR 157
Eloanne Assunção Oliveira; Elisa Antônia Ribeiro

SER COORDENADOR NO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UM PROFISSIONAL AINDA SEM IDENTIDADE. 172
Antônio Pereira Siqueira Neto; Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar

DOCUMENTOS HISTÓRICOS NAS PLATAFORMAS DIGITAIS: AULA DE HISTÓRIA E A PRODUÇÃO DE UM WEBSITE 189
Layane Cristina Vieira da Costa, Jaqueline Maissiat

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 205
Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu; Adriana de Almeida

O BLOG COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-AUXILIAR NOS PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 210
Quelvin Sousa Silva

FLUÊNCIA DIGITAL, FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO 222
Gracyelle Santos de Souza; André Souza Lemos

ESTUDO DE CASO - ECONOMIA POPULAR NA FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NA CIDADE DE BUENOS AIRES 236
Hagata Eduarda Rodrigues de Oliveira

A UTILIZAÇÃO DE WIKIPAGES NA CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA SOB O PRISMA DOS MULTILETRAMENTOS 245
Lara Maria Borges Menezes; Larisse Carvalho de Oliveira

OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA MULHER NEGRA NO FAZER DOCENTE: DISCUSSÕES SOBRE RAÇA E GÊNERO NA EDUCAÇÃO 249
Inês de Lourdes Santos Araúo; Sirley Cristina Oliveira

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL 266
Suélen Souza Ferreira Quadros; Walteno Martins Parreira Júnior

UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS COMO FORMA DE OTIMIZAR O TRABALHO DA SUPERVISÃO ESCOLAR 283
Carlos Henrique Cardoso Junior; Juliene Silva Vasconcelos

A HISTORICIDADE DA FAMÍLIA E SEUS CONDICIONANTES DE DISJUNÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA 299
Amanda Paiva Rodrigues; Elisa Antonia Ribeiro

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS E TRABALHOS ACADÊMICOS 321
Marciano Renato Ribeiro; Maria Catarina Paiva Repolês

A RELAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA COM AFAMÍLIA: PAPEL E DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR 340
Thalyta Amália Lima Rios; Maria De Lourdes Ribeiro Gaspar

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL 366
Wanderson Ferreira da Silva; Jaqueline Maissiat

O USO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE PROGRAMAÇÃO: UMA ANÁLISE DO JOGO CODECOMBAT 369
José Walter Paulino Junior; Heraldo Gonçalves Lima Junior

A SIMULAÇÃO COMO SUPORTE DIDÁTICO NO ENSINO DE BIOLOGIA: ALGUMAS REFLEXÕES 382
Francielly Felix da Silva Isaias; Gabriela Vaz Silva; Juliene Silva Vasconcelos

A RELAÇÃO ENTRE A PRESENÇA DE ENSINO E A MOTIVAÇÃO EM UM PROJETO APLICADO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA 391
Juliana Ribeiro dos Santos; Aline Mackedanz dos Santos; Gabriela Bohlmann Duarte

CLIL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA OFICIAIS DESIGNADOS PARA MISSÕES DE PAZ: FATO OU FAKE? 396
Israel Alves de Souza Júnior

POSSIBILIDADES DE COMPREENDER A ARTE COMO ELEMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE OU DA BELEZURA DE SER UMA ETERNA APRENDIZ. 400
Márcia Maria de Sousa

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. 411
Carla da Conceição Andrade

O USO DA TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES, DOS EDUCADORES E GESTÃO ESCOLAR 424
Eduardo da Silva Pereira; Helena Liboni Rebello; Lucas Praxedes Pereira; Juliene Silva Vasconcelos

O USO DA COMISSÃO PERMANENTE PARA GESTÃO ESCOLAR 435
Danilo dos Passos Terra; Kenedy Lopes Nogueira

O APAGAMENTO DOS CORPOS DISSIDENTES NO ESPAÇO ESCOLAR: REVISITANDO UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE COM ADOLESCENTES 443
Thais Nunes Xavier dos Santos

OS DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL EM UMA ONG NÃO SUBVENCIONADA: ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL QUE ATUOU NA PERIFERIA SUL DE UBERLÂNDIA ENTRE 2008 e 2020. 460
Aurea Terezinha Frata Muniz

A OBSERVAÇÃO E O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO 473
Euzane Maria Cordeiro; Guilherme Saramago de Oliveira

METODOLOGIAS ATIVAS E TDIC: INTERFACES PARA A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO CONTEMPORÂNEO 482
Joelson Francisco Gomes

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE COMPUTAÇÃO PARA CRIANÇAS, BENEFÍCIOS E DESAFIOS 494
Laiane Angelina Ribeiro; Jaqueline Maissiat

APRESENTAÇÃO

"Uma árvore sozinha não faz uma floresta''

Provérbio Africano

Como proposta deste evento de divulgação científica, temos consolidado nosso espaço de encontro entre pares acadêmicos interessados em fortalecer as discussões acerca do campo da Educação. A epígrafe foi citada pela educadora antirracista Luiza Mandela que veementemente provocou nossa reflexão durante o diálogo com o mediador, professor Dickson Duarte, discutindo sobre os desafios e possibilidades do Letramento Racial e Formação e atuação docente na perspectiva das leis 10639/03 e 11645/08 durante a palestra de abertura do evento.

Nesta sétima edição, os Anais organizam uma diversidade de temas acerca de estudos na área da Educação. Apresentamos resumos expandidos e artigos dos trabalhos que registram os trabalhos apresentados como comunicações orais nos Grupos de Trabalho reunindo pesquisadoras e pesquisadores de diversos campos de investigação na área da Educação, tais como identificados pelos títulos de cada grupo: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Educação; Políticas, Profissionalização e Saberes Docentes; Práticas Pedagógicas com a utilização de tecnologias digitais; Educação a Distância (EaD) e Ensino Mediado pelas Tecnologias: formação de professores e perspectivas de pesquisa; Tecnologias digitais na educação e na formação de recursos humanos; A formação de profissionais e as metodologias de pesquisa-ação e Pesquisa Narrativa; Práticas educativas inclusivas e acessíveis na educação básica e superior.

Nesse contexto, oferecemos à comunidade este trabalho organizado com afinco e dedicação como uma forma de socialização do conhecimento que vem sendo construído em âmbito nacional.

Gyzely Suely Lima
Hagata Eduarda Rodrigues de Oliveira
Ricardo Soares Bôaventura

O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR CONTEMPORÂNEO E SUA INFLUÊNCIA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Raquel Amaral de Souza [1]; Elisa Antônia Ribeiro [2]

[1]Graduação em Letras - UFU, anaraquelamaral@estudanteiftm.edu.br, Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Uberlândia Centro
[2]Pós-Doutorado em Educação –UFU, ORCID https://orcid.org/0000-0002-0832-278X , elisa.ribeiro@iftm.edu.br, Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro

Resumo: O presente texto apresenta e analisa o perfil/papel do gestor escolar, sua importância e influência na qualidade da educação. Para tanto, conceitua o que é educação de qualidade e relação entre perfil e função do gestor, a saber a influência que este profissional tem sobre a qualidade da educação básica. Assim como, o perfil deste profissional. Além de analisar a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em maio/21 visando identificar que tais competências submetem, controlam o gestor/diretor. A pesquisa foi realizada através de estudos bibliográficos e documentais. O texto busca apresentar o perfil do gestor contemporâneo e demonstrar aos olhos da análise da Matriz que ela desqualifica e/ou interfere no perfil/papel do gestor.

Palavras-chave: gestão escolar; gestor escolar; educação de qualidade.

Abstract: This text presents and analyzes the profile/role of the school manager, its importance and influence in the quality of education. Therefore, it conceptualizes what is quality education and the relationship between the manager`s profile and role, namely the influence that this professional has on the quality of basic education. As well as the profile of this professional. In addition to analyzing the National Common Matrix of Director Competencies, approved by the National Council of Education – CNE, aiming to identify that such competencies submit, control the manager/director. The research was carried out through bibliografic and documentar studies. The text seeks to presente the profile of the contemporany manager and demonstrate in the eyes of the analysis of the Matrix that it disqualifies and/or interferes whit the profile/role of the manager.

Keywords: school management; school manager; quality education

INTRODUÇÃO

O artigo denominado “O Perfil do Gestor Escolar Contemporâneo e sua Influência na Qualidade da Educação Básica", tem como intuito estudar a importância do gestor escolar contemporâneo e sua influência na qualidade da educação, visando à

melhoria das aprendizagens dos alunos. Busca ainda apontar os fatores que demonstram que a escola de qualidade consequentemente tem um gestor comprometido com o pedagógico.

Nesse contexto, a questão nuclear que orientou o desenvolvimento deste trabalho foi a importância que o gestor tem em impactar na qualidade da educação básica. O pressuposto elegido foi de que este profissional comprometido com o pedagógico tem influência na qualidade da educação.

Com a pesquisa tem-se a intenção de investigar a influência do gestor contemporâneo na qualidade da educação básica. Com isso, se desenvolverá a partir de pesquisa bibliográfica, cuja finalidade é o aprimoramento e atualização de conhecimento, a partir de investigação de obras já publicadas e pesquisa documental, com o intuito de contribuir para a área de estudo.

Devido a constante mudança em que se encontra a gestão escolar, é necessário que os gestores contemporâneos se adequem e mantenham-se atualizados e ativos visando o desempenho de sua função com excelência, para que a escola atinja seu objetivo genuíno que é o processo de ensino e aprendizagem, consequentemente influenciando na qualidade da educação básica.

Espera-se que os resultados possam contribuir na formação do perfil do gestor escolar, a fim de demonstrar a sua importância no processo da educação de qualidade.

O artigo está estruturado em três seções. Inicialmente, apresenta-se a metodologia utilizada para pesquisa e estudo. Em seguida, a fundamentação teórica a qual foi desmembrada em: Educação de qualidade: conceitos e definições; Gestão democrática e a Gestão escolar e a função do gestor. Na última seção, destacam-se e analisam-se a Matriz Nacional Comum De Competências do Diretor Escolar. Finaliza-se esse trabalho com as Considerações Finais.

METODOLOGIA

Essa pesquisa tem caráter bibliográfico cujo objeto de pesquisa é a investigação da temática: “O Perfil do Gestor Escolar Contemporâneo e sua Influência na Qualidade da Educação Básica”. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada:

> [...] a partir do levantamento de referenciais teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma

> pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. [...] (FONSECA, 2002, p. 32).

E ainda se valeu da pesquisa documental, considerando a Matriz Nacional Comum De Competências do Diretor Escolar que foi recentemente aprovada pelo CNE em maio/21. Os métodos elencados têm como objetivo contribuir não só para o âmbito educacional, mas poderá contribuir para a educação em geral, visto que a pesquisa científica é um processo de investigação, cuja finalidade é a solução de determinado problema, responder ou aprofundar questões com o intuito de contribuir para estudos posteriores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação de qualidade: conceitos e definições

Apontaremos para a definição de qualidade, que nada mais é, segundo o dicionário (on-line de Português), a característica particular de um objeto ou de um indivíduo; atributo que designa uma característica boa de algo ou de alguém, ou seja, qualidade é quando há algo de melhor em determinado local ou em alguém. Desta forma, levando tais definições para o âmbito educacional, educação de qualidade é aquela que proporciona uma melhora na qualidade de toda a comunidade, visto que a escola é o ambiente de relações internas e externas, um local de acolhimento. Portanto, não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, pois aqueles que fazem a escola este ambiente supracitado, também faz parte da sociedade, assim não é possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Durkheim (2001) afirmou que a educação é vista como um processo de socialização pelo qual valores, normas e costumes de uma sociedade são passados de uma geração a outra. Desta forma, pode-se considerar que é através da educação que os seres humanos se transformam em sujeitos históricos portadores de cultura. Assim a educação é um bem social e um direito de todos, contudo a sociedade necessita de uma educação de qualidade a fim de dialogar com o mundo.

A busca por uma educação de qualidade envolve vários fatores que objetivam uma cultura da aprendizagem, formando cidadãos que consigam crescer na vida. Dessa maneira, é preciso que a instituição escola busque o melhor caminho para o ensino, com

meios de estimular os alunos para o conhecimento. Faz-se necessário tornar os estudos prazerosos levando em conta as particularidades dessa geração.

Quando se fala em qualidade na educação temos um documento referência (IDEB) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que foi criado em 2007 com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras e traçar metas para aperfeiçoar esse aprendizado. É usado um indicador que vai de 0 a 10 levando em conta dois fatores: "A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. " (Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb). O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação.

A qualidade da educação é um fenômeno complexo, que envolve múltiplos fatores, ou seja, não se pode determiná-lo apenas por um ponto. É necessário considerar múltiplos fatores dentre eles (extra e intra-escolares) que se desenvolvem ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o Boletim da Unesco (2003, p. 12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos-processos-resultados. Portanto, a qualidade da educação envolve diversas relações, sendo elas materiais e humanas. As relações materiais envolvem os recursos que as instituições possuem, o que para as instituições públicas muitas vezes é precário. Já as relações humanas estão incluídas na relação corpo docente, gestores e equipe gestora, bem como a família. Essas relações se dão na escola e dentro das salas de aula, bem como nos processos de ensino-aprendizagem, na construção do currículo e aplicação do mesmo.

E ainda pode-se dizer que a qualidade se dá a partir dos resultados que por ora é representado pelo desempenho dos alunos.

Freire,1997 recomenda que é preciso construir uma "nova qualidade", que consiga acolher a todos e a todas. Ou seja, para que se tenha ou chegue a uma qualidade da educação é preciso "ser humano", visto que cabe ao gestor e equipe, bem como

professores e demais pessoas que fazem parte da escola ter um olhar humano e acolhedor, levando em consideração a individualidade de cada um.

Pode-se dizer que qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. E quando falamos em educação a qualidade está diretamente ligada ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. Contudo esta comunidade escolar (professores, gestores, alunos e comunidade em si) precisam estar qualificados para que possam perpetuar qualidade.

Diante disso vemos o quanto complexo é lidar com a qualidade da educação, visto que não se trata apenas de um aspecto, mas de um conjunto de valores que contribuem para a qualificação da educação.

Em outras palavras, vale ressaltar que a educação está articulada com diversas áreas, como dimensões e espaços de vida social sendo ela elemento de construção das relações sociais. Portanto, a educação perpassa os limites e possibilidades de desempenho pedagógico, social, econômico, cultural, político de uma sociedade.

Desta forma, entende-se que a qualidade apresenta uma gama de significados onde a concepção de mundo e sociedade evidenciam e apontam elementos que qualificam um processo educativo. Assim almeja-se que uma educação de qualidade esteja vinculada a diferentes espaços, atores e processos formativos, bem como a trajetória histórico-cultural de cada indivíduo, ou seja, esta educação de qualidade deve ser entendida através de múltiplos fatores. Nesse sentido, a educação é um elemento formador das relações mais amplas, contribuindo para a transformação e manutenção das relações.

Gestão democrática

A gestão democrática em nosso país é um processo que vem sendo vivenciado ao longo dos anos por toda a sociedade, no âmbito político, foram ocorrendo mudanças em todos os seus segmentos e a escola como instituição que tem como compromisso, socializar o saber historicamente construído não poderia está alheia a todas estas mudanças.

Em 1980 houve a restauração de um governo democrático, ou seja, uma redemocratização ocorreu, uma vez que seus cidadãos já garantiram seus direitos e

passaram por um nebuloso período de ditadura ou autoritarismo. Após reivindicação de diversos setores sucedeu a elaboração da Constituição Federal de 1988, nela o direito à educação apenas foi reconhecido antes disso o Estado não tinha a responsabilidade de propiciar a educação de qualidade a todos os brasileiros.

Durante a Constituinte de 1988 as responsabilidades do Estado foram repensadas e promover a educação fundamental passou a ser um dever. Neste momento com a baixa no crescimento econômico e favorável cenário para a educação, as discussões em torno da democratização e gestão ganham um novo capítulo, houve então um indicativo na Constituição e um de seus princípios é a gestão democrática da educação, estabelecida pela Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso VI.

Tanto a Constituição Federal de 1988, como outros documentos corroboram para garantir o direito à educação, que é um bem público, são eles: Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n° 13.005/2014. A (LDBEN) de 1996 ratifica então o princípio da gestão democrática e da educação como direito de todos. Desta maneira há um avanço nas discussões acerca da temática, que abre portas para que a escola tenha autonomia e consequentemente haja uma descentralização do poder iniciando discussões nos ambientes de ensino, gerando outros documentos oficiais que dialogam com a gestão democrática no contexto escolar.

O Plano Nacional de Educação Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001, desdobraram-se planos setoriais nos municípios, Estados e Distrito Federal por um período de 10 anos. Já em 2014 houve uma nova aprovação do PNE na lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, reforçando a questão da gestão democrática em sua meta 19.

> Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

Tais momentos são significativos para a democracia no país, em particular para a democratização da educação e seus sistemas de ensino, pois a escola passa a ser gradativamente responsável por suas tomadas de decisões.

A educação é um direito reconhecido, que precisa ser garantido, dessa maneira o gestor escolar tem papel fundamental assumindo e liderando a efetivação desse direito.

A gestão escolar e a função do gestor

A gestão escolar é a forma de administrar a escola como um todo. Assim pode-se dizer que este profissional carrega afazeres complexos, onde abrange diversos setores. Destarte Lück (2012) esclarece que a gestão escolar presume o trabalho com outras dimensões, como, por exemplo, a gestão administrativa, gestão de currículo, gestão de resultados, gestão de pessoas. Desta maneira, diante de tantas demandas supõe que para ser um gestor é importante que ele tenha capacidades em lidar com cada um dos desafios, mas também liderança.

Partindo desse pressuposto de liderança, esta tomou forma em meados da década de 1990 com a universalização do ensino público. Este fato compõe as metas do PNE, documento que define as ações que abrangem a área da educação.

Lück (2009, p.15) elenca competências básicas da educação e da gestão escolar:

> 1. Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais. 2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos. 3. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos. 4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município. 5. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos. 6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de eqüidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível. 7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora. 8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.

Logo se vê o quão capacitado e atualizado deve ser este profissional, visto a demanda que possui e também função social frente a toda comunidade escolar. Deste modo é importante que este profissional esteja disposto e atualizado, visto que nos dias de hoje vivemos em uma sociedade extremamente tecnológica e dinâmica e consequentemente a gestão escolar também deve seguir este percurso.

Estamos em um mundo em constantes e aceleradas modificações, motivo pelo qual o ambiente escolar não pode estar em outra dimensão se não a mudança, por mais que estas instituições ainda tenham modelos conservadores. Este é um dos desafios e diferencial do gestor escolar contemporâneo, e inserir-se a estas instituições de modo que venham a contribuir com a mudança e acompanhá-las.

A Gestão Escolar está relacionada à democratização e à participação de toda comunidade escolar de forma consciente e responsável, promovendo ações em equipe, na busca da aprendizagem de todos na escola. Esta democratização necessária muitas vezes não ocorre, visto que, ainda, hoje, não se tem uma lei que determine a forma de ocupação desta função. Podendo ser por indicação, eleição ou formas mistas. Desse jeito, o formato de indicação impacta no modelo de gestão, podendo o gestor não se sentir à vontade para atuar de acordo com as demandas pertinentes visando o atendimento e os interesses de formação e aprendizagem dos alunos. Tais observações têm fortalecido o entendimento de que para melhorar a qualidade do ensino por meio da melhoria da gestão escolar, torna-se necessário que o profissional desenvolva competências que lhe permitam assumir de forma efetiva todas as responsabilidades próprias de suas funções. Para tanto, o processo de escolha e ocupação do cargo deverá ser mudado para que o profissional possa ter liberdade para realizar seu trabalho.

Ademais a liderança também é elemento essencial para que o profissional desempenhe seu papel, visto que o gestor é um articulador das relações (comunidade externa e escolar), pois é através do compartilhamento das ideias e das decisões envolvendo a participação de todos que este desempenhará com maestria suas funções e consequentemente chegará a uma educação de qualidade.

O gestor que tem a liderança como princípio, deve ter em mente que para ocorrer o processo de ensino - aprendizagem, esta aprendizagem não ocorre de maneira igualitária para todos, e que é função da escola e sua equipe criar possibilidades, caminhos diferentes e novos, a fim de que todos possam usufruir de uma educação de

qualidade. Contudo a gestão escolar precisa pensar, fazer diferente e procurar fazer sempre o melhor para se chegar ao objetivo.

Para Luck (2009), uma escola bem dirigida, apresenta bons resultados. Desta forma a escola é uma organização que sempre precisou mostrar resultados, por isso é necessário a presença de gestores que atuem como líderes, capazes de realizar ações direcionadas para esse foco.

Luck (2009, p.2) afirma que:

> Dirigentes de escolas eficazes, são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente educacional positivo e no desenvolvimento do seu próprio potencial orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento das dificuldades.

Já Poti afirma que:

> A educação abrange mais do que aprender a ler, a escrever ou calcular. O direito de uma pessoa à educação engloba oportunidades educativas, como o direito ao ensino básico, secundário e superior. (POTI, 2014 p. 10).

Para a autora é de atribuição também do gestor escolar garantir o direito ao ensino aos alunos. Desta forma o gestor escolar além de cuidar da parte administrativa, deve também preocupar-se da parte pedagógica da escola, com envolvimento e dedicação, a fim de contribuir para a aprendizagem dos alunos.

O gestor escolar é o profissional que compõe a equipe pedagógica e juntamente a esta equipe tem suas funções a cumprir. Funções estas que não são poucas, e ele deve ter autonomia e proatividade para desempenhar seu papel com a finalidade de proporcionar a equipe e alunos todo o suporte necessário.

> A função do gestor envolve a administração voltada à estrutura física geral e espaços de apoio pedagógico, aos níveis e modalidades de ensino oferecidas/clientela, aos recursos humanos da escola, à organização da rotina escolar, ao processo ensino aprendizagem e à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) (OLIVEIRA, *et,al*.2011, p.54)

Conforme mencionado pelo autor acima, é competência do gestor proporcionar e administrar a estrutura física da escola. De acordo com esta temática, quando falamos em espaço escolar nos remete a estrutura das escolas que nem sempre são/estão bem conservadas e, isto faz toda diferença na qualidade da educação. Ou seja, a relação dos espaços escolares e infraestrutura impacta na qualidade da educação.

Sabe-se que existem leis que tratam das condições da escola de maneira abrangente onde coloca tais condições ao estado, isto porque segundo a Constituição Federal de 1988, 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" (p.123). Com esses dizeres ~~já~~ compreende-se que o que compõe a escola é dever do Estado, partindo disso podemos citar: infraestrutura, corpo docente, equipe gestora entre outros elementos.

Para além destes dizeres, é reconhecido que para que se tenha uma educação de qualidade é essencial que disponha uma base de profissionais competentes que consigam oferecer aos alunos e sociedade em geral experiências formativas capazes de possibilitar o desenvolvimento destes seres. Manifestar continuamente a competência profissional constitui-se em estímulo a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino.

Luck (2009, p. 95) ao caracterizar a função do gestor escolar dentro do contexto escolar, analisa que:

> A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

O gestor tem inúmeros desafios tanto no âmbito da prática, quanto a sua formação, isto porque esse profissional integra uma gama de afazeres técnico administrativo, sensibilidade pedagógica, habilidade em lidar com processos humanos, entre outros. Com isso o gestor para dar conta de tudo deve ter um preparo, uma formação, mas não é o que ocorre.

Além da formação sob o viés da desarticulação entre teoria e prática, esses gestores ocupam tais funções migrando de uma função a outra (professor/diretor) e consequentemente desconhecem a rotina administrativa, pedagógica, atendimento ao

público, o qual fazem parte da função, ou seja, não possuem até então o conhecimento da área da administração educacional.

Logo o gestor é a figura que é capaz de potencializar e possibilitar ações de melhoria dentro do âmbito escolar a fim de encaminhar para mudanças. Isso engloba ações como: reuniões pedagógicas, verificar o cumprimento das atividades complementares, bem como a elaboração e sugestão de planos de aula, entre outros. Dessa forma a função do gestor é de flexibilizar e ouvir seus colaboradores, contudo ele se enquadra como um mediador, condutor das propostas de trabalho.

Análise Documento Matriz Nacional Comum De Competências do Diretor Escolar

O texto base da Matriz Nacional Comum De Competências do Diretor Escolar foi aprovado em maio/21 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo objetivo é a importância e necessidade de construir um conjunto de parâmetros para a atuação do profissional, juntamente com as demandas estabelecidas pela normatização da educação nacional.

Tal documento foi baseado a partir de referências oriundas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)[1] que trata-se de uma organização voltada para o desenvolvimento econômico e a busca do bem estar social por meio da cooperação entre seus países-membros. Logo, são pertencentes a esta organização nações com grande desenvolvimento, apresentando PIB elevado, assim como indicadores sociais que revelam boa qualidade de vida.

O Brasil é um dos parceiros estratégicos desta organização, e a parceria estabelecida entre OCDE e MEC se deu com intuito da promoção de políticas públicas que visem a melhoria na qualidade da educação. Dessa forma houve em 1997 a criação de um programa (PISA) o qual era realizado um exame a cada três anos para avaliar leitura, matemática e ciência.

Pôde-se ver que o objetivo inicial de se tornar parceiro da organização em busca de uma qualidade da educação não chegou nem perto de sua totalidade, visto que

[1] Para maiores informações sobre o papel desse organismo conferir: https://eurocid.mne.gov.pt/empregos/organizacao-cooperacao-desenvolvimento-economico

a aprendizagem é algo diário, ou seja, um exame imposto de três em três anos não pode medir a qualidade educacional.

O ideal para o processo de ensino- aprendizagem é que ele seja dia a dia, levando em conta a realidade, contexto e demais particularidades que o estudante apresente, isto porque a educação também é um processo de transformação social. Logo é imprescindível uma gestão democrática, onde a comunidade escolar seja e se faça presente, de modo que a escola seja um organismo vivo onde as aprendizagens são adquiridas diariamente.

Constata-se que o documento referenciado - Matriz Nacional Comum De Competências do Diretor Escolar - define uma matriz de dez competências gerais, as quais se desdobram para 17 competências específicas; totalizando em 27 competências que segundo Mozart (conselheiro-relator da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar do CNE) possa nortear a formação, seleção e avaliação dos diretores escolares em toda rede de ensino do país.

Segundo Mozart, “O diretor é o grande líder da escola e vai precisar de novas competências neste século 21. O cenário que temos hoje exige ir muito além dos aspectos cognitivos. Ainda afirma que um diretor eficaz é aquele que consegue criar um ambiente propício ao desenvolvimento pleno dos professores, "na perspectiva de que todos os alunos possam aprender".

Atualmente ~~já~~ contamos com documentos como Constituição Federal 1988, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei n• 9.394/96) os quais designam a liberdade de ensinar e aprender, multiplicidade de ideias, concepções pedagógicas, bem como a valorização dos profissionais de educação, a gestão democrática do ensino e a garantia de um padrão de qualidade como princípios que norteiam a educação brasileira. Desta maneira, a condução da escola acontece inspirada nestes princípios coordenados pelo diretor, portanto ele tem papel determinante na garantia de uma escola pública de qualidade para todos.

Todavia, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor vem para delinear as diversas atribuições concernentes à função do diretor escolar, auxiliando desta forma as definições de políticas nacionais, estaduais e municipais de acompanhamento e avaliação do trabalho dos diretores escolares. Nesse sentido é

importante destacar que a Matriz vem como uma recomendação, segundo a presidente do CNE, Maria Helena Guimarães de Castro:

> É preciso respeitar a diversidade das nossas escolas públicas e particulares, urbanas e rurais, pequenas e grandes. Não é possível que o diretor de uma escolinha de 20 alunos tenha as mesmas atribuições do diretor de uma escola que atende todas as etapas da educação básica.

Ainda, segundo ela é importante que haja uma flexibilização diante as atribuições do diretor da escola, por isso caberá aos estados e municípios decidir que forma utilizarão a matriz de competências. Uma vez que o universo das escolas é muito diversificado, assim os conselhos municipais e estaduais escolares poderão adequar-se às suas realidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor foi elaborada pelo Ministério da Educação e aprovada pelo CNE em maio/21, ou seja, é um documento recente que traz em seu conteúdo competências indicadas ao diretor, entendemos como uma espécie de padronização deste profissional. Nesse sentido, deduz-se que altera o sentido produzido pelos documentos oficiais e pela vontade da sociedade de defesa de uma escola pública pautada na gestão democrática e participativa.

De acordo com a Matriz, cria-se um documento que deverá padronizar o gestor/diretor limitando este profissional a seguir tais diretrizes, consequentemente haverá uma redução de ação do papel do gestor/diretor. Em razão disso o documento será utilizado pelos estados e municípios de forma que tais órgãos terão o controle do trabalho realizado pela escola da equipe gestora, fazendo com que tenham ainda mais controle da ação deste profissional. Haja vista que desta forma o gestor perderá sua autonomia e consequentemente a escola deixará de ter a democratização da educação.

Ainda que o discurso seja de autonomia e que tais competências sejam apenas recomendações, apreende-se da leitura do documento e pela análise circunstancial da composição do CNE[2] responsável pela aprovação que busca - se é a uniformização dos

[2] Composição do CNE: Antonio Araújo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Francisco César de Sá Barreto, José Loureiro Lopes e Luiz Roberto Liza Curi. Já para a Câmara de Educação Básica assumiram Alessio Costa Lima, Eduardo Deschamps, Gersem José dos Santos Luciano, José Francisco Soares, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes, além de Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, que foi reconduzido.(http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34688#:~:text=Os%20novos%20conselheiros%20da%20C%C3%A2mara,Bruni%20e%20Robson%20Maia%20Lins.)

processos de gestão escolar. Nota-se ainda que o texto da Matriz faz uso de palavras do mundo empresarial como por exemplo: gerenciar; do mesmo modo na competência 7 o foco está nos resultados, onde parece-me que interessa os números e não o aprendizado.

Embora a escola tenha uma estrutura e/ou formato de empresa, ela é uma organização educativa, isto é, tem como finalidade educar, cujo objetivo não é de mercadoria/negócio. Portanto, a ideia empresarial inserida na Matriz que será implementada foge da alçada que se deve ter a escola que é o ensinar.

Logo, há de se afirmar que é necessário que se tenha uma boa administração escolar, consequentemente um bom administrador a fim de buscar o sucesso escolar. Sobretudo o trabalho pedagógico se difere das organizações empresariais, contudo a administração de uma escola deve ser realizada por profissionais da educação.

Conforme Anísio Teixeira, a administração da escola deve estar voltada para o aprendizado do aluno e não para o mercado.

> Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura do manager (gerente) ou do organization-man, que a industrialização produziu na sua tarefa máquino-fatura de produtos. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. Em educação o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado (TEIXEIRA, 1968, p. 15).

Isso significa que o gestor escolar pode e deve ter a essência do administrador, mas tal característica não poderá sobressair ao de educador, ou seja, o perfil do gestor deve ser, mas humano, pautado na ética, tendo liberdade de articulação dentro e fora do contexto escolar, visando o processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o papel/perfil que um gestor deve ter para que se alcance uma educação de qualidade, é que ele tenha um olhar humano com relação ao corpo docente, equipe gestora e família, visto que esse acolhimento fará com que o mesmo conheça e respeite a individualidade de cada um. Consequentemente essa relação se dará dentro e fora da escola a fim de construírem o processo de ensino-aprendizagem e aplicação do currículo escolar.

Desse modo este profissional precisa de liberdade para executar seu trabalho, bem como liderar a sua equipe, no entanto a prescrição ensejada pela matriz de competências traçando o perfil do gestor apresenta-se ambígua aos princípios da gestão democrática e participativa. O perfil não deve ser pautado em diretrizes que os padroniza, o gestor não deve ser o chefe, mas um líder que sabe ouvir e dialogar com a comunidade escolar para que juntos possam construir uma educação de qualidade.

Logo este líder e equipe devem criar possibilidades, caminhos diferentes visto a individualidade de cada um para se dar o processo de ensino-aprendizagem a fim de usufruir de uma educação de qualidade. Desta forma, uma padronização e definição de parâmetros específicos através da matriz só irá dificultar e sobrecarregar o trabalho do gestor, pois ele ficará focado em pertencer a todas as diretrizes, que o mesmo se distanciará da comunidade escolar.

Percebe-se que a nova matriz vem como um documento de padronização e uniformização dos processos na gestão das escolas, deixando de lado a função da escola de instituição formadora, transformadora e democrática, além de redução da autonomia da gestão escolar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, em especial ao meu marido pelo apoio, minha mãe pelo cuidado e disposição para ficar com meu filho enquanto eu me dedicava a realização deste trabalho. Aos professores pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional. Às pessoas com quem convivi ao longo desse ano de curso, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação acadêmica. À instituição de ensino IFTM, por fornecimento deste curso de pós-graduação que será essencial no meu processo de formação profissional.

Referências

BRASIL. [**Constituição** (**1988**)]. **Constituição** da República Federativa do Brasil de **1988**. Brasília, DF - Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DURKHEIM, E. Educação e sociologia. São Paulo: Edições 70, 2001.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo, 1997. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

IDEB - Índice de Desenvlvimento da Educacao Básica - Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb

https://www.institutounibanco.org.br/boletim/aprendizagem-em-foco-61/

LUCK, Heloísa. Dimensões da Gestão Escolar e suas competências. Positivo, Curitiba, 2009.

LÜCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. 8. ed. Petrópolis: Vozes, V. IV. (Série Cadernos de Gestão). 2012.

OLIVEIRA, A. K. S. et al. "Gestão, Coordenação e Orientação Educacional: trabalho integrado para o bom funcionamento da escola". Revista Pesquisa & Criação, vol. 10, n. 1, 2011.

OLIVEIRA, D.A. Educação. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F.

Plano Nacional de Educação - PNE LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. - Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

POTI, Daniela Pinheiro Alves, **O Papel do Gestor Escolar e a sua articulação com as práticas pedagógicas.** Brasília (DF), Julho de 2014.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192

TEIXEIRA, A.S. Natureza e função da Administração Escolar. In: Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968, p.9-17.

UNESCO. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional. Santiago de Chile, 2003.

O ENCONTRO INADIÁVEL: PAULO FREIRE COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Karla Natário dos Santos[1]; Dickson Duarte Pires[2]

[1]Mestra em Tecnologias, Comunicação e Educação, karlanatario@iftm.edu.br , Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), R. Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia - MG

[2]Doutor em Educação , dickson@iftm.edu.br, Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), R. Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia - MG

Resumo: Este artigo tem como tema da pesquisa as "As contribuições do pensamento de Paulo Freire no processo ensino-aprendizagem na educação técnica e tecnológica, tendo em vista a missão e propósitos dos Institutos Federais". Desta forma, o objetivo é analisar a pertinência das ideias de Paulo Freire na Educação Profissional e Tecnológica. Para isso, utilizou-se da pesquisa bibliográfica em torno de materiais diversos que versam sobre a temática como as obras de Paulo Freire, os documentos de criação dos Institutos Federais, da legislação brasileira, dentre outros. Buscou-se discutir os conceitos fundamentais nos estudos Freirianos para que haja uma educação dialógica e libertadora nos Institutos Federais, visando à formação omnilateral dos estudantes, a fim de que estes possam ser capazes de construir suas sociabilidades como cidadãos autônomos e protagonistas de suas histórias. Diante da pesquisa realizada verificamos que ainda são poucos os estudos que se direcionam a identificar a aproximação entre as ideias de Paulo Freire e as novas concepções e as diretrizes da EPT. Como a Educação Profissional e Tecnológica tem o propósito de proporcionar a formação do estudante de forma integral, unitária e omnilateral, os Institutos Federais devem se distanciar da educação bancária e atuar através das metodologias ativas como recurso para o desenvolvimento da educação emancipadora, onde todos participam do processo de ensino e aprendizagem de maneira dialógica e libertadora ao promover uma educação problematizadora e conscientizadora.

Palavras-chave: Paulo Feire; EPT; Institutos Federais

Abstract: This article has as the main theme of the research "The contributions of Paulo Freire thought in the teaching-learning processo in technical and technological education, concerning the Federal Institutes missions and purposes". Therefore the objective is to analyze the relevance of Paulo Freire ideias in the Professional and Technological Education. For that we used the bibliographic research around different materials that Deal with the theme of how Paulo Freire works, the creation documents of Federal Institutes, Brazilian legislation, amoung other documents. We sought to discuss the fundamental concepts in Freirean studies so that there is a dialogical and liberating education in Federal Institutes, aiming the omnilateral formation of the students so that they can be able to build their sociability as autonomous citizens and protagonists of their stories.

According to the research carried out, we found that there are few studies that aimed at identifying the approximation between Paulo Freire ideas and the new conceptions and guidelines of PTE. Due to Professional and Technological Education has the purposes of providing the students formation in an integral, unitary and omnilateral way, the Federal Institutes must distance themselves from banking education and act thought active methologies as a resource for the development of emancipatory education, where everyone participates of the teaching and learning process in a dialogical and liberating way by promoting a solving or awareness-rasing education.

Keywords: Paulo Freire; PTE; Federal Institutes.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), possui em sua base cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica que visa proporcionar a colocação e atuação dos estudantes no mercado de trabalho, bem como na vida em sociedade. Assim, a EPT, prevista pela LDB, surge como alternativa para que a sua base - cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica - se concretize.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205 sanciona que 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”.

Destaca-se Paulo Freire (1921-1997), que pelo caráter transformador de sua pedagogia e por atuar com um modelo de educação contextualizada, com base na realidade vivida do estudante, ou seja, concreta, e que visa desenvolver nele a sua autonomia com vistas à transformação da realidade social para uma, mais justa através de uma educação humanizadora.

Com base nesta abordagem o tema da pesquisa versa sobre as contribuições do pensamento de Paulo Freire no processo ensino-aprendizagem na educação técnica e tecnológica, tendo em vista a missão e propósitos dos Institutos Federais que se expandiu no início do século XXI com a criação de trinta e oito novas instituições de oferta de EPT distribuídos pelo território nacional.

Desta forma, o objetivo é analisar a pertinência das ideias de Paulo Freire na Educação Profissional e Tecnológica. Para proporcionar consistência ao estudo baseou-se na seguinte problemática: em quais aspectos é possível observar a influência dos pensamentos de Paulo Freire no modelo de Educação Profissional e Tecnológica da contemporaneidade realizado pelos Institutos Federais?

A EPT da contemporaneidade, a partir de 2006, foi criada para proporcionar trabalhadores conscientes da sua realidade e preparados não só para atuarem no mercado de trabalho, mas também na sociedade e na vida. Sendo assim, a pertinência social advém da importância de compreendermos como o legado de Paulo Freire pode contribuir para que os objetivos do Institutos Federais (IFs) sejam atingidos.

Diante do contexto atual do mercado de trabalho, onde o país se encontra com uma taxa de desemprego em 11,1% no 1º trimestre de 2022, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esses dados passam a ser mais representativos para a nossa pesquisa quando verificamos, por exemplo, que a desocupação por faixa etária entre os jovens de 18 a 24 anos de idade atinge o número de 22,8% (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

Com estas informações, é possível repensar a EPT, mais especificamente a atuação dos IFs frente aos seus objetivos versus as necessidades emergentes do mercado de trabalho em todo país, diante da vulnerabilidade.do seu público-alvo. Considerando o Programa de Pós-Graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar (IFTM-Uberlândia Centro), a pertinência científica se estabelece ao possibilitar mais reflexões sobre as influências do pensamento de Paulo Freire na educação pública. Portanto, ficam evidenciadas a coerência do legado de Paulo Freire com a EPT cujo objeto de pesquisa advém de aportes de autores, tais como: Freire (1979, 1987, 1992, 1996, 2003, 2007, 2017), Barreto (1998), Bertrand (2001), Mizukami (1986), Cristina de Paula (2020), Frigotto; Ciavatta; Bastos (2020), Kuenzer (2007), Moura (2007), Urbanetz (2011), Garcia e Lima Filho (2004) entre outros.

Nas Instituições de Ensino (IE) de uma forma geral e, em especial, nos Institutos Federais, é inadiável que a prática pedagógica seja permeada de diálogo, liberdade, humanização, com o objetivo de criar um ambiente educacional democrático, que

possam viabilizar a construção de cidadãos que sejam dispostos e capacitados para atuarem na sociedade.

METODOLOGIA

A pesquisa científica foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica, onde foram levantadas obras relevantes sobre a temática do estudo que são para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa através de obra publicadas por meio da escrita ou eletrônicas como, por exemplo, livros, artigos científicos, websites, dentre outros (FONSECA, 2002).

Quanto aos seus objetivos, o estudo é baseado na pesquisa exploratória, pois "pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, incluindo levantamento bibliográfico e entrevistas" (GIL, 2002, p. 41).

Sendo assim, através da definição do tema da pesquisa, quanto aos procedimentos técnicos a análise utilizada é a documental, conseguindo identificar as principais referências bibliográficas do assunto em questão. Portanto, inicialmente, busca-se o aporte na legislação brasileira para destacar que a Educação Profissional e Tecnológica não é um fenômeno recente e foram relacionados os seus marcos legais.

Em um segundo momento, realizou a leitura de artigos e de livros associados ao tema, do qual associados à criação dos Institutos Federais em 2008 para verificar se há influência das bases educacionais idealizadas pelo pedagogo Paulo Freire na nova concepção de educação técnica profissionalizante.

PERSPECTIVA POLÍTICA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

As desigualdades sociais do Brasil reforçam o direito à educação escolar de qualidade e gratuita como sendo uma necessidade premente, com o intuito de não só superá-las, mas principalmente para possibilitar a "construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir" (DELORS, 2010, p.12). No entanto, há um desafio que é a efetivação de uma educação

de qualidade, em que todos tenham acesso e que possibilite uma formação integral conforme nos assegura a Constituição Federal.

Nesse contexto, alguns conceitos fundamentais de Freire são convocados nesta pesquisa como a sua visão de homem, inacabamento, educação bancária, educação dialógica e emancipadora, dentre outros.

Paulo Freire é um dos pesquisadores que visionaram o valor da educação na formação do ser humano, em especial, como superação das desigualdades sociais. Por isso, é preciso compreender a sua visão de homem através de uma perspectiva filosófica.

O ser humano é um ser inacabado, ou seja, que está em constante processo de evolução e transformação. Desta forma, se encontra sempre em processo de aprendizagem, o que nos leva a compreender que "o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 2017, p. 50).

No pensamento de Freire, o inacabamento é o que impulsiona a educação e que a faz acontecer. Isto porque as pessoas ao buscarem superar essa incompletude, modificam-se através das suas relações, da reelaboração dos valores, da (des)construção de novos hábitos, bem como dos comportamentos. Dentro deste contexto, é que habita a educação, em um processo contínuo de aperfeiçoamento ou madureza e delinear novos conhecimentos.

Em uma das suas principais obras, "Pedagogia do Oprimido", o educador também afirma que "através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva é que os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (FREIRE, 2003a, p. 92). Entende-se que o sujeito ao transformar a realidade em que vive, consegue se transformar, sendo, portanto, sujeito ativo na construção da própria história. Entretanto, para que essa construção realmente aconteça, a educação precisa formar pessoas críticas e reflexivas, que consigam pensar por si mesmas e tomar decisões. Em outras palavras, "educação enquanto prática democrática de liberdade, assentada na utilização de um método ativo, fundamentada no diálogo, na crítica e na formação do julgamento" (BERTRAND, 2001, p. 160).

Com relação à perspectiva política, o pesquisador discorda da visão bancária de ensino, visto que o educador "deposita" conhecimento e valores para os estudantes absorverem de forma mecânica.

A educação bancária pode ser encontrada nas instituições de ensino cujo trabalho se dá por meio da metodologia tradicional de currículo que possui o objetivo de aumentar a eficiência e a produtividade, tendo no centro do processo ensino e aprendizagem o professor. Ainda tem como premissa que o educador sendo o único detentor do conhecimento, transfere-o para o educando, que, por sua vez, armazena todas as informações, memorizando-as de forma mecânica. Por isso, não é possível a tomada de consciência crítica, inclinada para inquietude, autonomia, bem como para o reconhecimento de que tanto a realidade quanto a estrutura social podem mudar e são susceptíveis de serem transformadas.

> Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 1987, p.39).

Ressalta-se que para Freire, a educação deve transpor essa perspectiva "bancária" e se tornar emancipadora, ou seja, ela deve proporcionar ao estudante a condição de se libertar da opressão e a tomar consciência do seu protagonismo como ser humano e "sujeito" na história. E essa concepção crítica da teoria curricular pode ser aplicada no contexto de criação dos Institutos Federais, que, segundo Eliézer Pacheco (20011), visam integrar ensino técnico e científico, ao mesmo tempo que fazem a articulação do trabalho, ciência e cultura para que haja a emancipação humana. Portanto, os Institutos Federais não podem ofertar conhecimento totalmente teórico, e sim, promover o pensamento analítico e com formação profissional ampla e flexível, buscando dar menos foco para o labor das profissões e mais compreensão do mundo do trabalho para a participação de nível acadêmico superior. Sendo assim, é preciso profissionalizar de forma que os estudantes tenham maiores possibilidades de se reinventarem no mundo do trabalho e para o mundo.

Assim, os Institutos Federais conseguem desenvolver uma educação emancipadora, quando priorizam a formação cidadã em detrimento da visão única na preparação técnica e mecanicista cujo objetivo é a inserção de jovens no mercado de trabalho. Destaca-se então a Lei nº 11.892/2008, art. 6º, II, que versa pelas finalidades e

características dos Institutos Federais que buscam o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica através de um processo educativo, e que investiga e se adapta às soluções técnicas e tecnológicas em virtude das necessidades sociais e particularidades regionais (Brasil, 2008, Art.6).

Os Institutos Federais atuam com o tripé ensino, pesquisa e extensão, ultrapassando a teoria tradicional de currículo ao permitir que o educando de nível técnico se envolva com pesquisa aplicada, estimulando-o no desenvolvimento da investigação científica, bem como na capacidade de reflexão crítica da realidade. Essa perspectiva pode ser confirmada em

> Art. 6o Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
> V - Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
> VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (Brasil, 2008, Art.6);

Ademais, a perspectiva da extensão confirma o compromisso dos Institutos Federais com a sociedade, porque consegue oferecer ações integradas à comunidade que estão inseridos. Por isso, os Institutos Federais precisam conhecer as potencialidades da região para que ofereçam uma educação que motive o estudante, enquanto sujeito, a compreender as particularidades reais do local. Como consequência, os Institutos Federais precisam intervir no seu entorno, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento regional, a partir da sua vocação produtiva, da geração de tecnologia e conhecimento, bem como inserindo trabalhadores críticos e com habilidades para se adaptarem de acordo com as necessidades socioeconômicas.

A EPT - DO SÉCULO XX AO XXI

Em 1909, implantou 19 escolas de Artes e Ofícios em várias unidades da federação, sendo que tinha a “finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando os das ruas”, segundo Kuenzer (2007, p. 27) nos esclarecendo também que era caracterizada como política pública moralizadora para que o sujeito tinha a formação do caráter pelo trabalho.

Para Moura (2007) a lógica assistencialista que ocorreu no início da educação profissional é pertinente com a sociedade escravocrata daquela época. Percebe-se então

que o momento histórico que o país vivenciava proporcionou o desenvolvimento desse tipo de modelo educacional.

Já em 1930, com o processo de industrialização pelo qual o país passava, as exigências eram de profissionais cada vez mais especializados para a indústria, o comércio e a prestação de serviços, pois havia a necessidade de mão de obra qualificada. Em virtude deste fato houve a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho vigente naquela época.

Por isso, em 1937, as Escolas de Artes e Ofícios foram transformadas em Liceus Industriais, que passaram a trabalhar em conjunto com a expansão da indústria, cujo objetivo era a formação de mão-de-obra qualificada (BRASIL, 2011).

Vale mencionar que em 1942 os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas. E o ensino profissionalizante e técnico foi equiparado ao nível médio.

Urbanetz (2011, p. 12) reforça esse entendimento ao esclarecer que a EPT "[...] se estruturou a partir das necessidades geradas pela crescente industrialização, por meio da criação das escolas de aprendizes e artífices no início do século XX e da fundação do Senai em 1942 e do Senac em 1946".

Contudo, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas se tornaram autarquias, tendo autonomia didática e de gestão, passando a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais. Este fato ocasionou a formação de técnicos, mão de obra essencial devido o processo de industrialização.

Já na década de 1970, através da Lei 5.692/71 houve a reforma de todo currículo do 2º Grau, passando-o para técnico profissional e ocorreu a criação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET).

Na década de 1980, mais precisamente em 1982, é promulgada a Lei n° 7.044/827, revogando, assim, a Lei n°5.692/71. Isso quer dizer que foi decretado o fim da compulsoriedade da formação técnico profissional no 2º Grau.

Na última década do século passado, em 1994, a Lei Federal n° 8.984 fez criar o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, resultando na transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), ampliando em todo país e dando oportunidade também para que as Escolas Agrotécnicas Federais

fossem integradas a esse processo. Vale ressaltar que, a implantação de novos Centros Federais só veio a acontecer de fato a partir de 1999 (BRASIL, 2010).

Ainda na década de 1990, houve a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96) que forneceu as bases para criação do decreto Federal 2.208/97.

Os anos 2000 possibilitaram mais espaço para uma reorientação das políticas federais para a Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Em 2004, com o Decreto 5.154/04, o ensino técnico foi reintegrado ao médio; a rede federal de educação tecnológica passou a atuar com autonomia e iniciou o trabalho de criação e ampliação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica; e as Escolas Agrotécnicas Federais passaram a ser autorizadas a ofertar cursos superiores de tecnologia, em nível de graduação, proporcionando, a verticalização do ensino em todos os níveis de educação no país (BRASIL, 2010).

A EPT SOB A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Com o processo de ampliação da quantidade de escolas Federais de Educação Profissional e Tecnológica a partir de 2006, contudo, o grande impacto ocorreu em 2008, por meio do decreto lei n°11.892, na qual além do crescimento, a rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passou a ter nova configuração, com concepções, objetivos e diretrizes diferentes, concretizadas através da estruturação dos Institutos Federais de Educação.

Assim o objetivo deixou de ser o fator econômico, que ao longo da história verificamos ser a característica principal do fazer pedagógico das escolas profissionalizantes, para a busca pela qualidade social cuja orientação é a formação integral de cidadãos trabalhadores emancipados. Com este contexto, a educação passou a ser compreendida como:

> ... compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir- lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata- se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (PACHECO, 2010, p.12).

Nesse contexto sobre a EPT, Saviani (2007) aborda a temática que nos faz refletir sobre a discussão de interligar a formação omnilateral na EPT com os pensamentos freirianos de uma educação libertadora, humanizadora e dialógica. É compreendido que o trabalho sendo um princípio educativo na EPT é uma das características ontológicas dos sujeitos humanos, pois o homem, em sua história, sempre interferiu em seu meio através do seu trabalho; infere-se, então, que o trabalho é constituição ontológica do ser humano. Na atualidade, as bases conceituais da EPT se pautam no respeito pela essência do ser humano, fato que Paulo Freire defende.

Os educadores ao atuarem na EPT que sejam engajados com a concepção de Freire de uma educação libertadora, devem orientar sua atuação para a liberdade dos estudantes; desta forma, os estudantes devem ser estimulados a participarem do processo de aprendizagem, construindo em si um sentimento de pertencimento, conseguindo identificar o sentido e o significado do que estão aprendendo. Segundo Cristina de Paula (2020, p. 16) a educação libertadora "[...] é uma educação instigadora da curiosidade, da criticidade, da pergunta, comprometida com as relações igualitárias, respeitosas, tolerantes, dialógicas e, portanto, transformadoras da realidade opressora".

Para que haja a desconstrução das práticas depositárias de conteúdos, ou seja, da educação bancária, na EPT, é preciso que haja posturas libertadoras de educadores engajados a construírem saberes coletivos, participativos, democráticos, humanizados; resumindo, dialógicos com todos os atores do contexto escolar, para que a escola seja um lugar sociável, em que todos, sem exceção, se sintam semelhantes e em constante evolução, percebendo seus crescimentos como pessoas com suas características, inteligências, emoções, e especificidades físicas; ou seja, que esses sujeitos possam ser desenvolvidos integralmente.

Com vistas nesta abordagem a construção de estudante(s) autônomo(s), o pensamento da pedagogia libertadora de Paulo Freire é efetivo, pois o ato de aprender envolve "construir, reconstruir, constatar para mudar" (FREIRE, 1996, p. 28). Para isso, os processos de ensino e aprendizagem devem ser intensos, recíprocos, e concretizados através de muito dialogar e com respeito de um pelo outro, com o intuito de que todos e todas possam se sentir coparticipante do processo, ao construir e reconstruir saberes que possam ser compreendidos verdadeiramente, bem como assimilados e utilizados em suas vidas profissionais.

Freire (1996, p. 30) afirmava que "[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra". Essa afirmação nos leva mais a acreditar que a prática educação deve ser baseada no diálogo, com a participação ativa de todos do contexto pedagógico, compreendendo alunos e educadores como sujeitos nos processos de ensinar e aprender. No entanto, todos possuem suas influências culturais e chegam na escola com suas particularidades, formações e conhecimentos e precisam manifestar suas visões de mundo, para que possam ser modificadas, aperfeiçoadas ou renovadas.

Para Garcia e Filho (2004, p. 29) a EPT "[...] constitui um processo formativo integral que busca compreender a problemática social do jovem como sujeito de direito e de ações da sociedade". Para que isso aconteça, os pensamentos Freirianos são fundamentais, pois os educandos são considerados sujeitos e são formados para atuarem na sociedade de forma autônoma, com vistas a um ambiente social mais igualitário para todos que estão inseridos nele (GARCIA; LIMA FILHO, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do levantamento bibliográfico apresentando verificamos que ainda são poucos os estudos que se destinam a identificar a aproximação entre as ideias de Paulo Freire e as novas concepções e as diretrizes da EPT, caracterizando assim, uma lacuna entre as pesquisas que se ocupam dessa questão. O que reforça a relevância no desenvolvimento deste estudo, uma vez que oportuniza a elaboração de algumas respostas e para o surgimento de novos questionamentos, dando condições para que aconteça a construção do conhecimento científico.

Com isso, tem-se que os novos paradigmas da Educação Profissional e Tecnológica tem o propósito de impulsionar a formação do estudante de forma integral, unitária e omnilateral, relacionando capacitação técnica e tecnológica com formação humana, possibilitando a construção de um sujeito autônomo capaz de transformar a realidade social.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire se refere a prática humanizadora que valoriza os saberes individuais e coletivos dentro de um ambiente cuja harmonia propicia as práticas democráticas e revolucionárias.

Com base nesse pensamento, todos os sujeitos da EPT (educadores e estudantes), precisam compreender a valorização e a relevância do engajamento de todos para a construção de uma educação transformadora das vidas humanas. Para isso, a forma de educar está fundamentada em uma metodologia de aprendizagem ativa, em que o estudante tenha liberdade e autonomia para construir a sua aprendizagem.

Bastos (2020, p.32) nos esclarece que: "Pensar e efetivar a educação omnilateral no âmbito educativo é sublinhar a boniteza do trabalho colaborativo e coletivo, no qual todos têm o direito e o dever de participar das relações pedagógicas [...]".

Assim, consideramos que a instituição da Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelos Institutos Federais proporciona muitos benefícios para a educação brasileira, quando assume um compromisso mais amplo do que a mera qualificação voltada para o mercado de trabalho. Nesse contexto, observamos o pensamento de Paulo Freire, contribuindo para a formação das diretrizes educacionais dos Institutos Federais, confluindo na educação de todo o país, abstendo-se da educação bancária em prol da formação de um aluno reflexivo, crítico e apto para se portar como "sujeito" na condução da sua realidade socioeconômica.

Desta forma, a construção do conhecimento deve ser baseada no desenvolvimento do pensamento crítico e da liberdade, superando o modelo de educação bancária.

Finalizamos esta discussão, mas sem nenhuma intenção de encerrar essa conversa, e desejamos ter fomentado as possibilidades de manter a esperança através de uma educação dialógica e libertadora nos Institutos Federais.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Taxa de desemprego fica estável no primeiro trimestre, aponta IBGE:** O único recuo foi no Amapá. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-05/taxa-de-desemprego-fica-estavel-no-primeiro-trimestre-aponta-ibge Acesso em 11/07/2022>

BASTOS, E. N. M. **Formação Docente:** por uma atuação humanística na Educação de Jovens e Adultos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=9086569> Acesso em 13/07/2022.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores.** São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010 (Coleção os Pensadores-MEC).

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias> Acesso em 13/07/2022.

BRASIL. **Lei no 7.044, de 18 de Outubro de 1982.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm> Acesso em 13/07/2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 13/07/2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em 13/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica:** concepção e diretrizes. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 13/07/2022.

BRASIL. **O surgimento das escolas técnicas.** 2011 Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educa-cao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>. Acesso em: 16/07/22.

DELORS, J. (Coord.) **Educação:** um tesouro a descobrir. Brasília, DF: MEC/UNESCO,2010. Disponível em:<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf >. Acesso em 13/07/2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.N. (org.). **Ensino Médio Integrado:** Concepção e contradições. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/124> Acesso em 13/07/2022.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...] Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf> Acesso em 21 dez. 2020.

GIL, A. C. (2002) **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª. ed. São Paulo: Atlas S/A.

KUENZER, A. Z. (Org). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LUDKE, M. & ANDRE, M. E. D. A. (1986). **Pesquisas em educação:** uma abordagem qualitativa. E.P.U.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, D. H. EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DUALIDADE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 4–30, 2008. DOI: 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11> Acesso em: 13 jul. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PACHECO, Eliezer. (Org). **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: MEC; SETEC, 2010. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br›2019/12> Acesso em 13/07/2022.

CRISTINA DE PAULA, L. . A epistemologia de Paulo Freire na formação de pedagogas(os) durante os Estágios Curriculares Supervisionados. Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–23, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.17067.101. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17067. Acesso em: 13 jul. 2022.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-65, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012> Acesso em: 13/07/2022.

URBANETZ, S. T. **A constituição do docente para a educação profissional.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26315> Acesso em 13/07/2022.

PESQUISANDO A INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES NO PORTAL SCIELO

Juraci Alves Carneiro Junior[1], Walteno Martins Parreira Júnior[2]

[1]Estudante do curso licenciatura em Computação, Orcid: 0000-0002-5496-5305, juraci.junior@estudante.iftm.edu.br, IFTM – Campus Uberlândia Centro
[2]Professor Orientador, Doutorando em Educação, Orcid: 0000-0002-5041-3781, waltenomartins@iftm.edu.br, IFTM – Campus Uberlândia Centro

Resumo: O presente trabalho apresenta os primeiros resultados de um projeto de pesquisa. Para a realização do artigo, foi utilizado o método de revisão bibliográfica, em que foram pesquisados trabalhos científicos na base de dados Scielo sobre a temática da "inclusão digital nas escolas", considerando o período de publicação de 2018 a 2022. Tem como objetivo identificar a inclusão digital em escolas públicas de ensino fundamental e médio e como ela ocorre. Portanto, é destacar os pontos críticos dessa participação e encontrar formas de superar as dificuldades na atividade didático-pedagógica da utilização destes recursos no cotidiano escolar. A pesquisa está dividida em três etapas, inicialmente, foi desenvolvida uma busca através dos recursos disponibilizado pelo site e foram coletados 25 artigos, a seguida a organização dos dados coletados de forma qualitativa, separando os artigos que atendem a pesquisa, categorizando através de tabelas os artigos selecionados e que está em andamento, e a terceira etapa, com o tratamento dos dados coletados e avaliação dos resultados. E a conclusão, por enquanto é que o uso das tecnologias de comunicação e informação na prática docente é condição importante para o desenvolvimento de habilidades criativas e interesse dos alunos em aprender.

Palavras-chave: Educação; Práticas Inclusivas; Pesquisa; Recursos Tecnológicos.

Abstract: The present work presents the first results of a research project. To carry out the article, the bibliographic review method was used, in which scientific works were searched in the Scielo database on the theme of "digital inclusion in schools", considering the period of publication from 2018 to 2022. It aims to identify digital inclusion in public elementary and high schools and how it occurs. Therefore, it is to highlight the critical points of this participation and find ways to overcome the difficulties in the didactic-pedagogical activity of using these resources in the school routine. The research is divided into three stages, initially, a search was developed through the resources made available by the site and 25 articles were collected, then the organization of the data collected in a qualitative way, separating the articles that meet the search, categorizing the articles through tables. selected articles and which is in progress, and the third stage, with the treatment of the collected data and evaluation of the results. And the conclusion, for now, is that the use of communication

and information technologies in teaching practice is an important condition for the development of creative skills and students' interest in learning.

Keywords: Education; Inclusive Practices; Search; Technological Resources.

INTRODUÇÃO

Considerando que o atual desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e sua utilização no cotidiano das pessoas é uma realidade e tem ganhado cada vez mais importância no cenário educacional. Há um esforço para a ampliação de sua utilização nas escolas.

Nesse sentido, a educação tem passado por mudanças estruturais e funcionais diante dessas novas tecnologias, nas quais a tecnologia da informação desempenha um papel de extrema importância, pois atua como meio de disseminação de informações. Funciona como uma ferramenta didática na medida em que pode fornecer informações concretas devido à sua facilidade de processamento e infinitas possibilidades.

Portanto, o objetivo da pesquisa apresentada é analisar como o uso frequente de meios digitais e técnicos de comunicação afeta o processo de aprendizagem e proporciona melhorias no campo da educação. Além disso, objetivamos refletir sobre os desafios e oportunidades que a profissão docente vivencia nesse novo ambiente educacional.

De acordo com a metodologia utilizada nesta pesquisa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica que analisa a literatura compilada com base em artigos, livros e dissertações sobre os temas da sociedade moderna e seu processo de mudança com o auxílio das tecnologias da informação e comunicação no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Este artigo é uma revisão bibliográfica com o objetivo de avaliar publicações recentes que introduzem a inclusão digital em escolas públicas de ensino fundamental e médio. O objetivo é destacar os pontos críticos dessa participação e encontrar formas de superar essa informatização na atividade didático-pedagógica.

Para isto, foi desenvolvida na plataforma Scielo Brasil uma pesquisa em artigos científicos considerando a existência nos resumos publicados e nas palavras chaves

definidas no início do projeto e aderentes a proposta e publicadas nos anos de 2018 a 2022 em língua portuguesa. Focando, em publicações recentes sobre a utilização das TDICs, como os professores os utilizaram em suas atividades didático-pedagógicas.

Após a coleta dos artigos, foi desenvolvido inicialmente a leitura dos resumos para selecionar entre os artigos coletados os que atendem ao planejamento inicial do projeto, para posteriormente tabular os resultados e elaborar textos e artigos. Os passos foram:

- Selecionar e apresentar uma revisão bibliográfica onde estão relacionados conceitos que abordam a partir de suas palavras-chave e resumos.
- Identificar, através da literatura, como o uso das tecnologias, projetos de inclusão digital são usados para contribuir com o ensino aprendizagem.
- Apresentar os aspectos que apresentam utilização das TICs em atividades pedagógicas.
- Descrever abordagens de inclusão digital utilizadas em organizações ou escolas.
- Realizar e apresentar um estudo de caso realizando uma pesquisa em escolas públicas.

São, portanto, considerados estudos de realizações científicas nacionais relacionadas ao uso das TICs como recursos didáticos. Assim, destacou -se 25 das 60 produções encontradas para serem trabalhadas numa produção mais profunda. Para este artigo, das teses, dissertações e artigos analisados, selecionou-se 25 artigos para serem refletidos seus aspectos relevantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Souza e Parreira Júnior (2016, p. 1) relata que

> "a sociedade contemporânea evoluiu a um ritmo acelerado na área de tecnologias de informação e comunicação, conhecidas como TICs. Em relação à educação, a tecnologia alterou significativamente os processos de ensino e aprendizagem, porém grande parte dos profissionais não acompanharam essa evolução devido à falta de conhecimento e a resistência que corroboram diretamente para esse quadro".

No entanto, as políticas públicas também estão convergindo nesse sentido e há um debate sobre a educação como estímulo ao desenvolvimento do país. As Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCN) expressam em seu texto que a Educação escolar, para cumprir seu papel e possibilitar a inclusão social, deve basear-se na ética, no respeito, na liberdade, na justiça social, na diversidade e no altruísmo com o objetivo de "pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social" (BRASIL, 2013, p. 16). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em ordem, reconhece 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, 2018, p. 16).

As tecnologias da informação e comunicação são um conjunto de meios tecnológicos que permitem a comunicação, disponibilização e apresentação de informações e armazenamento de dados. De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 29-30), tecnologias podem apresentar dados, imagens e resumos de forma rápida e atrativa. E pode-se acrescentar a isso "as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente" (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 8).

> De modo geral, as novas tecnologias estão associadas à interatividade e à quebra do modelo comunicacional um-todos, em que a informação é transmitida de modo unidirecional, adotando o modelo todos-todos, em que aqueles que integram redes de conexão atuam no envio e recebimento das informações (VELLOSO, 2014, p.12).

Atendendo à necessidade do mundo contemporâneo de integrar a tecnologia nas diversas esferas da sociedade, Sartori e Soares (2013) afirmam que:

> No mundo atual, em que é preciso educar numa sociedade em que os dispositivos tecnológicos e midiáticos produzem outras sensibilidades, des-localizam o saber, inauguram novas formas de expressão, Comunicação e Educação caminham juntas. (SARTORI; SOARES, 2013, p. 12).

Segundo Souza e Cunha (2009), em seu artigo sobre Tecnologia Educativa, citando Nunes (2007), argumentam sobre a necessidade de atenção à tecnologia em sala de aula, que não serve apenas como suporte para facilitar a vida do professor, mas também envolve, principalmente na concepção de projeto tecnológico-pedagógico na escola, os atores como um todo : professor, direção, coordenação e aluno. Isso significa que as novas tecnologias na educação devem ser abraçadas, mas com cuidado para que

não funcionem apenas como suporte em sala de aula, mas sirvam de subsídio para que os professores desenvolvam habilidades e competências úteis para os alunos em determinado momento e situações da vida (SOUZA; CUNHA, 2009, p. 83).

Subsequentes, Locatelli e demais autores alega que:

> [...] apenas aulas expositivas "habituais", onde o professor fala e o aluno escuta, ou escreve no quadro e o aluno copia, transferindo as informações do livro para o caderno, não são mais suficientes para despertar no aprendiz a curiosidade e a motivação em aprender. (LOCATELLI et al., 2018, p. 435).

Para Borba e Chiari (2014), o uso das tecnologias de comunicação e informação na educação pode facilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. No entanto, os professores devem planejar as aulas de forma muito coerente e coerente com base na realidade das escolas que ensinam. O autor também observou que os alunos gastam muito tempo se conectando e atualizando as redes sociais, por isso é possível lidar com eles com conteúdos práticos.

As novas tecnologias de informação e comunicação estão plenamente presentes na sociedade atual.

> Trata-se de um grupo de tecnologias que auxiliam na comunicação, incluindo hardwares, como smartphones e microcomputadores, softwares, com aplicativos de troca de mensagem ou teleconferência e tudo mais que pode ser acessado por meio de redes de acesso a dados, como a internet. (EDUCADOR, 2020).

Assim, ambientes, plataformas e tecnologias digitais na educação podem e devem promover um ensino e aprendizagem mais significativo e dinâmico (LUDOVICO et al., 2019). Conforme destacado por Barroso e Antunes (2015, p. 125), as mídias digitais podem ser usadas para apoiar as atividades de professores, supervisores e alunos, principalmente para troca de informações, compreensão mais clara dos recursos e aprendizado compartilhado.

No paramento da formação continuada, Castells (2005) destacar que:

> É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para que são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no seu melhor potencial,

> e de acordo com os projetos e as decisões de cada sociedade, precisamos de conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede. (CASTELLS, 2005, p. 78).

Portanto, é de extrema importância saber utilizar essas ferramentas metodológicas e propor estratégias para que essas técnicas não reforcem a marginalização desses alunos, mas possibilitem outros métodos em harmonia, com o bem-estar dos alunos da linha de frente e processo dialógico.

Para tanto, o educador deve buscar constantemente novidades e tentar estar ciente de que as práticas e métodos que utiliza em sala de aula com as tecnologias de comunicação são compatíveis com os objetivos propostos e esperados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa identificou que fica claro que as novas demandas de uma sociedade moderna veloz e inovadora têm causado a intensificação e criação de novas tecnologias, que têm atingido os sujeitos de forma extremamente desigual.

A partir das fontes pesquisadas, ficou evidenciado, que 25 textos científicos poderiam ajudar na composição deste trabalho.

O Quadro 1 apresenta os trabalhos científicos que foram localizados a partir da pesquisa no ano de 2018.

Quadro 1 - Descrição dos trabalhos científicos pesquisados no ano 2018

Nº	TÍTULO	AUTOR	NATUREZA
01	A sala de aula como um ambiente equipado tecnologicamente: reflexões sobre formação docente, ensino e aprendizagem nas séries iniciais da educação básica	Verônica Gomes dos Santo, Sandra Estefania de Almeida, Marcelo Zanotello	Artigo
02	O celular na escola e o fim pedagógico	Vânia Gomes Zuin, Antônio Álvaro Soares Zuin	Artigo
03	Softwares aplicativos como recursos didáticos: a inserção de tecnologias digitais no contexto escolar	Iara Costa Nascimento, Simone Dália de Gusmão Aranha	Artigo

04	Uso da Tecnologia na Prática Pedagógica: Influência na Criatividade e Motivação de Alunos do Ensino Fundamental	Clarissa Nogueira Borges; Denise de Souza Fleith	Artigo
05	Cultura digital e a relação professor-aluno: da autoridade pedagógica à autoridade tecnológica	Kátia Morosov Alonso	Artigo

Fonte: Autoria própria (2022)

O Quadro 2 lista os trabalhos científicos que foram localizados a partir da pesquisa no ano de 2019.

Quadro 2 - Descrição dos trabalhos científicos pesquisados no ano 2019

Nº	**TÍTULO**	**AUTOR**	**NATUREZA**
06	As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior	Marta Pinto; Carlinda Leite	Artigo
07	Aprendizagem, meios digitais e afeto: propostas para um novo paradigma na educação superior	Florence Dravet; Gustavo de Castro	Artigo
08	Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas	Daiane Modelski; Lúcia M. M. Giraffa; Alam de Oliveira Casartelli	Artigo
09	O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação	Bruna Damiana Heinsfeld; Magda Pischetola	Artigo
10	TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita	Ana Lúcia Tinoco Cabral, Nelci Vieira de Lima, Sílvia Albert	Artigo

Fonte: Autoria própria(2022)

O Quadro 3 apresenta os trabalhos científicos que foram localizados na pesquisa desenvolvida para o ano de 2020.

Quadro 3 - Descrição dos trabalhos científicos pesquisados no ano 2020

N	**TÍTULO**	**AUTOR(ES)**	**NATUREZ**

º			A
11	Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades	Suely Scherer; Gláucia da Silva Brito	Artigo
12	Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino	Antonio Sandro Schuartz; Helder Boska de Moraes Sarmento	Artigo
13	A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura	Márcia de Freitas Vieira; Carlos Manuel Seco da Silva;	Artigo
14	Educação e Tecnologia em Tempos de Pandemia de Covid-19 (Sars-Cov-2): Uma Revisão da Literatura na Scientific Electronic Library Online	Gabriela Oliveira da Silva; Antoniel dos Santos Gomes Filho;	Artigo
15	Tics na educação superior: o que dizem os autores?	Michelle Julieny R. da Fonseca; Maria Aparecida R. da Fonseca;	Artigo

Fonte: Autoria própria(2022)

O Quadro 4 apresenta os trabalhos científicos que foram localizados a partir da pesquisa no ano de 2021.

Quadro 4 - Descrição dos trabalhos científicos pesquisados no ano 2021

N º	TÍTULO	AUTOR	NATUREZA
16	O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente	Giovanni Bohm Machado; Juliana Aquino Machado; Leandro Krug Wives; Gilberto Ferreira da Silva;	Artigo
17	Os professores depois da pandemia	António Nóvoa; Yara Cristina Alvim	Artigo
18	Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem	Humberto Rodrigues Marques; Alyce Cardoso Campos Daniela; Meirelles Andrade André Luiz Zambalde;	Artigo

19	Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia	Cíntia Rabello;	Artigo
20	Tecnologias e educação escolar: a escola pode ser contemporânea do seu tempo?	Irlen Antônio Gonçalves; Luciano Mendes de Faria Filho	Artigo

Fonte: Autoria própria (2022)

O Quadro 5 informa os trabalhos científicos que foram identificados a partir da pesquisa no ano de 2022.

Quadro 5 - Descrição dos trabalhos científicos pesquisados no ano 2022

Nº	**TÍTULO**	**AUTOR**	**NATUREZA**
21	Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação	Joyce Fettermann Annabell Dell Real Tamariz	Artigo
22	As tecnologias digitais como recurso pedagógico do ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes	Francisca Edilma Braga Soares Aureliano; Damiana Eulinia de Queiroz;	Artigo
23	Vantagens e dificuldades das tecnologias de informação e comunicação na educação	Luanna Aretuska Silva Santos;	Artigo
24	Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) como Recursos Pedagógicos para o Ensino de Climatologia: Estudo de caso na Região Metropolitana de Fortaleza, CE	Emerson Mariano da Silva; Francisco Bruno Santana da Silva; Leonardo Manuel de Morais Araújo; Lindenberg Lucena da Silva; Wellington Antonio Barbosa	Artigo
25	Uso de recursos educativos digitais por educadores das séries iniciais do ensino fundamental	Gislene Munhoz dos Santos; Helen de Castro Silva Casarin; Cátia Cândida de Almeida; Margarida Lucas	Artigo

Fonte: Autoria própria (2022)

Os resultados apontam para um uso instrumental das TDICs no que diz respeito à escola como instituição socioeducativa, essas ferramentas têm se mostrado ferramentas de ensino e aprendizagem necessárias na conjuntura atual, que são ferramentas facilitadoras da aprendizagem, principalmente em escolas públicas com poucos recursos tecnológicos e suporte profissional é um dos desafios a serem superados no Brasil. É notório que muitos professores de matemática têm dificuldade em adaptar o uso da tecnologia como recurso didático às metodologias tradicionais de ensino, que se caracterizam essencialmente por aulas expositivas e explicativas. Essa situação dificulta o aproveitamento pleno das potencialidades oferecidas pelos recursos tecnológicos para uso no processo de ensino e aprendizagem.

Essas atividades terão um papel importante no conhecimento que o aluno adquire, porque eles têm uma compreensão que o aluno já leva consigo. Considerando o que foi analisado por meio de pesquisa bibliográfica, podemos demonstrar que ainda existe uma grande resistência dos professores ao uso das TDICs no ambiente escolar, o que leva a não inclusão digital dos alunos, e nos dias atuais a tecnologia está diretamente ligada à sociedade e o ambiente em que vive.

As principais dificuldades apontadas em relação à insuficiente inclusão digital nas escolas são: turmas superlotadas, falta de recursos adequados, tempo para os professores planejarem, falta de referencial teórico, preconceitos, abandono escolar precoce, práticas tradicionais, problemas na formação de professores, uma visão distorcida visão de inclusão, comunicação, complexidade de conteúdo, segregação e conteúdo voltado para o vestibular.

A utilização das TDICs no ensino deve estar relacionada com a proposta que o professor pretende aplicar aos seus alunos, para isso é necessário que o professor esteja ciente das características e finalidade das TDICs que serão trabalhadas.

Portanto, o uso da tecnologia digital no ensino inclui a formação de professores tanto na graduação quanto nas atividades relacionadas à formação continuada, pois são eles os principais mediadores e facilitadores dessa interação, apresentando-se como sujeito e elo ativo. entre compreender e aprender sobre a relação entre as novas tecnologias, a escola e a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos através dos dados coletados a oportunidade de demonstrar a noção de que o uso das tecnologias de comunicação e informação na prática docente é uma condição importantíssima para o desenvolvimento de habilidades criativas e interesse dos alunos em aprender. Porque a mera utilização das tecnologias digitais nas atividades pedagógicas dos alunos não é suficiente para desenvolver as competências necessárias. É necessário que o uso dos recursos digitais tenha significado para o aluno.

Por outro lado, reforçou a crença de que diferentes características do contexto escolar podem impedir a expressão da criatividade e da motivação. As propostas de pesquisas futuras incluem pesquisas que incluam observações em sala de aula e entrevistas com professores e alunos sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação nas escolas, bem como a análise dos efeitos do uso dessas tecnologias em sala de aula.

O acompanhamento do aluno bolsista foi através das pesquisas e execução das atividades propostas no cronograma. E periodicamente foram realizadas reuniões com para a avaliação da participação e a qualidade das atividades desenvolvidas, considerando que estão em execução e participação em eventos da instituição.

AGRADECIMENTOS

Deixo os agradecimentos ao IFTM, instituição de ensino que abriu suas portas para a experiência de atuar nos projetos de pesquisa através dos editais concedendo a bolsa. Agradecemos a diretoria e todo o corpo docente e administrativo do Campus Uberlândia Centro por oferecer os empréstimos de equipamentos e disponibilização dos laboratórios. Deixo minha gratidão aos coordenadores e demais membros do projeto que nos apoiaram durante todo o projeto.

Referências

BARROSO, F.; ANTUNES, M. **Tecnologia na educação**: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. Pesquisa E Debate Em Educação, v. 5, n. 1, p. 124-131, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31969. Acesso em: 19 mai. 2022.

BEHERENS, M. A. "Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente", em MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica, Campinas: Papirus, 2000.

BORBA, M. C.; CHIARI, A. S. S. **Diferentes usos de Tecnologias Digitais nas Licenciaturas em Matemática da UAB.** Nuances: estudos sobre educação, v. 25, n. 2, p. 127-147, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricula**r. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2013.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. DEBATE: **A Sociedade em rede - Do conhecimento à ação política.** 2005, Centro Cultural de Belém.

EDUCADOR do futuro. **15 Exemplos de TICs na educação e dicas de como usar em sala de aula. 2020.** Disponível em , acesso em Ago, 2022.

LOCATELLI, A. et al. O Software Audacity Como Ferramenta no Ensino de Química. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre: CINTED-UFRGS, 2018, v. 16, n. 2.

LUDOVICO, F., MACHADO, A., WEIAND, A., BARCELLOS, P. C. C. Ferramentas Digitais para a Interação Assíncrona: análise de aplicações. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, v. 8, n. 1, p. 13-89, 2019.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação tecnológica**. Campinas: Papirus, 2000.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOARES, Maria Salete Prado. **Concepção dialógica e as NTIC**: A educomunicação e os ecossistemas comunicativos. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

SOUZA, A. G.; CUNHA, M. C. K. Reflexões sobre a tecnologia educativa: conceitos e possibilidades. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 82-99, 2009.

SOUZA, L. J.; PARREIRA JÚNIOR, W. M. O uso do programa Edilim como recurso pedagógico. In: Encontro Mineiro sobre investigação na escola, 7. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2016.

VELLOSO, Fernando. **Informática**: Conceitos básicos. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

OS DESAFIOS DO SUPERVISOR NAS ESCOLAS PÚBLICAS QUE SÃO GERENCIADAS PELA PREFEITURA DE UBERLÂNDIA- MG E DENOMINADAS 3º SETOR, OSC.

Léia Cristina Barbosa Costa[1]

[1]Pedagogia, pela Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES; Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU, ORCID, leia.barbosa@estudante.iftm.edu.br , Instituto Federal Triângulo Mineiro- Campus Uberlândia Centro.
[2]Pos-Doutorado em Educação –UFU, ORCID https://orcid.org/0000-0002-0832-278X, elisa.ribeiro@iftm.edu.br, Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro

Resumo: O presente estudo visa analisar as ações de supervisão educacional desenvolvidas e os limites e os desafios enfrentados pelo supervisor escolar em sua prática cotidiana nas escolas de Uberlândia administradas pelo Terceiro Setor? Diante disso, realizou-se uma pesquisa acerca dos principais pontos elencados do tema abordado. Tendo como problema a seguinte questão: Quais são os desafios que o supervisor enfrenta nas escolas públicas no 3º setor? É nesse cenário que a pesquisa se foca, mostrando um breve histórico do terceiro setor e o supervisor pedagógico das políticas públicas focando em uma escola pública de Uberlândia situada na periferia e com subvenção da prefeitura de Uberlândia. Para a consolidação do presente estudo, foi realizado um breve estudo da revisão teórica embasada nos pressupostos em uma pesquisa implementadas estratégias de investigação: como levantamento de material bibliográfico e análises dos mesmos, sendo utilizado como embasamento teórico os seguintes autores: SAVIANI (1985), FERNANDES (1994), RANGEL (2001) dentre outros. Os resultados da pesquisa apontam impactos que nos documentos oficiais da instituição apresentam uma forma de gestão democrática, mas na prática, em boa parte, não se cumpre, conforme está previsto no Projeto Político Pedagógico da escola.

Palavras-chave: Terceiro Setor; Educação; Supervisor pedagógico

Abstract: The present study aims to analyze the educational supervision actions developed and the limits and challenges faced by the school supervisor in their daily practice in schools in Uberlandia managed by the Third Sector? In view of this, we will do research on the main points listed on the topic addressed. Having as a problem the following question: What challenges does the supervisor face in public schools in the 3rd sector? It is in this scenario that the research focuses, showing a brief history of the third sector and the pedagogical supervisor of public policies focusing on a public school in Uberlandia located on the periphery and with a subsidy from the city of Uberlandia. For the consolidation of the present study, a

brief study of the theoretical review was carried out based on the assumptions in research implemented investigation strategies: as a survey of bibliographic material and analysis thereof, using the following authors as theoretical basis: SAVIANI (1985), FERNANDES (1994), RANGEL (2001) among others. The research results indicate impacts that in the official documents of the institution present a form of democratic management, but in practice it is largely not fulfilled as provided for in the school's PPP.

Keywords: Third sector; Education; pedagogical supervisor

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca realizar de maneira breve uma análise sobre os desafios do supervisor nas escolas públicas que são gerenciadas por organizações com vínculo com a prefeitura de Uberlândia, denominadas de Terceiro Setor.

Nas últimas três décadas, percebe-se uma elevação no crescimento do âmbito educacional em esse modelo de instituição – parceria – público privado para o atendimento às demandas sociais, em especial educação e saúde, vem crescendo exponencialmente, segundo o Mapa das Organizações da Sociedade Civil, há pelo menos 815.676 OSCs ou ONGs no Brasil (https://institutolivres.org.br/ongs-no-brasil-qual-e-a-realidade-nacional/, Acesso em 14/11/2022). Essas instituições tem papel importante na promoção do desenvolvimento educacional e outros setores.

Desse modo, o Terceiro Setor, integrado pelas Organizações da Sociedade Civil (OSCs) constituem uma parceria de implementação das políticas públicas para educação. Em uma primeira definição a expressão terceiro setor é resultado de uma divisão criada pelos Estados Unidos, em que o primeiro setor é constituído pelo Estado, o segundo setor pelos entes privados que buscam fins lucrativos – ou seja, o mercado – e o terceiro setor é formado pelas organizações privadas sem fins lucrativos prestadoras de serviços públicos (popularmente chamadas de ONG's). Embora o termo terceiro setor seja o mais utilizado no Brasil, é importante ressaltar que essa divisão pode transmitir uma ideia equivocada, a de que o primeiro setor teria mais importância que o segundo, e o segundo mais do que o terceiro.
(https://www.politize.com.br/terceiro-setor-o-que-e/; acesso em 14/11/2022).

De tal modo, é pertinente refletir como o Brasil tem enfrentado no campo educacional essas políticas públicas e quais os desafios que o supervisor pedagógico enfrenta nas escolas públicas no 3º setor?

Este trabalho tem como objetivo analisar as ações de supervisão educacional desenvolvidas e os limites e os desafios enfrentados pelo supervisor escolar em sua prática cotidiana nas escolas públicas de Uberlândia administradas pelo Terceiro Setor. Nesse viés, compreendemos que há um elo entre as políticas públicas e a promoção, nas últimas décadas, da articulação na forma de transferência de recursos públicos do Estado para essas organizações.

Por demais, levou-se em será levado em consideração às políticas públicas implementadas nas escolas públicas do Brasil e, especialmente, em Uberlândia. Conhecer a OSC - Fundação Filadélfia - e como essa organização contribui para a educação em especial, no contexto da Escola X localizada no bairro Monte Hebron, situada no bairro periférico na Zona Oeste de Uberlândia, no Triângulo Mineiro, Região Sudeste do Brasil.

No presente trabalho, iremos discorrer sobre o surgimento e a atuação do 3º setor no campo educacional sob a perspectiva da gestão administrativa e pedagógica e apresentar o contexto histórico e as ações implementadas por uma ONG na cidade de Uberlândia com atuação nas escolas de educação infantil (03) e no ensino fundamental. Por fim, faz-se necessário uma análise como a educação brasileira tem gerido e reconhece o papel social que as Oscs vêm desenvolvendo ao longo dos anos de forma que potencialize sua política, parceria entre organizações e escolas para compor a proposta do poder público.

Destarte, é imprescindível uma reflexão acerca como o Brasil hoje enfrentou essas mudanças no 3º setor, notadamente, as Oscs e como a Pandemia encadeou diversas situações que tivermos que sanar para que a educação e os desafios que equipe diretiva e a supervisão teve que combater que pudesse andar e não parar; pois prejudicou diversas crianças e adolescentes na sua caminhada acadêmica.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, foram implementadas estratégias de investigação: como levantamento de material bibliográfico, análise documental e a adoção da atitude crítica frente à intepretação dos documentos sob a perspectiva da teoria crítica.

Realizou-se, inicialmente, um levantamento bibliográfico com o propósito de investigar a produção científica na área que discute a estruturação e impactos das OSC na gestão das escolas públicas. Em seguida buscou-se pela análise documental: PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola X , edital de contratação, Diário Oficial de Uberlândia, TAC (Termo de Ajustamento de Conduta), dentre outros documentos pertinentes a pesquisa realizada, as determinações da atuação dos supervisores sobre os supervisor inserido na OSC da Rede da Fundação Filadélfia inserida na cidade de Uberlândia-MG.

De acordo com Gil (2008, p.45), a pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa "[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa" (GIL, 2008, p. 45).

Um fato importante é que o supervisor, atualmente, é considerado o instrumento de execução das políticas pedagógicas e, muitas vezes, é responsável pelo funcionamento geral da escola, em todos os setores: administrativo, burocrático, financeiro, cultural e de serviços (RANGEL, 2001). Na definição de RANGEL (2001),

> A supervisão passa de escolar, como é frequentemente designada, a pedagógica e caracteriza-se por um "trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem". (p.32).

A lei nº 9.867 de 10 de novembro de 1999, define a criação de Cooperativas Sociais, ou seja, as OSCs

> Art. 1º As Cooperativas Sociais, constituídas com a finalidade de inserir as pessoas em desvantagem no mercado econômico, por meio do trabalho, fundamentam-se no interesse geral da comunidade em promover a pessoa humana e a integração social dos cidadãos, e incluem entre suas atividades: I - a organização e gestão de serviços socio sanitários e educativos; e II - O desenvolvimento de atividades agrícolas, industriais, comerciais e de serviços.

Diante disso, a OSC é uma denominação, não configurando uma natureza jurídica, como as associações e as fundações.

Caracterização do espaço pesquisado

A escola está localizada no bairro Monte Hebron fica a 12km do centro da cidade. O Monte Hebron é um bairro periférico na Zona Oeste de Uberlândia, no Triângulo Mineiro. É um grande conjunto habitacional popular, que tem como vizinhos os bairros Jardim Canaã, Lago Azul, São Bento e Chácaras Rancho Alegre, todos na zona oeste de Uberlândia.

A Zona Oeste de Uberlândia tem pouco mais de 145 mil habitantes. E tem pouco mais de 40 mil domicílios. É a região mais populosa da cidade. No bairro Residencial Monte Hebron tem uma escola de ensino fundamental I e duas que atendem educação infantil. No bairro não oferta o ensino fundamental II e o Ensino Médio. A grande maioria da população mora em casas populares.(https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/apos-impasse-sobre-terceirizacao-prefeitura-de-uberlandia-abre-matriculas-em-escolas-de-ensino-fundamental.ghtml) acessado em 15.jun 2022.

Dados sobre o bairro

Descrição do bairro

Entregues em dezembro de 2016, os bairros Residencial Pequis e Monte Hebron, na região oeste de Uberlândia, têm se desenvolvido de maneiras diferentes desde então. Enquanto o primeiro cresce em ritmo acelerado, com grande presença de comércio, condomínios e equipamentos sociais, o segundo caminha a passos mais lentos. O Diário de Uberlândia foi aos dois bairros para conversar com os moradores que se mudaram no início das habitações e constatou que há diferença de tratamento e investimentos públicos e privados, o que não significa que as 7 mil famílias que residem nos locais estão completamente insatisfeitas. As principais reclamações, no entanto, foram de moradores do Monte Hebron, o primeiro bairro a ser entregue, no início de dezembro de 2016. Desde então, são mais de 2,1 mil casas construídas e habitadas por cerca de 3 mil moradores. Uma vida simples, um bairro novo, mas com velhas reclamações, que passam pela falta de estrutura e opções de lazer. Só funcionam as escolas e a UBS [inaugurada em abril de 2019 após dois anos fechada, apesar de pronta]. O transporte também tem atendido à demanda. O Núcleo de Apoio Integral à Criança e ao Adolescente (Naica) mais próximo do Monte Hebron é o do Jardim Célia. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Monte_Hebron) acessado em 12 outubro 2022.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, procuramos analisar as ações que o supervisor pedagógico assume e os limites e seus desafios enfrentados no dia a dia no ambiente escolar e suas múltiplas funções e repensando a sua prática pedagógica na administração pelo Terceiro setor em Uberlândia.

Escola X e a respectiva atuação na unidade escolar comunidade do bairro

A Fundação Filadélfia é uma entidade privada de natureza beneficente sem fins lucrativos, tendo como objetivo morais, culturais, sociais e religiosos. A lei nº 13.019 de 31 julho de 2014 corrobora que Art. 2 inciso I - organização da sociedade civil

> a) entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva(PLANALTO, 2014)

A Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia foi fundada em cinco de janeiro de 1995 e tem atuação em diversas áreas tais como: educação (Rede Ceia), Centro de Tecelagem, Projeto Dorcas, Levi Lar- Evangélico Vida ao Idoso.

A Fundação Filadélfia tem um importante papel social com parceria com a Assistência Social com atendimento diário de demandas de entidades públicas. Durante o ano a Fundação realiza edições do evento Geração Do Bem tem como finalidade levar desenvolvimento e integração social de diversas famílias através de eventos que associam: lazer, bem estar, prestação de serviço social e saúde. O projeto Geração do bem tem apoio da Assembleia de Deus e instituições públicas e privadas e voluntários.

De acordo com o PPP da escola X (2020, p. 6)

> A entidade mantenedora Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia tem como missão promover a justiça social e a garantia de direitos, por intermédio de ações na área da saúde, assistência social, educação e programas para a geração de trabalho e renda em direção à construção da cidadania legítima.
> A escola X, é uma instituição educacional orientada por princípios cristãos evangélicos garantidos pela Constituição Federal e pela legislação brasileira específica e dispositivos normativos dos Conselhos Federal e Estadual de Educação tem por escopo o pleno desenvolvimento da criança e destina-se ao atendimento do Ensino Fundamental (1o ao 5o ano)

A prefeitura de Uberlândia, no ano de 2018, contava com 32 entidades do Terceiro autuando no setor na educação infantil e a intenção é expandir para o ensino fundamental e, desta forma promovendo a redução da atuação do Estado. Atualmente, o município de Uberlândia mantém em parceria 48 instituições com sua subvenção do Terceiro Setor.

Essas organizações participam de processo seletivo, via edital público. As organizações que manifestaram interesse no gerenciamento das duas escolas (Monte Hebron e Pequis) enviaram documentação para a Secretaria Municipal de Educação (SME), que aguarda aprovação e dá andamento à assinatura do convênio.

Entre as entidades candidatas para assumir as duas escolas de ensino fundamental está a Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia. A organização já administra três escolas de educação infantil por meio de subvenção municipal e recursos do Fundeb, além de gerenciar o Centro de Tecelagem.

Na publicação do ato vinculatório entre a Prefeitura de Uberlândia e a OSCs, estabeleceu-se que:

> Houve um Acordo termo de colaboração nº 152/2018 partes: Município de Uberlândia x Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia - Rondon Pacheco. Lei de Diretrizes Orçamentárias nº 12.769 de 09/08/2017, na Lei Autorizativa nº 12.861 de 19/12/2017, na Lei Orçamentária Anual nº 12.860 de 19/12/2017, na Lei nº 4.320 de 17/03/1964, na Lei nº 13.019 de 31/07/2014, e suas alterações, no Decreto Municipal nº 17.415 de 28/12/2017, no Decreto nº 16.926 de 05/01/2017, e alterações posteriores, no Processo de Dispensa nº171/2017 e no Plano de Trabalho - Anexo I, parte integrante e indissociável deste instrumento. O valor global: R$277.560,00 (duzentos e setenta e sete mil, quinhentos e sessenta reais). Data de assinatura: 02/01/2018. (Diário Oficial de Uberlândia, nº 5323.)

Destarte, o TAC (Termo de Ajustamento de Conduta) foi assinado entre a Fundação Filadélfia, que administrara as duas escolas, mais a Promotoria da Infância e da juventude, o Ministério público Estadual. O documento permitiu o início das atividades nas escolas, mesmo após a entidade não ter solicitado, em tempo hábil, a autorização de funcionamento junto à Secretaria de Estado de Educação (SEE).

Com esse documento -TAC há uma autorização enquanto todo o processo burocrático corre dentro da superintendência de ensino, para que haja o funcionamento normal, sem o prejuízo pedagógico para as crianças, com isso o processo pode correr normalmente até a autorização acontecer de fato.

As escolas iniciaram em fevereiro de 2018, um fato relevante é que o bairro Monte Hebron e pequis foi entregue em dezembro de 2016 na região oeste de Uberlândia tem se desenvolvido de maneiras diferentes. Sendo que um dos bairros cresce em um ritmo acelerado com grande presença de comercio e condomínio dentre outros.

De acordo com o (PPP, p.5) da escola afirma que:

> A escola X, inaugurada no dia 26 de fevereiro 2018 é um projeto arrojado da Prefeitura Municipal de Uberlândia em parceria com a Fundação Cultural Assistencial Filadelfia que tem por finalidade oferecer educação de qualidade e controle social às famílias residentes no residencial Monte Hebron e nas proximidades dos bairros Morada Nova, Planalto, Jardim Europa.

A rede Ceia (Centro Evangélico de Integração e Aprendizagem) administrada pela Fundação Filadélfia tem experiência em educação infantil, com três unidades em prédios próprios localizados nos bairros: Morumbi, Laranjeiras e na Saraiva todas subvencionas com recursos púbicos da prefeitura de Uberlândia atendem em período integral cerca 400 crianças até 3 anos. Já o ensino fundamental a Fundamental

administra duas unidades também levam o nome de Ceia nos bairros Monte Hebron e Pequis.

A LDB nº 9394/96, no Art. 19º, as instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

> I - Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
> III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei.

Diante disso no PPP (p.115 da escola consta que

> O CEIA prima pelo atendimento e serviço de qualidade. Para isso seu quadro de pessoal precisa estar qualificado, treinado e capacitado.
> A instituição promove momentos de estudo, planejamento e troca de conhecimentos através de reuniões pedagógicas bimestrais entre professores e coordenação pedagógica, a fim de proporcionar ao educador estratégias de ensino e o planejamento das atividades de trabalho.
> Quando for necessário os professores e a coordenação pedagógica, na busca de uma melhor integração do grupo, utilizam os horários de módulo II (atividade extraclasse) para viabilizar metodologias ativas de desenvolvimento e aprendizagem. Tendo em vista a formação continuada dos profissionais, a instituição pretende propiciar condições para que os mesmos participem de palestras, seminários, cursos e outros momentos que possam contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica.

As administrações iniciaram em 2018 com cerca de 1800 alunos nos turnos matutinos e vespertino 1º ao 5ºano. A proposta pedagógica é estruturada em princípios confessionais cristãos e caracteriza uma unidade educacional.

Terceiro Setor - atuação no âmbito escolar

O termo Terceiro Setor se instalou no Brasil por meio das políticas sociais na sociedade brasileira e traz à tona diversos assuntos de relevância que aborde o Terceiro Setor, que vem sendo adotado no Brasil, trouxe – e continua trazendo em escala crescente – reflexos visíveis no que se refere às mazelas da questão social. Diante disso, grande parte das ONGs é chamada de “terceiro setor”.

De acordo com o dicionário Informal (SP) diz que “sendo a sociedade civil dividida por três setores, o terceiro setor é formado por associações e entidades sem fins lucrativos. Serve para alcançar onde o Estado não chegou por meio de ações solidárias.

O terceiro setor é caracterizado como o Público não Estatal e pressupõe a existência do primeiro, segundo Estado e Mercado. O conceito designa "um conjunto de iniciativas particulares com um sentido público" (FERNANDES, 1994, p. 127).

O tema escolhido expõe inúmeros questionamentos a começar pela sua nomenclatura, o terceiro setor tem como objetivo melhorar a qualidade de vida dos necessitados. "terceiro setor", que é cercada de significados diversos e por vezes confusos (MONTAÑO, 2003, p.56).

Assim, Carlos Montaño (2003, p.14), que o considera "um fenômeno que envolve um número significativo de organizações e instituições – organizações não-governamentais (ONGs), sem fins lucrativos (OSFL), instituições filantrópicas, empresas 'cidadãs', entre outras – e sujeitos individuais – voluntários ou não"..

De acordo com OLIVEIRA (TALAMINI, 2005, p. 86), afirma o conceito acerca do Terceiro Setor

> o Terceiro Setor pode ser concebido como o conjunto de atividades voluntárias, desenvolvidas por organizações privadas não-governamentais e sem ânimo de lucro (associações ou fundações), realizadas em prol da sociedade, independentemente dos demais setores (Estado e mercado), embora com eles possa receber investimentos (públicos e privados).

Em termos explícitos e positivos, o conceito [de terceiro setor] designa simplesmente um conjunto de iniciativas particulares com um sentido público. Enquanto a noção de uma 'sociedade civil' coloca-nos numa posição complementar e sistêmica ao Estado, a ideia de um 'terceiro setor' orienta a reflexão para outras direções, sem fronteiras definidas. Seguindo essa orientação, ultrapassamos facilmente o campo das instituições e encontramos uma variedade de prestadores de serviços que não costumam ser incluídos nos diretórios convencionais dos 'agentes não-governamentais' (FERNANDES, 2002, p.127).

Nas considerações Di Pietro (2009), terceiro setor é entendido como aquele que é composto por entidades da sociedade civil de fins públicos e não lucrativos; esse terceiro setor coexiste com o primeiro setor, que é o Estado, e o segundo setor, que é o mercado. (DI PIETRO, 2009, p.489).

Supervisor pedagógico e seus desafios

A escola é a primeira infância de qualquer indivíduo, visto que assume uma função de ensinar, porém sabemos que a escola vai muito além que ensinar apenas

conteúdos, ela propicia inúmeras áreas para o desenvolvimento de um indivíduo para conviver em sociedade.

Na nossa Constituição Federal/88, no Art.205 afirma que "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."

Importante ressaltar que, a Constituição garante que todos tenham direito a educação é dever da família e do Estado promover o incentivo aos indivíduos continuarem a sua formação acadêmica.

Contudo, a educação não é algo que se faz apenas com estudantes, é necessária uma equipe tal como: Gestão Pedagógica(diretor(a); vice; Supervisor Pedagógicos, professores, administrativo, limpeza, cozinha, porteiro dentre outras funções do âmbito escolar.

No entanto, iremos dar ênfase no Supervisor Pedagógico, que constitui em um trabalho atrelado ao professor(a) e diretamente com os alunos, comunidade escolar e pais ou responsáveis.

O Supervisor Pedagógico tem várias terminologias de acordo com a Instituição Escolar, É caracterizado como o principal meio pela coordenação pedagógica da escola, responsáveis pelas atividades didáticas, curriculares e organização do âmbito escolar.

De acordo com o ilustre Rangel et al. (2001, p.12) relatam que:

> A supervisão passa de escolar, como é frequentemente designada, à pedagógica e caracteriza-se por um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento de processo ensino- aprendizagem. A sua função continua a ser política, mas é uma função sociopolítica crítica.

Portanto, o Supervisor Pedagógico seu trabalho está atrelado ao professor e ele visa a minimizar as dificuldades encontradas no dia a dia principalmente a respeito do ensino-aprendizagem.

Atuação do Supervisor Pedagógico na escola X pública (Osc) com subvenção da prefeitura da prefeitura Uberlândia

A educação brasileira é um marco extremamente importante para a grande maioria dos brasileiros, pois muitas crianças e jovens estão matriculados nas escolas

públicas e há grande desafio que esses estudantes permaneçam nas escolas até a sua formação. Na nossa Constituição Federal no 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.”

Mas, para se fazer a educação necessita muitos papéis fundamentais tais como: direção diretiva, administrativo, secretaria, cozinha, limpeza, professores, alunos, pedagogos, infraestrutura, materiais didáticos dentre outros profissionais.

Entretanto, iremos enfatizar o papel do pedagogo na educação brasileira. Saviani (1985, p.28) enfatiza o profissional essencial no âmbito escolar.

> O pedagogo escolar, de forma específica, é o profissional que irá atuar nas escolas em seus diversos níveis de ensino (na educação básica ou no ensino superior). Ou seja, “o pedagogo é aquele que domina sistemática e intencionalmente a supervisão e a orientação educacional” (SAVIANI, 1985, p. 28).

Portanto, o pedagogo assume uma função de atuação diretamente com a equipe diretiva e com o trabalho do professor em sala de aula e este profissional pode atuar em diversos níveis de ensino. É um profissional que está capacitado em resolver problemas no que se diz a respeito à organização, planejamento. Diante disso, o pedagogo é o articulador das ações da escola.

Diante disso o PPP, p.117 da escola corrorabola

> A gestão democrática, assim entendida, exige uma mudança de mentalidade dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A gestão democrática implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores de serviços educacionais.
> Na gestão democrática e participativa, pais, alunos, professores, funcionários, direção e comunidade assumem sua parte na responsabilidade pelo projeto de escola.

No artigo 64 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96) destaca que

> A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Em contrapartida o Oliveira apud Oliveira & Rosar (2010) enfatizam que o papel da educação, no contexto atual, é de propiciar condições gerais de produção capitalista, o que nos permite entender a imposição dos organismos internacionais sobre os países em desenvolvimento para assegurar uma educação escolar voltada à produção para o capital. E, para atender às demandas deste, a descentralização passa a ser o eixo da reforma como norte para a organização e administração dos sistemas de ensino.

Visto que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no que se refere à gestão democrática da educação:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
> Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Ressaltamos ainda, nesse patamar, que a educação infelizmente não é prioridade no nosso país e, portanto, existe um outro meio de tornar a educação e a gestão do terceiro setor.

A lei nº 13.019/14, conhecida como "Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC", estabeleceu um novo paradigma para a relação entre os entes públicos e as Organizações da Sociedade Civil (OSC).

Diante disso, o "terceiro setor" ainda é pouco utilizado, definido como organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não governamental.

No Brasil, uma proposta de definição para Terceiro Setor é apresentada por Fernandes (1997), que demarca os limites conceituais do termo da seguinte maneira: conjunto de :

> organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças,

> sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil (p.27).

Ante isso, é perceptível que o surgimento do terceiro setor tem ajudado a resgatar a valorização humana e formação do cidadão e com isso tem alavancado e resgatando valores fundamentais dos cidadãos; além de necessidades básicas de subsistência (alimentação, saúde, higiene, segurança) pois o ser humano precisa se inserir na sociedade.

Portanto, o terceiro setor tem investido nas Instituições que atuam na área da educação tendo desenvolvido um trabalho tanto da educação formal quanto também atividades como: música, teatro, artesanato, valorização das diversidades culturais, dentre outras.

Definir Terceiro Setor não é uma tarefa muito fácil. Primeiro, por se tratar de um termo novo no Brasil e ainda pouco explorado. O termo "Terceiro Setor" foi utilizado no Brasil pela primeira vez por Rubens César Fernandes em sua obra Privado, porém Público. (FERNANDES, 1994).

De acordo com Coelho (2002), "genericamente, a literatura agrupa nessas denominações todas as organizações privadas sem fins lucrativos e que visam à produção de um bem coletivo" (p. 58).

Análise de documentos educacionais

Nesta seção buscamos analisar os documentos educacionais que tivemos acesso da escola X, tais como: PPP, Regimento Escolar, Plano Curricular, Documento Orientador, Diário Oficial.

A escola seja em seu grau e gênero, seja particular ou pública, relaciona-se com o sujeito de uma forma que deseja educar. Assim a escola não é algo neutro e sim um conjunto de saberes que aproxima o indivíduo a crescer intelectualmente a partir de saberes novos (Saviani,2000, p.10).

Mediante esse contexto, analisamos alguns documentos pertinentes presentes na escola X, corrobora apontando que:

> é uma instituição educacional orientada por princípios cristãos evangélicos garantidos pela Constituição Federal e pela legislação brasileira específica e dispositivos normativos dos Conselhos Federal e Estadual de Educação tem por escopo o pleno desenvolvimento da criança e destina-se ao atendimento do

> Ensino Fundamental (1o ao 5o ano) a escola X oferece o Ensino Fundamental (1o ao 5o ano), iniciando suas atividades no ano de 2018. (PPP, p.6)

O modelo de gestão escolar de acordo com o PPP da escola X é uma gestão participativa (p.116) nessa perspectiva, é importante ressaltar que:

> A gestão escolar assim concebida se configura como uma atividade conjunta dos elementos envolvidos, em que as responsabilidades são compartilhadas e os objetivos estabelecidos conjuntamente. Compartilhar com sua equipe e a comunidade os sonhos, as esperanças, as dúvidas e os anseios surgidos na busca de mudança parece ser uma das formas de construir uma "Nova Realidade". A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática é uma exigência deste Projeto Político-Pedagógico.
> A participação efetiva e ativa dos diferentes segmentos sociais nas tomadas de decisões, conscientizar a todos de que são atores da história que se faz no dia-a-dia da escola. Colocar a Escola na liderança da atividade educacional significa dar à direção das escolas a liberdade, as condições e os estímulos para tomar iniciativas, zelar pelo funcionamento cotidiano da instituição, buscar apoio e recursos na comunidade.

Como podemos perceber que a escola ela afirma que a gestão é democrática supõe-se que haja um diálogo e discussões de todas as tomadas de decisões em relação ao âmbito escolar que baseia de forma coletiva ou seja por todos os envolvidos e não apenas por uma pessoa. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) chamam de “gestão da participação” afirma que

> Valoriza os elementos internos do processo organizacional o planejamento, a organização, a direção, a avaliação uma vez que não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.326)

Um dos maiores avanços na área educacional foi dado na CF/88 no artigo 206 visa os princípios inerentes ao ensino nas redes escolares, visando a participação dos colaboradores dentro das unidades escolares.

Ainda no PPP (2020, p.117) explicita que “na gestão democrática e participativa, pais, alunos, professores, funcionários, direção e comunidade assumem sua parte na responsabilidade pelo projeto de escola.

Posto isto é necessário destacar a importância de ter uma gestão democrática na escola sem dúvida, é um grande avanço ter na pauta da Lei Maior a Constituição Federal o princípio da gestão democrática. No entanto, é fundamental não perder de vista que a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação” (OLIVEIRA, 2007, p.95)

Posto isto, a gestão democrática é algo que necessita estar presente no âmbito escolar, pois os agentes que norteiam essa instituição precisam participar diretamente e indiretamente do processo em todo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção descreve o caminho que foi percorrido para realizar a pesquisa, e apresenta os resultados do estudo. Frisamos mais uma vez, que o propósito desta pesquisa é analisar as ações de supervisão educacional desenvolvidas e os limites e os desafios enfrentados pelo supervisor escolar em sua prática cotidiana nas escolas de Uberlândia administradas pelo Terceiro Setor, intencionar porfiar os motivos pelos quais a supervisão pedagógica enfrenta dificuldades.

LEVANTAMENTO DA REALIDADE INTERNA DA ESCOLA

Histórico - Criação da Escola

No intuito de suprir as demandas educacionais na cidade de Uberlândia, a escola X, inaugurado no dia 26 de fevereiro de 2018 é um projeto arrojado da Prefeitura Municipal de Uberlândia em parceria com a Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia, que tem por finalidade oferecer educação de qualidade e controle social às famílias residentes no Residencial Monte Hebron e nas proximidades.

A escola X, foi construído em um terreno da prefeitura situado geograficamente no setor oeste da cidade, local denominado Residencial Monte Hebron, compreendendo um complexo habitacional. Construído nas proximidades dos bairros Morada Nova Planalto, Jardim Europa e Residencial Monte Hebron. O Residencial Monte Hebron teve as obras iniciadas em maio de 2014 e faz parte do Programa Minha Casa, Minha Vida Faixa 1, totalizando 3.200 casas.

Em 2015 a Secretaria Municipal de Habitação de Uberlândia começou a se reunir com as famílias contempladas com casas. Participaram do processo famílias com renda mensal de até R$1.600 e que atendem a pelo menos um dos seguintes critérios: residentes em áreas de risco, insalubres ou que tenham sido desabrigadas,

famílias chefiadas por mulheres, famílias com pessoas com deficiência, famílias residentes em Uberlândia há no mínimo 10 anos, beneficiadas pelo Programa Bolsa Família e famílias com filhos com idade inferior a 18 anos. O objetivo foi mapear a realidade dos sorteados que mudaram para o empreendimento no segundo semestre de 2016.

A infraestrutura do Residencial Monte Hebron possui uma construção planejada visando
a sustentabilidade, acessibilidade, com rede de esgotos, tráfego de automóveis e escoamento pluvial, proporcionando conforto aos moradores.

A partir do cadastro de informações da Secretaria Municipal de Habitação, foi possível identificar a quantidade de filhos em idade escolar, quais séries/anos eles ingressarão, o número de salas e outras informações para preparação das unidades de saúde, equipamentos de assistência social e transporte público.

A escola X , tem como objetivo inovar a educação, valorizando o ser humano em formação e proporcionando-lhe um ambiente rico em possibilidades de crescimento onde pudesse ser possível as trocas de experiências entre educando e educadores, construindo conhecimentos juntamente com uma equipe especializada e suportes tecnológicos, que dê condições de propiciar a criança bases sólidas na construção de sua educação e na busca constante parceria com as instituições públicas e privadas procurando colaborar com as famílias no que diz respeito a proporcionar os direitos garantidos em lei.

A entidade mantenedora Fundação Cultural e Assistencial Filadélfia tem como missão promover a justiça social e a garantia de direitos, por intermédio de ações na área da saúde, assistência social, educação e programas para a geração de trabalho e renda em direção à construção da cidadania legítima.

A escola X, é uma instituição educacional orientada por princípios cristãos evangélicos garantidos pela Constituição Federal e pela legislação brasileira específica e dispositivos normativos dos Conselhos Federal e Estadual de Educação tem por escopo o pleno desenvolvimento da criança e destina-se ao atendimento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) a escola X oferece o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), iniciando suas atividades no ano de 2018.

Em 2018, a instituição prestou atendimento a 977(novecentos e setenta sete) e no ano
de 2019 atendendo 978 (novecentos e setenta e oito) alunos, buscando ações planejadas em conjunto, tornar as famílias aliadas, receptivas e colaboradoras no processo educativo. O exercício do diálogo, o acolhimento à diversidade cultural e a produção do conhecimento são atitudes cotidianas, pois, apontam caminhos seguros para uma educação voltada à Formação Humana de uma sociedade democrática, na qual todos possam exercer sua cidadania em plenitude.

Desde então a escola X, vem crescendo significativamente. Uma das maiores preocupações das famílias está em colocarem suas crianças na escola, pois é ali que além da educação que recebem, também são cuidadas, alimentadas, possibilitando a tranquilidade para a mãe também ser inserida no mercado de trabalho.

Infraestrutura

A escola X, categoria junto ao INEP/S.R.E. – particular, em regime de convênio junto a Prefeitura Municipal de Uberlândia, portanto possui a seguinte estrutura física, com segurança (entradas e saídas), e utilização de câmeras no interior da unidade escolar: Ressalta-se ainda que a escola possui acesso a rede de Internet através de Wifi, TVs e aparelhos de DVDs. Descrição Quantidade: Sala de Direção 01; Sala de Coordenação Pedagógica 01; Sala de Professores 01; Secretaria 01; Espaço Interno(salas) 15; Biblioteca 01; Sala de AEE 01; Quadra de Esportes 01; Espaço livre sem cobertura 01; Cozinha 01; Refeitório 01; Banheiro escolar - feminino 03; Banheiro escolar - Masculino 03; Banheiro de funcionários 02; Banheiro de professores 02; Almoxarifado 01.

Quanto à estrutura dos espaços internos (salas de aula) destaca-se: 15 salas com capacidade para 40 alunos, possuindo ventilação e iluminação. O mobiliário e recursos didáticos são adquiridos em empresas especializadas e sendo utilizados e implementados de acordo com a faixa etária em atendimento no CEIA.

Estrutura Organizacional da Unidade Escolar - organograma

De acordo com Libânio (2001), o enfoque vê a organização escolar basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as

interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político etc. A organização escolar não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima. Além disso, não seria caracterizado pelo seu papel no mercado, mas pelo interesse público. A visão crítica da escola resulta em diferentes formas de viabilização da gestão democrática, conforme veremos em seguida.

Três das concepções de organização e gestão: a técnico-científica (ou funcionalista), a auto gestionária e a democrático-participativa. A concepção técnico-científica baseia-se na hierarquia de cargos e funções visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. Tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial.

A concepção auto gestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição.

A concepção democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes.

Ao analisar os documentos presentes na escola percebe-se que no papel PPP e o Regime escolar corrobora para uma organização extremamente importante dentro do âmbito escolar. Visto que no PPP consta que a gestão escolar é democrática, mas percebe-se que há uma discrepância no âmbito escolar em relação a isso. Pois nem sempre há participação de todos os colaboradores em relação a algumas tomadas de decisões e principalmente a participação dos pais na escola. Na escola não possui Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil também não existe.

Escola X, não possui uma Bibliotecária, a coordenadora Geral da Ceia não está presente sempre na escola, por ser uma OSC segue regulamentos da Secretaria de Educação de Uberlândia, muda constantemente, algumas coisas internas referentes a parte Pedagógica, não possui R2 das disciplinas de Geografia e História, não possui livro didático para todas os componentes curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou com essa pesquisa obre a atuação de uma OSC no campo educacional refletir a cerca do papel que o supervisor pedagógico assume e qual o seu devido papel inserido no Terceiro Setor, ou seja, qual o papel da subvenção da prefeitura de Uberlândia em uma OSC da cidade do ensino fundamental I e as consequências para uma gestão democrática da educação. Como objetivo analisar o papel do supervisor pedagógico assume em gerenciar uma escola pública de denominação OSC com a subvenção de um órgão maior que é a Prefeitura Municipal de Uberlândia.

A educação é um dos mais vitais direitos humanos e integra o rol dos direitos fundamentais previsto na lei maior do país. Percebe-se que nos últimos anos o país tem buscado investir na educação e promovendo uma parceria maior com as OSC, principalmente no ambiente escolar.

Contudo é primordial que se haja uma formação continuada que mais profissionais da educação estejam dispostas a se titula rizar-se na formação de gestores escolares e aproveitando as possibilidades que surgirão no campo profissional mesmo já estando inserido no mercado de trabalho, o trabalhador deve ser incansável na busca por novos conhecimentos que proporcionarão o domínio de novas técnicas como também o alcance de melhores cargos nas organizações.

A educação em si não se faz sozinha, ela é composta por diversos agentes diretos e indiretos que o conjunto desses agentes faz a escola como si.

Em relação às contribuições do referente teórico, discutimos sobre a atuação da escola no bairro abordando também o Terceiro setor no âmbito escolar o papel do supervisor pedagógico e a sua atuação como supervisor com a subvenção de órgão maior que é a prefeitura de Uberlândia e por fim os analises dos documentos educacionais, foram refletidas em algumas análises dos dados apresentados na pesquisa

estas trouxeram indícios para uma reflexão teórico-metodológico entre as abordagens e concepções acerca do tema abordado.

Essa pesquisa demonstrou a importância de se refletir sobre a atuação do Terceiro Setor é uma importante política pública de implementação tem o objetivo de falar sobre o terceiro setor no campo educacional e possibilita sob a perspectiva da gestão pedagógica; necessita ainda um crescimento de produção científica acerca dessa temática, um fortalecimento democrático no desenvolvimento da gestão pedagógica e o terceiro setor.

AGRADECIMENTOS

"Sonho parece verdade quando a gente esquece de acordar" Hoje vivo uma realidade que parece um sonho, mas foi preciso muito esforço, dedicação, determinação, paciência, ousadia e perseverança para chegar até aqui e nada disso conseguiria sozinha.

Nesse ínterim, agradeço primeiramente a Deus. "Pois seguro estou nos braços daquele que nunca me deixou. Seu amor perfeito sempre esteve repousado em mim."

Aos meus grandes amigos [...], são muitos que acompanharam nessa caminhada árdua e desafiadora para a minha formação acadêmica. Logico que não poderia esquecer de agradecer aos meus dois irmãos: Diego Henrique e Lidiane Priscila pelo apoio e amor que confiaram em mim. Apoio dos meus amáveis pais Oseas e Divani que mesmo de longe, pois eles moram em outro estado; jamais deixaram de me amparar e incentivar e acreditar no meu potencial e o sonho para que chegasse até aqui nessa jornada acadêmica; ao meu esposo Ângelo ao companheirismo e paciência. A minha orientadora Elisa Antônia Ribeiro que acompanhou nessa caminhada, pela persistência e apoio nessa pesquisa.

Meu muito obrigada a todos! Mas, essa etapa é só o início do futuro que enfrentarei daqui para frente, novos horizontes, novos mundos, novos conhecimentos, e acreditando sempre que é possível conquistar naquilo que se tenha fé.

Referências

COELHO, Simone de C. T. **Terceiro Setor: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos**. São Paulo: Senac, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1985.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Orgs). **Política e Gestão do Trabalho**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

FERNANDES, Rubem César. **Privado porém público: O Terceiro Setor na América Latina.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERNANDES, R. C. **O que é terceiro setor?** In: IOSCHPE, E. B. (org) 3º Setor: desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p.25-33

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acessado 13/09/2022.

https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-64 Acesso 13.09.2022

BRAICH, Maryléne**. A tecelagem: A técnica e a arte da tecelagem explicadas do modo mais simples e atraente.** Trad. Iolanda Saló. Espanha: Gráfica 99, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo, Brasil: Brasiliense, 1983.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. 17 ed. rev. ampl. e atual, Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA .**Órgão Oficial instituído pela Lei Municipal nº 8.485 de 24/11/2003**. Disponível em www.uberlandia.mg.gov.br

FERNANDES, Rubem César. **O que é o terceiro setor?** . Revista do legislativo, Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, n. 18, p. 26-30, abr./jun. 1997. Disponível em: **https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/1091.** Acesso em 14 maio de 2022.

FERNANDES, Rubem César. **Privado Porém Público: O Terceiro Setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FERNANDES, Rubem César. **O que é o terceiro setor?**Revista do Legislativo, Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, n. 18, p.26-30, abr/jun. 1997.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.** Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML Acessoem: 18 jun 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODE, W.J & HATT, P.K. **Métodos em pesquisa social.** São Paulo, Nacional, 1969.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1975

GOLDENBER, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8 ed. Rio de Janeiro; Record, 2004.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein Acessado 20 jun 2022.

INFORMAL, **Dicionário** de Português gratuito para internet. 2006. Disponível em < https://www.dicionarioinformal.com.br/terceiro+setor/ Acesso em: 06 jun.2022.

LANDIM, Leilah. **Múltiplas Identidades das ONGs. In: SEMINÁRIO ESTUDOS SOBRE AS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS NA AMÉRICA LATINA: SITUAÇÃO E PERSPECTIVAS** – ALOP, 19 p. São Paulo, 2001.

LIMA, Elma. **Um olhar sobre a supervisão.** In: RANGEL, Mary (org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 8ª. ed. Campinas: Papirus, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, C. **Democratização da educação: acesso e permanência do aluno e gestão democrática.** In: RESCIA, A.P.O.et al.(Orgs.).Dez anos de LDB:contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.93-103.

OLIVEIRA, Gustavo Justino de (coord). **Direito do Terceiro Setor**. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo.** 22 ed., São Paulo: Atlas, 2009.

PRANDO, Rodrigo …[et al.] **Marketing para o Terceiro Setor.** São Paulo: Instituto Presbeteriano Mackenzie, 2006. (página 16, 19)

PPP- **Projeto político pedagógico**. Ceia - Centro Evangélico de Integração e Aprendizado Escola Professor Luizmar Antônio dos Santos, Uberlândia,2020.

RANGEL, Mary (org), et al. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 1 ed. Campinas: Papirus, 2001.

RANGEL, M. **Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina.** In: SILVA JÚNIOR, C. A. da. Canoas: UnilaSalle. Editora, 2013. Disponível em: Acesso em: 07 Set. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações.7.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo. v. 40)

TRUJILLO, Alfonso Ferrari**. Metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm Acesso em: 06 jun.2022.

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1999/lei-9867-10-novembro-1999-369585-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 20 jun. 2022

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm Acesso em: 20 jun. 2022.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm Acesso em: 20 jun. 2022.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm#:~:text=Estabelece%20o%20regime%20jur%C3%ADdico%20das,pol%C3%ADtica%20de%20fomento%20e%20de Acesso em 29 jun. 2022.

(https://pt.wikipedia.org/wiki/Monte_Hebron) Acessado em 12 outubro 2022.

(https://www.politize.com.br/terceiro-setor-o-que-e/; acesso em 14/11/2022).

(https://institutolivres.org.br/ongs-no-brasil-qual-e-a-realidade-nacional/, Acessso em 14/11/2022)

YOUTUBE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Felipe Lopes do Nascimento[1]; Francimaria Machado do Nascimento[2]

[1] Graduado em Licenciatura Plena em Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) com o Email: flopes25@yahoo.com.br.

[2] Professora Mestra em Estudos da Linguagem (UESPI) com Email: francimariamn@phb.uespi.br

Resumo. O presente artigo, resultado de estudos realizados e pesquisas desenvolvidas na disciplina Linguística Aplicada, ministrada no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), tem como questão principal: Como as novas tecnologias podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de todas as disciplinas, porém, apontamos principalmente para o a Língua Estrangeira (LE), a língua inglesa na era global? Nessa perspectiva, o objetivo geral desse trabalho é discutir e refletir sobre as novas tecnologias, em especial o website YouTube, e suas possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de LE. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, fundamentada em livros, sites, artigos e autores como: Altoé e Silva (2005), Bruyckere et al (2016), Golonka et al (2014), entre outros. Além das reflexões iniciais e finais, o artigo ainda contempla mais três sessões. Nas reflexões iniciais, é apresentada a contextualização do problema, bem como as possíveis contribuições e objetivo do estudo. Na segunda sessão, é discutido o conceito de tecnologia e é brevemente delineado o percurso histórico dos avanços tecnológicos e sua inserção no contexto educacional. Na terceira sessão, é apresentado o uso do YouTube e suas possíveis contribuições como recurso didático. Na quarta sessão, é discutido o papel do professor com o uso do YouTube em sua prática pedagógica. Nas reflexões finais, é sintetizada e ressaltada a importância de recursos didáticos como o YouTube no processo de ensino e aprendizagem de LE e o agente/fator primordial para que esses recursos sejam efetivos, o professor assim como através do YouTube é possível agregar conhecimentos diversos.

Palavras-chave: Novas Tecnologias. YouTube. Língua Estrangeira.

1. REFLEXÕES INICIAIS

Desde a época dos nossos ancestrais, apesar de serem seres intelectualmente menos evoluídos, os seres humanos já demonstravam uma notória predisposição para desenvolver ferramentas que facilitassem o seu dia a dia, como a descoberta do fogo e pequenas ferramentas de caça, pesca e agricultura, por exemplo. Com o passar do tempo, à medida que também fomos evoluindo, nos tornamos capazes de desenvolver

ferramentas eficientes e que podem nos oferecer auxílio em praticamente tudo na nossa vida cotidiana. Com os passar dos séculos, os seres humanos têm evoluído com descobertas e criações diversas para ampliar e melhorar a vida das pessoas.

A evolução anteriormente citada é, no mundo moderno e globalizado, visível. Basta olharmos ao redor para percebermos quão evoluídos tecnologicamente estamos: a televisão ligada na sala, o computador utilizado para digitar esse texto, a internet que tanto nos auxilia nessa pesquisa, entre outras ferramentas que, de certa forma, se tornaram imprescindíveis para o ser humano realizar as tarefas diárias.

Com o advento da tecnologia e com as interações interpessoais proporcionadas pelas trocas (compra e venda) comerciais, trocas linguísticas e com o domínio cada vez maior da globalização entre pessoas de diferentes nacionalidades, tornaram-se cada vez mais frequentes. É nessa perspectiva, que a necessidade de aprender uma língua estrangeira como o inglês, espanhol, francês, e outras tornou-se fundamental de quem delas necessitam.

Para Almeida et. al. (2015), a atual sociedade vivencia um período de grandes mudanças de ordem natural e/ou antrópica, mudanças essas que influenciam na vida social e são agregadas ao campo educacional, chamando a atenção dos docentes e discentes. Nessa perspectiva, podemos considerar que os constantes avanços, principalmente os que se referem a tecnologia, podem perfeitamente agregar e nos auxilia nas práticas pedagógicas e, consequentemente, para um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo.

É nesse sentido, que propomos nesse trabalho colocar em foco a tentativa de construirmos uma reflexão preliminar em relação às tecnologias digitais em favor do ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE).

> “Tecnologias bem estabelecidas, como o computador pessoal e o acesso à internet, tornaram-se quase onipresentes para à aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) em muitos países industrializados. Além disso, tecnologias relativamente novas, como os smartphones e outros dispositivos móveis com acesso à

> internet, estão cada vez mais disponíveis." [3] (GOLONKA et. al., 2014, p.70)[4]

Assim, como já foi discutido, além de nos proporcionar novas ferramentas para o aprendizado de LE, as novas tecnologias estão aí, em constante crescimento e disponibilidade para todos, com uma infinidade de *sites*, plataformas, aplicativos e possibilidades que, sem dúvidas, nos fornecem entretenimento e eficiência ao mesmo tempo, como: o Google, Podcasts, Blogs, DuoLinguo, Vlogs e outros. Porém, como plataforma escolhida para o estudo, apontamos o YouTube.

Com o propósito de desenvolver o tema proposto, utilizamos como metodologia uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, baseada em livros, artigos e *sites* que corroboram com o tema abordado. Este trabalho tem como objetivo discutir e refletir sobre as tecnologias digitais, em especial a plataforma YouTube, e suas possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da LE.

2. O ADVENTO DAS NOVAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO

Entende-se por tecnologia como o conjunto de técnicas e conhecimentos utilizados a fim de oferecer maior facilidade e conforto para a execução de um trabalho específico (KARASINSKI, 2013), assim, podemos considerar que a tecnologia trata de mudanças nas ferramentas que nos proporcionam mais rapidez e eficiência no que diz respeito às atividades cotidianas do ser humano.

Não é necessário muito esforço para notar avanços tecnológicos no nosso dia a dia, porém, apesar de não existir uma data precisa, a tecnologia está presente na vida do homem há muito tempo, acredita-se que há mais de 50 mil anos (KARASINSKI, 2013). Nessa perspectiva, cada pequeno avanço nos utensílios e ferramentas que facilitam a vida do ser humano, já eram indícios de uma espécie irrequieta e criativa, a qual sempre estava em busca de novas descobertas que pudessem ajudar a emancipação da sociedade e seu desenvolvimento.

Altoé e Silva (2005) citam exemplos de invenções que, segundo as autoras, mudaram o mundo, entre essas invenções podemos citar: A Luz Elétrica, inventada em

---

[3] Well-established technologies, such as the personal computer and internet access, have become nearly ubiquitous for foreign language (FL) learning in many industrialized countries. In addition, relatively new technologies, such as smartphones and other mobile internet-accessible devices, are increasingly available

[4] Tradução nossa

1879; A Fotografia, em 1831; O Filme, em 1895; O Telefone, em 1876; e, como peças fundamentais para a proposta desta pesquisa, o Computador e a Internet, em 1951 e 1969, respectivamente. Para as autoras, a priori, o Computador e a Internet foram pensados e desenvolvidos para fins militaras, mais precisamente no fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), porém, depois de avanços notórios esses equipamentos se popularizaram, principalmente na década de 90, e hoje se tornaram ferramentas imprescindíveis na sociedade contemporânea. A implantação dos computadores com o fim das guerras foi mais uma dádiva providenciada para que os indivíduos os utilizem dentro de contexto em que essas ferramentas são requisitadas de acordo com a situação social e histórica de cada sociedade no seu tempo, época, década.

2.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A inserção de novas ferramentas tecnológicas nas práticas educacionais começou a surgir nos Estados Unidos por volta da década de 1940. O mundo estava vivendo o ápice da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que deixou enormes legados para o mundo contemporâneo, entre os quais podemos destacar: as inovações tecnológicas e sua inserção no campo educacional. Rocha e Daher (2015, p.111) nos confirmam isso quando falam sobre avanços no campo linguístico:

> O período é propício para considerações de ordem linguística, tendo em vista a proximidade da II Guerra Mundial e do investimento então realizado no ensino de línguas, a exemplo do "Army Method", base do que ficou conhecido a partir dos anos 1950 como método audiolingual, que combinava a teoria behaviorista da linguagem de Bloomfield, a linguística contrastiva de Fries e Lado, **a nova tecnologia dos laboratórios de ensino de línguas e o investimento em pesquisa e treinamento linguístico para fins militares**. (grifo nosso)

Portanto, destacamos o contexto histórico em que as novas tecnologias se agregam a educação e pesquisas são desenvolvidas no campo linguístico durante e no período pós-guerra, a fim de formarem militares mais eficazes. Assim, em 1946, a relação tecnologia-educação é transformada em uma disciplina escolar na Universidade de Indiana, nos estudos de Educação Audiovisial (ALTOÉ; SILVA, 2005). Com o passar dos anos, novas ferramentas tecnológicas surgiram e se popularizaram, trazendo

novas perspectivas tanto "nos costumes sociais, na maneira de fazer política, na economia, no marketing, na informação jornalística como também na educação" (DE PABLOS, 1998 citado por ALTOÉ; SILVA, 2015), nesse sentido, alcançando o ser humano em diversos âmbitos. É possível observar que o início do uso das tecnologias, conforme exposto, surgiu a partir de 1946, e após essa data até nos dias atuais, temos consumido os produtos criados, recriados, modernizados como o computador, agora além desse, o notebook; o celular, em que não só fazemos ligações, acessamos a internet e podemos nos conectar e visualizar uns aos outros no globo terrestre.

3. YOUTUBE E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

De acordo com Leffa (2016, p. 136) "a internet incorporou também as características do telefone, tornando o internauta não apenas receptor, mas também emissor da informação". É possível inferir que na fala do autor supracitado há uma demonstração do reconhecimento na atuação dos usuários através da internet como sujeito sócio e historicamente situados e paralelamente agindo sobre uma determinada ação e recebendo a mesma. Percebe-se a evolução da comunicação entre as pessoas porque os usuários consomem informações captadas na e pela internet, assim como as produzem. Outrora, o telefone comum proporcionou a troca de mensagens, e foi fundamental para conectar as pessoas em curtas ou longas distâncias.

Contudo, na atual estrutura evoluída do processo de comunicação através da internet, o telefone tornou-se obsoleto no presente. Antes, quando era usado, o telefone ficava estacionado continuamente em um determinado lugar da casa, dos comércios e nas ruas (orelhões). Em contrapartida, o telefone de hoje, comumente chamado/denominado celular, não tem um lugar certo, isto é, físico para ficar. Em outras palavras, ele não é tratado como o telefone antigo de discagem com uma tomada conectada ao fio para que os usuários pudessem usá-los: ligar ou receber ligações. Assim como houve uma evolução técnica nos aparelhos de telefone, na televisão, entre outros, percebe-se, também, o uso e apreensão das novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras. O ensino de línguas ainda e sempre será suprido pela presença do professor. Porém, ressalta-se a importância de coadunação entre o ensino de língua e

das novas tecnologias por acreditar que "com o encolhimento do planeta, as línguas em vez de se afastarem estão agora se aproximando" (Idem, p. 139). Quando delimitamos, nesse estudo, o uso da plataforma YouTube, é para acentuar seu uso no presente. Mas, essa plataforma poderá ser substituída no futuro, pois; as tecnologias podem sofrer modificações ou exclusões ao serem substituídas por outras mais modernas.

Vale apontar que o ensino de uma LE, seja ela qual for, ocorre com ou sem tecnologia. Os aplicativos, as plataformas como o YouTube, os *vlogs*, as aulas *online* através do acesso à internet são recursos didáticos aliados às metodologias de ensino do professor, o (a) qual pode utilizá-las para viabilizar um manejo melhor e mais moderno do ensino a fim de demonstrar aos alunos sobre diversos temas de estudos para a aprendizagem, definições teóricas, figuras, discursos, diálogos em outras línguas. Concorda-se com Paiva (2015, p. 14) que traz à tona e desmistifica o aprendizado de uma língua dependendo exclusivamente das tecnologias digitais. Não significa pormenorizar ou desqualificar essas tecnologias nem os professores de línguas, mas fundir, porque não dizer, unir o conhecimento do professor com o uso dos recursos tecnológicos para que aconteça o que a autora supracitada afirmou: "o sucesso da aquisição de uma língua estrangeira depende da inserção do aprendiz em atividades de prática social da linguagem".

Uma das plataformas digitais mais acessadas hoje em dia é o YouTube; de acordo com Collins (2018), o YouTube já é o segundo website mais acessado em 2018, ficando atrás somente do Google. Nessa perspectiva, muitos estudos têm sido desenvolvidos com o intuito de entender melhor o motivo para que esse website tenha tanta influência em povos das mais diferentes idades e nacionalidades. Dentre tantos motivos, temos a comodidade de acessar essa plataforma para assistir filmes, ouvir músicas e viajar sem sair de casa, sentados no sofá.

Youtube é um website de compartilhamentos de conteúdos na internet, conteúdos estes em forma de vídeos (COLLINS, 2018). Essa plataforma oferece aos seus usuários uma enorme variedade de vídeos para os mais diversos fins, uma vez que qualquer usuário pode criar uma conta para assistir os vídeos e/ou criar um canal para compartilhá-los, portanto, por que não usar essa plataforma em nossas práticas pedagógicas? Como o YouTube pode ser inserido na sala de aula de LE? Como ele pode auxiliar os estudantes de LE?

O YouTube foi criado em 2005, porém, o seu grande momento foi em 2006, quando o Google pagou 1,65 bilhões de dólares pelo *site*, acrescentando-o aos seus serviços ciberculturais (BURGESS; GREEN, 2009 citado por ALMEIDA ET AL, 2015), desde então é usado frequentemente nas salas de aulas de cursos por causa de seus pequenos clips educacionais (BATES, 2014), nessa perspectiva, nos deparamos com uma ferramenta em plena ascensão e capaz de auxiliar os docentes em suas práticas pedagógicas com pequenas vídeo-aulas.

O YouTube possui uma estrutura bem formatada e organizada, simples de ser manuseada, capaz de oferecer entretenimento, ludicidade, dinamismo, conteúdo e abrangência aos mais diversos públicos. Além de simplicidade e muita utilidade, ele disponibiliza uma grande quantidade de vídeos e ainda nos dá opção de realizar um cadastro em um canal específico para postar e editar nossos próprios vídeos (FREITAS, 2012 citado por SCHMITT, 2015).

Nessa perspectiva, essa valorosa ferramenta pode ser considerada uma arma indispensável na prática pedagógica do professor de LE. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p.87),

> Havendo, na escola, acesso a revistas, jornais, livros, TV, vídeo, gravador, computador etc., típicos do mundo fora da sala de aula, tais recursos podem ser usados na elaboração de tarefas pedagógicas, para deixar claro para o aluno a vinculação do que se faz em sala de aula com o mundo exterior (as pessoas estão no seu dia-a-dia envolvidas na construção social do significado; as possibilidades que existem fora da sala de aula de se continuar a aprender Língua Estrangeira.

Assim, além do uso das novas tecnologias e do YouTube nos propiciarem novas opções para fugir dos métodos tradicionais e nos oferecem uma nova perspectiva para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, eles funcionam como uma coesão do mundo educacional e do social, uma vez que essas ferramentas fazem parte do cotidiano dos discentes, e, consequentemente, nos oferecem continuidade do que está sendo abordado na sala de aula.

Mas como as ferramentas mencionadas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem de LE? “[…] “As inovações tecnológicas podem aumentar o interesse e a motivação dos alunos; fornecer aos alunos um maior acesso à informações sobre a

língua alvo, oportunidades de interação e feedback; e fornecer aos professores meios eficientes para organizar o conteúdo do curso e interagir com vários alunos." [5](GOLONKA ET. AT., 2014, p. 70-71)[6], nesse sentido, podemos destacar os seguintes pontos sobre o uso do YouTube: 1) É uma plataforma de entretenimento que nos fornece uma gama de opções como músicas, filmes em diversas línguas, séries, livros lido e com áudios em português e em outras línguas, webséries, assim, aguçando o interesse do aprendiz; 2) Oferece interação e contato com a língua alvo, uma vez que dispõe vídeos didáticos feitos por professores e/ou falantes nativos da língua alvo; e 3) É uma eficiente ferramenta para os cursos à distância, webconferências, congresso, entrevistas, etc.; fazendo com que os docentes alcancem e interajam com seus discentes.

> O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. (MORAN, 1995, p.28)

Portanto, o uso do YouTube como recurso pedagógico amplia as opções dos professores de LE para elaborarem suas atividades com uma perspectiva lúdico-didática e sem abrir mão da eficiência, uma vez que ela oferece recursos como músicas, imagens e vídeos, ou seja, recursos audiovisuais, em outras palavras, é uma perfeita junção da linguagem verbal e não-verbal ao alcance dos usuários. A linguagem audiovisual e/ou midiática é de extrema importância no contexto educacional, pois, além de entreter e chamar atenção dos alunos, elas funcionam como catalizador para memorizar o conteúdo abordado, uma vez que a relação ver-compreender-aprender é efetivada não só por meio de códigos escritos, mas também por meio de imagens (ALMEIDA ET AL, 2015).

3.1 IMPLEMENTAÇÃO: CANAIS NO YOUTUBE

[5] " Technological innovations can increase learner interest and motivation; provide students with increased access to target language input, interaction opportunities, and feedback; and provide instructors with an efficient means for organizing course content and interacting with multiple students".
[6] Tradução nossa

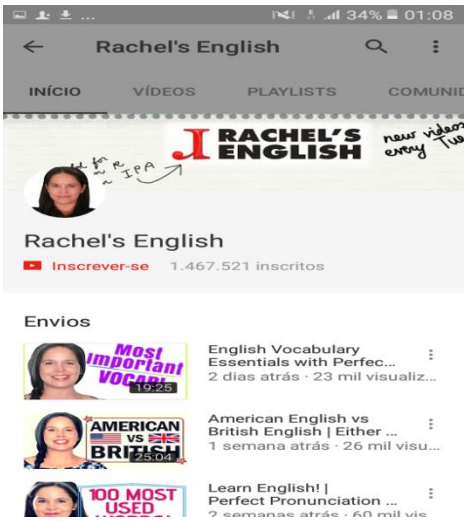
Com o objetivo de exemplificar a nossa discussão sobre como o YouTube pode ser abordado na sala de aula de LE, seguem exemplos de canais retirados do site YouTube.

Figura 3.1.1. Print do Canal English in Brazil by Carina Cardozo

Fonte: www.youtube.com

Este canal da figura 3.1.1 é um canal de dicas de pronúncia, vocabulário, expressões e curiosidades culturais da Língua Inglesa, administrado por uma professora brasileira, assim, os aprendizes podem acessá-lo ou até mesmo o professor pode trazer um vídeo para servir de recursos em sua aula. Vale ressaltar que por se tratar de um canal brasileiro, os alunos podem se familiarizar e entender melhor o conteúdo do mesmo.

Figura 3.1.2. Print do Canal Rachel's English



Fonte: www.youtube.com

Este canal da figura 3.1.2 é um canal de dicas sobre pronúncia e fonética da Língua Inglesa, administrado por uma professora estadunidense. Um dos pontos positivos do uso do Youtube como recurso pedagógico é a pluralidade de conteúdos, como esse canal administrado por uma falante nativa, assim, como já discutimos antes, o aprendiz é capaz de ter um contato maior com a língua alvo e com falantes nativos, além de aprender com eles.

4. O USO DO YOUTUBE E O PAPEL DO PROFESSOR

Como já discutimos antes, as novas tecnologias e, como foco deste trabalho, o YouTube tem se modernizado de tamanha forma que já são considerados ferramentas de grande importância na "engrenagem" ensino-aprendizagem, nesse sentido, levantamos os seguintes questionamentos: Qual o papel do professor de LE com uma pedagogia tecnológica? Até onde a tecnologia agrega no processo de ensino-aprendizagem? Às novas tecnologias são capazes de substituir do professor?

"Clark e David Felton confirmam que a eficácia da aprendizagem é principalmente pela maneira de como o meio é usado e pela qualidade da instrução que o acompanha"[7] (BRUYCKERE ET AL, 2016)[8], portanto, os meios tecnológicos e o YouTube são apenas ferramentas que são agregadas nas práticas pedagógicas, porém, precisam da administração coerente do professor diante dos objetivos que deseja alcançar com seu uso em sala de aula. Prioriza-se, nesse contexto, a qualidade do aprendizado como satisfatória e igualitária.

Apesar de ainda existirem estudos que consideram o uso da tecnologia [e do YouTube, para os fins deste trabalho] como um ganho positivo para o processo de aprendizagem, a maioria das pesquisas consideram que há um ganho ainda maior quando o uso dos recursos tecnológicos é equiparado com um bom ensino, uma vez que o ponto chave para um maior ganho na aprendizagem é se certificar de que o papel do professor como o instrutor e/ou mediador não está sendo substituído por uma máquina, afinal, as ferramentas tecnológicas vem para agregar e ampliar o que o professor normalmente já faz (BRUYCKERE ET AL, 2016).

[7] "Clark and David Feldon confirm that the effectiveness of learning is determined primarily by the way the medium is used and by the quality of the instruction accompanying that use".

[8] Tradução nossa

De uma maneira geral, o papel do professor é de mediador, uma vez que é ele quem conduz toda a engrenagem que envolve o processo de aprendizagem, "coloca-se a necessidade de intervenção do professor em relação às orientações sobre como organizar e lidar com o material de estudo, como desenvolver atitudes de pesquisa e de reflexão sobre as descobertas" (BRASIL, 1998, p.55). Nesse sentido, podemos considerar o professor como a principal peça da engrenagem, pois seu papel vai muito além de administrar os recursos didáticos, ele ainda atua no processo de contextualização e discussão do vídeo com o conteúdo abordado, além de aguçar a reflexão e criticidade do aluno. Nesse perfil de pensamento, a trajetória do professor(a) no processo de ensino e aprendizagem é excepcional, porém, a união do conhecimento de mundo (enciclopédico) dos alunos aliados e compartilhados em sala com o(a) professor(a) e com os colegas da sala de aula propiciam um crescimento diferenciado. Esse, é somado ao legado da língua / linguagem.

Nessa perspectiva, o(a) professor(a) de LE possui uma grande variedade de recursos disponíveis para ampliar essa sua prática pedagógica, porém, " usar a tecnologia para ministrar uma aula ou unidade instrucional não tornará uma pedagogia ruim boa"[9] (BRUYCKERE ET AL, 2016, p.93)[10], assim, é necessário ressaltar que os meios não funcionam sozinhos, e que a didática do professor é o que realmente faz a diferença, afinal, é ele quem detém e administra os recursos didáticos na sala de aula.

5. REFLEXÕES FINAIS

Quando falamos sobre a sociedade do século XXI, as tecnologias digitais vêm instantaneamente em nossas mentes e no campo educacional não seria diferente. Os aprendizes de LE estão cada vez mais apoiados por recursos que lhes trazem inúmeros benefícios, portanto, não só o YouTube, mas várias outras ferramentas tecnológicas devem ser utilizadas para ampliar o que já está sendo feito em sala de aula.

O professor de LE deve adequar-se as mudanças que estão acontecendo na sociedade e que, principalmente, geram grande impacto no cotidiano de seus alunos e no contexto escolar, nessa perspectiva, propomos o uso de uma ferramenta acessível, eficiente e lúdica, como o YouTube. Com o advento da pandemia e do alastramento mortal da covid-19, percebe-se os desafios enfrentados por alguns professores e alunos

[9] " using technology in delivering a lesson or instructional unit will not make bad pedagogy good"
[10] Tradução nossa

por não manejar ou dominar os recursos tecnológicos. Essa percepção sobre as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes foi observada no ambiente de trabalho e nas trocas de informações e pedidos de ajuda nos grupos de whatupz dos professores e alunos. Quando as aulas foram suspensas, e para que o ano letivo não fosse perdido, as aulas eram híbridas ou totalmente online. A internet, o uso do computador, do notebook, do celular, recursos tecnológicos de comunicação, preencheram essa lacuna. O uso do *Google Meet* ou do *Zoom*, colaboraram para que os professores e alunos continuassem a jornada pedagógica diariamente.

É necessário que o professor use a tecnologia da melhor forma a favor do ensino e da aprendizagem dos alunos/discentes para que seus objetivos sejam alcançados ao máximo, porém, sua didática, a maneiro e/ou o método que utiliza sempre será um diferencial relevante e manobrado com a dessas ferramentas tecnológicas como o YouTube. A didática ou o método aplicado para implementar o ensino de uma língua estrangeira, como a língua inglesa, é um fator primordial no processo ensino-aprendizagem, afinal, "bom ensino continua sendo bom ensino com ou sem a tecnologia"[11] (HIGGINS ET AL, 2007 citado por BRUYCKERE ET AL, 2016, p.93)[12].

Em resumo, o YouTube e as novas tecnologias em geral são recursos didáticos importantes e os professores de LE devem se conscientizar disso e utilizá-los, uma vez que os alunos do mundo moderno e globalizado estão mais exigentes, mesmo porque o conhecimento e o ato de lidar corretamente com as tecnologias é pré-requisito para o mercado de trabalho. Por isso, a demanda por professores que saibam manusear ou procurem aprender a usar as tecnologias digitais é fator primordial para conviver com os novos aparatos do e no mundo moderno. É ao mesmo tempo, o ser professor atualizado, prático e flexível às mudanças e aos avanços que cercam a sociedade, principalmente, aquelas que estão diretamente ligadas ao seu público alvo.

Referências

ALMEIDA, I.; SILVA, J.; JUNIOR, S.; BORGES, L. **Tecnologias e educação:** o uso do YouTube na sala de aula. II CONEDU: 2015.

ALTOÉ, A.; SILVA, H. **O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação.** In: ALTOÉ, A.; COSTA, M.; TERUYA, T. Educação e Novas Tecnologias. Maringá: Eduem, 2005, p. 13-25.

[11] "good teaching remains good teaching with or without the technology"
[12] Tradução nossa

BATES,T. **A short history of educational technology.** 10 Dez., 2014. Disponível em: https://googleweblight.com/i?u=https://www.tonybates.ca/2014/12/10a-short-history-of-educational-technology/&hl=en-BR. Acesso em: 03 Jul., 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental:** língua estrangeira. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUYCKERE, P.; KIRSCHNER, P.; HULSHOF, C. **Technology in Education:** what teachers should know. In: American Educator, Spring, 2016, p. 12-18.

COLLINS, J. **The top 10 most popular sites of 2018.** 05 Jun., 2018. Disponível em: https://googleweblight.com/i?u=https://www.lifewire.com/most-popular-sites-3483140&hl-en-BR. Acesso em: 03 Jul., 2018.

_____. **What is YouTube?:** a beginner's guide. 23 Mai., 2018. Disponível em: https://googleweblight.com/i?u=https://www.lifewire.com/youtube-101-3481847&hl=en-BR. Acesso em: 04 Jul., 2018.

GOLONKA, E. BOWLES, A. FRANK, V. RICHARDSON, D. FREYNIK, S. **Technologies for foreign language learning:** a review of technology types and their effectiveness. In: Computer Assisted Language Learning, 2014, p.70-105.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

KARASINSKI, L. **O que é tecnologia?** 29 Jul., 2013. Disponível em: https://www.google.com.br/amp/m.tecmundo.com.br/amp/tecnologia/42523-o-que-e-tecnologia-.htm . Acesso em: 25 Jun., 2018.

MORAN, J. **O vídeo na sala de aula.** In: Comunicação e educação. São Paulo, (2), p. 27-35, jan./abr. 1995.

PAIVA, V. L. M. uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breveretrospectiva
histórica.In: JESUS, D.M.; MACIEL, R.F. (Org). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente.** Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 44, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ROCHA, D.; DAHER, D. **Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?**. DELTA (online), vol.31, n.1, 2015, p.105-141. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-445062753693134622. Acesso em: 04 Mai., 2018.

SCHMITT, C. **O YouTube como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia.** Monografia (Especialização em Mídias na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS, 2015.

YOUTUBE. Disponível em: https://www.youtube.com.br. Acesso em: 06 Jul., 2018.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA PROMOÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): UMA REVISÃO DA LITERATURA

Bruno de Sousa-Lopes[1]; Keila de Fátima Chagas Nogueira[2]

[1]Doutor em Ciências, ORCID: 0000-0001-5192-3831, brunolopesprof@gmail.com, E.E. Maria da Conceição Barbosa de Souza, Praça Vasco Gifone, s/nº, Saraiva, Uberlândia-MG.
[2]Mestre, keilanogueira@iftm.edu.br, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberlândia Centro, Rua Blanche Galassi, 150, Uberlândia-MG.

Resumo: Apesar das grandes contribuições de Seymund Papert à área de Tecnologias Digitais, em 1980 ele apresentou certo pessimismo com relação à educação, culminando na descrença nas escolas e sua substituição por computadores e conhecimento autônomo. No atual século, em 2003 e 2007, Vani Kenski e José Moran disseram que as tecnologias digitais estavam possibilitando o surgimento de uma "nova pedagogia", com enorme potencialidade de contribuir para uma educação atrativa e inovadora. Mas, qual é o papel do gestor escolar na implementação das tecnologias nas escolas? E como os gestores têm estimulado o uso das tecnologias digitais nas escolas brasileiras, baseado na literatura disponível nos últimos cinco anos? Nesta perspectiva, o objetivo geral deste estudo foi descrever como deve ocorrer a atuação dos gestores na promoção das tecnologias digitais nas escolas. Especificamente, foi descrito o perfil e atribuições do gestor escolar à luz das TDIC, e como elas podem mudar a escola do século XXI. O estudo foi feito de julho a novembro de 2022, por meio de uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa da literatura disponível de 2018 a 2022. Foram selecionados aleatoriamente 20 artigos, cujos títulos se enquadram na perspectiva da proposta de pesquisa. Os resultados aqui apresentados contribuem para ampliar o atual estado da arte de conhecimento produzido na interface tecnologias digitais e gestão escolar. Conclui-se que os gestores escolares precisam estar atentos às novas tecnologias e capacitados para exercerem um papel de liderança na motivação e na formação continuada de seu corpo docente.

Palavras-chave: Escola; Formação de professores; Novas tecnologias; Ensino e aprendizagem.

Abstract: Despite Seymund Papert's great contributions to the area of Digital Technologies, in 1980 he showed a certain pessimism regarding education, culminating in disbelief in schools and their replacement by computers and autonomous knowledge. In the current century, in 2003 and 2007, Vani Kenski and José Moran said that digital technologies were enabling the emergence of a "new pedagogy", with enormous potential to contribute to an attractive and innovative education. But what is the role of the school manager in the implementation of technologies in schools? And how have managers encouraged the use of digital

technologies in Brazilian schools based on the literature available in the last five years? In this perspective, the general objective of this study was to describe how managers should act in promoting digital technologies in schools. Specifically, the profile and attributions of the school manager were described in the light of DICT, and how they have changed schools in the 21st century. The study was carried out from July to November 2022, through a bibliographical research with a qualitative approach of the available literature from 2018 to 2022. 20 articles were randomly selected, whose titles fit the perspective of the research proposal. The results presented here contribute to expanding the current state of the art of knowledge produced in the interface between digital technologies and school management. It is concluded that school managers need to be aware of new technologies and trained to play a leadership role in their team's motivation and continuing education.

Keywords: School; Teacher training; New technologies; Teaching and learning.

INTRODUÇÃO

> I see the classroom as an artificial and inefficient learning environment that society has been forced to invent because its informal environments fail in certain essential learning domains, such as writing or grammar or school math. I believe that the computer presence will enable us to so modify the learning environment outside the classrooms that much if not all the knowledge schools presently try to teach with such pain and expense and such limited success will be learned, as the child learns to talk, painlessly, successfully, and without organized instruction. This obviously implies that schools as we know them today will have no place in the future. But it is an open question whether they will adapt replaced (PAPERT, 1980, p. 8-9).

No século passado foi levantada a hipótese de que as “novas tecnologias” poderiam substituir os professores e as escolas em relativamente curto espaço de tempo. Criaram-se rádios, televisores com imagens coloridas, computadores de mesa, *notebooks* aplicativos, *smartphones*, etc. Entretanto, a mudança radical a ser promovida pelas tecnologias no local e no modo como aprendemos formalmente não passou de uma especulação (BUCKINGHAM, 2010). Assim, devemos presumir que o foco da inserção das tecnologias digitais deve estar centrado na formação e na motivação de pessoal docente para que este seja capacitado e saiba usar as “novas tecnologias” como mais uma ferramenta capaz de fazer sentido aos discentes e, com isso, garantir que ocorra o processo de *ensinagem* (sensu ANASTASIOU, 2007)

As hoje ditas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão diretamente associadas ao cotidiano, fazendo com que as interações entre os sujeitos e com as máquinas modifiquem nosso comportamento, inclusive o acesso às informações e o modo como aprendemos (DELORS, 1998; KENSKI, 2003; RÜDIGER, 2011; SOUTO; LAPA, 2014).

Moran (2007) afirma que as tecnologias digitais estão possibilitando o surgimento de uma "nova pedagogia", com enorme potencialidade de contribuir para uma educação atrativa e inovadora. Isso, pois, uma vez que as informações estão amplamente difundidas na *internet*, o que realmente fará sentido aos sujeitos são as reflexões que possibilitem a eles a interpretação, análise e a conexão entre as diversas áreas de conhecimento. A falta desses é que, em boa parte, contribui para a criação, por exemplo, do fenômeno "*fake news*". Por meio do uso adequado e consciente das ferramentas digitais, o professor tem condições de deixar o ambiente escolar mais propício à aprendizagem e contribuir para que a desinformação se converta em informação e, em uma visão com certo grau de utopismo, ocorram transformações sociais.

Não basta a mudança nos professores. A liderança, a motivação da equipe e o estimulo à reflexão e ampliação de repertório pedagógico vêm da gestão escolar. Acredita-se na necessidade de mudanças na formação de gestores escolares, destacando a ampliação do conceito de gestão em que se evidencia a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação. Com isso, fica evidente que a atuação do gestor frente às tecnologias não se limita a prover condições para o uso das TDIC nos limites da sala de aula, mas em uma utilização eficiente para fins pedagógicos e administrativos do sistema tecnológico e informacional, na qual o gestor tem um papel fundamental como agente mobilizador e líder da escola (RODRIGUES et al. 2016).

Por experiência pessoal, Sousa-Lopes elucida que o gestor escolar das escolas estaduais de Minas Gerais conhece/utiliza, pelo menos, as seguintes ferramentas: Google Scholar (*E-mail* institucional, Agenda, *Google* tarefas, *Google* documentos, *Google* apresentações, *Google drive*, *Google* formulários, *Google* planilhas, *Google meet*), *Excel*, *Word*, *PowerPoint*, *Instagram* e *Facebook*. Menos comumente utilizados estão o *Jamboard*, Canva, *aSc Timetables*, *R studio* e *Graphpad Prism*, entre outros. Com relação ao pacote *Google*, vale pontuar que, em 2021, a Secretaria Estadual de

Educação de Minas Gerais (SEE-MG) ofertou o curso "*Google for Education*: recursos e possiblidades", com carga horária de 60 horas. Entende-se que, para tanto, são necessários os equipamentos, no mínimo: *notebooks*, computadores de mesa e seus periféricos, projetores multimídia, televisão, caixa de som. Além disso, cabeamento de rede lógica adequado, internet cabeada e *wifi*, de boa qualidade.

Baseando-nos em uma proposta de pesquisa bibliográfica com análise qualitativa de dados disponíveis na literatura acadêmica, o objetivo geral deste estudo foi descrever como deve ocorrer a atuação dos gestores na promoção das tecnologias digitais nas escolas. Especificamente, foi descrito o perfil e atribuições do gestor escolar à luz das TDIC e como elas podem impactar a escola do século XXI.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se baseia na análise bibliográfica, a qual vale-se da análise teórica de 20 artigos científicos, publicados de 2018 a 2022, e tendo como fonte de pesquisa o Google Scholar, com as palavras-chave: Gestão Escolar, Tecnologias, Professores.

Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida exclusivamente a partir de material bibliográfico já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Nesta perspectiva, foi feita uma análise qualitativa do conteúdo dos manuscritos.

As palavras-chave são essenciais na busca da literatura acadêmica, pois além de serem fundamentais na determinação da visibilidade de um trabalho entre os leitores, indicam os principais conceitos e/ou descritores do texto (GARCIA; GATTAZ; GATTAZ, 2019; BRANDAU; MONTEIRO, BRAILA, 2005). Assim, ao levar em conta um conjunto de artigos, a análise de suas palavras-chave se torna uma abordagem útil para melhor compreensão do que a literatura vem indicando, podendo ser usado como um atributo do estado da arte de conhecimento. Então, coletamos as palavras-chave de cada artigo, bem como as palavras que mais se destacaram em cada um deles a partir da subjetividade dos autores deste texto. Foi usado o programa *Mentimeter*© para criação de uma nuvem de palavras-chave.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O papel do gestor escolar na promoção das tecnologias digitais

"A gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico (PPP, grifo nosso)" (LÜCK, 2000).

Os gestores estão imersos em atribuições nas dimensões pedagógicas, administrativa/financeira e de gestão de pessoas. Na primeira delas, lidera o planejamento e a elaboração do PPP, discute metodologias de ensino, calendário escolar etc. Na segunda, responde pelos recursos recebidos da mantenedora, patrimônio, escrituração do alunado e documentação escolar. Finalmente, na terceira, gere e cuida de dados dos servidores, lindando especialmente nesta, mas também nas demais, com situações que exigem enfrentamentos e postura, como por exemplo, na resolução de conflitos (ARXER, INFORSATO, 2018). Tudo isso tendo que levar em conta a promoção da gestão democrática e que inclua os anseios da comunidade escolar (LDB, 1996; PARO, 2002).

Dentre essas dimensões, Lück (2009) pontua que há 90 atribuições dos diretores, entre as quais elenca-se, abaixo, 12 delas que estão, direta ou indiretamente, relacionadas ao uso das TDIC na escola e merecem reflexão:

1. Utiliza tecnologias da informação na organização e melhoria de processos de gestão em todos os segmentos da escola.
2. Incorpora no cotidiano da escola a utilização da Tecnologia da Informação e do Conhecimento (TIC), como apoio à gestão escolar e favorecimento da aprendizagem significativa de alunos.
3. Demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos.
4. Promove e orienta a troca de experiências entre professores e sua interação, como estratégia de capacitação em serviço, desenvolvimento de competência profissional e melhoria de suas práticas.

5. Orienta a integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade.
6. Gerencia a correta e plena aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização dos seus objetivos.
7. Promove a utilização plena dos recursos e equipamentos disponíveis na escola, para a realização do trabalho pedagógico, mediante planejamento sistemático dessa utilização.
8. Promove a elaboração e atualização do currículo escolar, tendo como parâmetro o Referencial Curricular da Secretaria de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva, nacional e internacional.
9. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.
10. Orienta e coordena a elaboração de planos de ensino e de aula pelos professores, a serem adotados como instrumento norteador do processo ensino-aprendizagem, segundo as proposições legais de educação e o Projeto Político-Pedagógico da escola.
11. Promove a prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola, estabelecendo canais de comunicação positivos na comunidade escolar.
12. Auxilia na interpretação de significados das comunicações praticadas na comunidade escolar, fazendo-as convergir para os objetivos educacionais.

Evidencia-se, portanto, que o papel do gestor escolar, no contexto das TDIC, é buscar condições e recursos necessário à implementação das ferramentas digitais na escola e promover a capacitação docente para uso das TDIC. E, principalmente, se manter atualizado e disposto a buscar novos conhecimentos, admitindo, como dizia Freire (1996), sua incompletude.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 1 elucida os artigos analisados, bem como seu foco, procedimentos metodológicos e considerações apreendidas ao lê-los. Já a figura 1, mostra as 25 palavras que mais foram encontradas nos artigos, evidenciando que a formação continuada aliada às tecnologias digitais é o principal mote da temática pesquisada. Ao tentar tecer uma conjectura das palavras, percebe-se que o currículo também representa papel central, indicando a necessidade da inclusão das TDIC, como já está ocorrendo na Base Nacional Comum Curricular. As palavras pandemia, ensino remoto, letramento digital, modernização, recursos, docência e ensino representam a necessidade de investimento nas escolas, com vistas a aprimorar a estrutura e as possibilidades dos professores, especialmente após o período de isolamento social, quando as tecnologias foram recorrentemente utilizadas. A exclusão das TDIC após a pandemia representaria um retrocesso, tendo em vista a maior diversificação de oportunidades de ensino/aprendizagem que ela oferece. As palavras-chave evidenciam, ainda, que a inserção das TDIC deve ocorrer no início da formação, pelo menos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tornando, assim, o seu uso uma cultura escolar e fazendo a união dos conhecimentos tecnológicos aos pedagógicos.

Com maior ou menor ênfase, todos os autores dos artigos analisados mencionaram “formação continuada”. O gestor escolar, dentro deste contexto, é a figura responsável por promover esses momentos e fomentar o uso das TDIC. Mas onde esses gestores e/ou professores serão formados? Silveira e Pires (2021) mostraram que os cursos de formação em Instituições de Ensino Superior ainda são incipientes, muitos deles necessitando reformulações devido à baixa atratividade a professores e/ou gestores (SILVEIRA; PIRES, 2021). Assim sendo, percebe-se que os profissionais da educação têm buscado atualizações *per se* (SABOIA; BARBOSA, 2021).

Por outro lado, estudos têm sugerido que muitos professores têm se acomodado e desmotivado, especialmente em usar as TDIC (PINTO, VALÉRIO, 2020). Esse desânimo pode ocorrer por falta de infraestrutura, como é o caso de falta de *internet* nas escolas (GONÇALVES; PERRIER; ALMEIDA, 2018). Nesse tipo de caso, Silva e colaboradores (2019) afirmam ser responsabilidade do gestor buscar recursos e implantar o uso das TDIC na escola. Mas há demandas que fogem à alçada dos gestores e se tornam políticas públicas. É isso que Stein e Moreto (2020) discorrem ao tratar das

desigualdades no Brasil. Por exemplo, como exigir em uma escola do campo, o protagonismo da gestão com relação às TDIC se não há infraestrutura para tanto? Além disso, dados do INEP, segundo esses mesmos autores, indicam que cerca de 15% dos docentes da Educação Básica brasileira não concluíram nem a formação inicial, diga-se licenciatura plena. Como falar de formação continuada em TDIC nesses casos, se o foco ainda é o mínimo? Ainda há a necessidade de cursos de formação que favoreçam as diversas escolas, comunidade, localidades e entidades menos favorecidas (CASAGRANDE; MORETO, 2020).

Quando os recursos tecnológicos são disponíveis e há formação inicial, geralmente em algumas realidades privilegiadas, Souza e Carvalho (2021) sinalizaram que a troca de informações e práticas docentes sobre TDIC favorecem uma aproximação entre os professores e a melhoria no processo de ensino/aprendizagem. Isso ocorre devido à socialização de ferramentas digitais, aplicativos, etc.

No entanto, deve-se ter cautela ao usar as TDIC como a solução de todos os problemas educacionais. Elas representam mais uma ferramenta para o ensino e, assim como qualquer outra, a falta de planejamento e delineamento de objetivos faz com que a dimensão pedagógica e as habilidades previstas no currículo sejam subestimadas (SALGADO; MARQUES; CASTRO, 2018).

Tabela 1. Dados da pesquisa bibliográfica acerca das TDIC e a gestão escolar.

Autores	Foco do estudo	Métodos	Considerações
SILVEIRA; PIRES, 2021	Formação continuada em TDIC.	Estudo de caso, abordagem qualitativa, entrevistas semiestruturadas com a gestão do curso, análise de conteúdo.	Necessidade de reformulação do curso. Gestão avalia coloca como pontos positivo: planejamento e avaliação da experiência pelos docentes possível por meio do TCC.
STEIN; MORETO, 2020	Formação continuada em TDIC, na educação do campo.	Relato de experiência.	Foi promovido um curso sobre as TDIC que os professores tinham interesse, apresentando *softwares*. Possibilitou reflexão, com base na pedagogia da alternância e da dialogicidade.
CASAGRANDE; MORETO, 2020	Formação continuada em TDIC, na educação do campo.	Pesquisa qualitativa.	Necessidade da criação coletiva de um curso de formação continuada envolvendo as TDIC na educação do campo.
SILVA; OLIVEIRA; COUTINHO, 2019	TDIC na Educação Básica.	Levantamento de literatura bibliográfica.	Necessidade de investimento em pesquisa e formação continuada de professores com relação às TDIC. Gestores devem buscar recursos tecnológicos e se capacitarem, bem como colocar em pauta as discussões sobre TDIC nos momentos de formação continuada. Os cursos superiores precisam preparar “novos docentes”.
SOUZA; CARVALHO, 2021	Uso das TDIC na Educação Básica.	Relato de experiência.	Apresentou-se práticas exitosas por meio da socialização de ferramentas digitais. A troca de experiências entre os docentes contribuiu para melhoria do processo de ensino/aprendizagem e a aproximação dos professores (melhor clima organizacional).

ARXER; INFORSATO, 2018	Papel do gestor no uso das TDIC na escola.	Pesquisa qualitativa com metodologia bibliográfica.	Apresenta-se a TDIC como um desafio para o gestor, tendo em vista as suas atribuições administrativas, financeiras e pedagógicas.
PINTO; VALÉRIO, 2020	Problemas na implantação das TDIC na escola.	Estudo de campo, com entrevista semiestruturada e abordagem qualitativa dos dados.	Necessidade de formação de professores e também de recursos tecnológicos (mais investimentos). Letramento digital presente, porém, insuficiente. "Comodismo" dos professores em relação às metodologias tradicionais de ensino.
BLAUTH; SCHERER, 2016	Uso de TDIC nos anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Relato de experiência.	A interação entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior oportuniza momentos de formação/aprendizagem com vistas à implementação das TDIC na escola.
SABOIA; BARBOSA, 2021	Uso das TDIC no ensino remoto.	Relato de experiência.	Elucida dificuldades da gestão e corpo docente e implementar as TDIC na pandemia de COVID-19.
GONÇALVES; PERRIER; ALMEIDA, 2018	TDIC e currículo.	Pesquisa de opinião.	Elucida a concepção de educadores quanto às TDIC no currículo, evidenciando a baixa qualidade da *internet* nas escolas.
SALGADO; MARQUES; CASTRO, 2018	Desafios da gestão escolar em estabelecer a relação entre currículo e TDIC.	Pesquisa-ação, com observações e relatos de experiência.	Mostra a necessidade de analisar, com cautela, os objetivos de aprendizagem do currículo à luz das TDIC. O uso indevido das TDIC pode distanciar o aluno dos objetivos pedagógicos.

ARAÚJO; SERRA; SILVA	Avaliação da gestão educacional com o uso das TDIC.	Pesquisa de campo, com entrevistas e análise qualitativa.	Gestores que utilizam as TDIC têm resultados satisfatórios no processo de ensino/aprendizagem.
LEITE, 2021	TDIC como metodologias ativas.	Pesquisa de campo, entrevistas.	Professores conhecem melhor a aprendizagem baseada em problemas e ferramentas como Google For Education e Kahoot.
BERTUSSO, 2020	TDIC nas aulas de ciências.	Pesquisa de campo, entrevistas.	Ainda faltam infraestrutura e incentivo para o uso das TDIC.
JUNIOR, SCORTEGANGA; FIGUEIREDO, 2018	TDIC na sala de aula.	Pesquisa exploratória, qualitativa e de campo.	Docentes veem as TDIC como importante, mas têm insegurança.
HEES; ASSIS; VIANA, 2019	TDIC na sala de aula.	Pesquisa-ação.	Docentes usam as TDIC em suas pesquisas, mas têm dificuldades em usá-las na sala de aula.
CRUZEIRO; ANDRADE; MACHADO, 2019	TDIC como prática docente.	Pesquisa qualitativa, com análise de documentos e entrevista semiestruturada.	Aponta necessidade de formação docente.
PAGE; PAIVA, 2021	TDIC na comunicação da gestão escolar.	Pesquisa de campo, com entrevistas.	Gestores podem usar as TDIC para aprimoramento, sem deixar os meios de comunicação mais antigos de lado.
SOUSA, 2021	TDIC na gestão escolar.	Pesquisa qualitativa.	Mostra a necessidade do gestor em estar aberto às inovações.

SILVA; VIANA, 2022	TDIC na gestão escolar.	Pesquisa de campo.	Evidencia a necessidade de formação de professores e gestores quanto às TDIC.

Figura 1. Nuvem de palavras-chave e palavras destacadas pelos autores nos textos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Moran (2017, p. 23), "num mundo em profunda transformação a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada".

Aqui, percebemos que as TDIC, incluindo as mencionadas como utilizadas na SEE-MG, têm enorme potencial para transformar o processo de *ensinagem*, unir os docentes e formar cidadãos mais conscientes, desde que as intervenções sejam bem planejadas e levem em conta a análise dos objetivos docentes, do PPP e do currículo. O gestor tem papel preponderante no estímulo, na busca por recursos e formação para que tenha repertório suficiente para contribuir com sua equipe. Afinal, sua liderança e motivação são fundamentais engrenagens para o grupo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Nayane Alves da Silva pelas conversas e reflexões e Melissa Alves Lopes e Benjamin Alves Lopes pelo estímulo.

Referências

ANASTASIOU, L.G.C. Estratégias de Ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2007.

ARAÚJO, F.R.C.; SERRA, D.C.; SILVA, C. dos S. os desafios e impactos das tic na gestão escolar: uma análise da prática profissional dos gestores escolares de Codó-MA. **VI Congresso Nacional de Educação.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID8232_17072019175227.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

ARXER, E. A.; INFORSATO, E. do C. O gestor escolar e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2018. **Anais**. São Carlos: CIET:EnPED, 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/689>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BERTUSSO, F. R. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)no ensino de Ciências: um paradigma a ser vencido. **Research, Society and Development**, v. 9, n.12, e26691211099, 2020.

BLAUTH, I. F.; SCHERER, S. Formação de professores para integração de tecnologias digitais ao currículo: uma narrativa e muitas ações. **Revista e-Curriculum**, v.18, n.4, p. 1748-1770, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 nov. 2022.

BRANCAU, R.; MONTEIRO, R.; BRAILA, D.M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**, v. 20, n. 1, p. VII-IX, 2005.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

CASAGRANDE, E. M.; MORETO, C. tecnologias digitais na formação de professores do campo em santa maria de Jetibá-ES. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, v. 5, n. 1, 2020. **Anais**. São Carlos: CIET, EnPED, 2020, p. 1-6.

CRUZEIRO, M.; ANDRADE, A.; MACHADO, J. Formação de professores e utilização das tecnologias digitais na escola. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n.º 19, p. 281-307, 2019.

DELORS, J. (Org.). (1998). **Educação: um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI** (J. C. Eufrázio, Trad.). São Paulo: Cortez e UNESCO. Acesso: 09 jun. 2014. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, D.C.F.; GATTA, C.C.; GATTAZ, N.C. A relevância do título, do resumo e palavras-chave para a escrita de artigos científicos. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, n. 3, 2019.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4ed. Atlas, São Paulo, SP, Brasil, 2010.

GONÇALVES, L. M.; PERRIER, G. R. F.; ALMEIDA, M. E. B. de. Avanços, entraves e possibilidades de integração curricular das TDIC: as representações sociais de professores do Ensino Fundamental I. **Cadernos de Educação**, n. 60, p. 201850-74, 2018.

HEES, L.W.B.; ASSIS, R. M.C.; VIANA, H.B. Inserção das tecnologias digitais na prática docente. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n.2, p.119-127, 2019.

JUNIOR, A.S.; SCORTEGANA, L.; FIGUEIREDO, V.F. Tecnologias de informação e comunicação nas práticas pedagógicas em escola pública: desafios na implementação e gestão. **Humanidades & Tecnologia em Revista (finom)** - ISSN: 1809-1628. Ano XII, vol. 13, 2018.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=786&dd99=view&dd98=pb. Acesso em: 03 jul. 2022.

LEITE, B.S. Tecnologias digitais e metodologias ativas: quais são conhecidas pelos professores e quais são possíveis na educação? **Vidya Revista Eletrônica**, v. 41, p. 185-202, 2021.

LÜCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-32, fev. /junho 2000. ISSN 0104-1037.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009. v. 1. 143p.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI,S.et al (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais:** Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, p.23-35, 2017.

PAGE, José Sérgio Dias; PAIVA, Daniel Costa de. Estudo de caso com gestores escolares: os desafios da comunicação em grupo por meio de plataformas digitais. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 26, 13 de julho de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/26/estudo-de-caso-com-gestoresescolares-os-desafios-da-comunicacao-em-grupo-por-meio-de-plataformas-digitais

PAPERT, S. **Mindstorms:** Children, Computers and Powerful Ideas. New York: Basic Books, 1980. Disponível em: http://worrydream.com/refs/Papert%20-%20Mindstorms%201st%20ed.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

PINTO, K. A. de A.; VALÉRIO, C. L. L. O Reflexo da Tecnologia Digital no Âmbito de Escolas Plenas: a Percepção de um Gestor Escolar no Estado de Mato Grosso. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v. 21, n. 3, p. 265-269, 2020.

RODRIGUES, J. N. A. et al. Gestão Educacional e Tecnologia: a utilização das TDICs no quadro administrativo e pedagógico. **7ª JICE - Jornada de Iniciação Científica e Extensão**. 2016.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura:** perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SALGADO, W. L.; NUNES MARQUES, R..; PIERROTTI DE CASTRO, F. Gestão escolar e novos desafios no currículo: projetos educomunicativos no ensino médio. **Revista IPecege**, vol. 4, n. 2, p. 40–45, 2018.

SILVA, Eliane da, OLIVEIRA, Adriano José de, COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação de professores em tecnologias: reflexões sobre a prática. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 04, Ed. 03, Vol. 10, p. 36-44, 2019.

SILVA, G. da; VIANA, M. A. P. As tecnologias na educação: o papel da equipe gestora nas práticas pedagógicas. **Dialogia**, n.32, p. 183-198, 2019.

SILVEIRA, J.S; PIRES, G. de L. Educação na cultura digital e formação continuada de professores de escolas públicas: percepções de gestores a partir da sua oferta-piloto. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 2 p. 01-23, abr./jun. 2021.

SOUSA, F. D. O gestor escolar frente as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem em uma escola de Teresina. **Journal of Social Sciences, Humanities and Research in Education**, v. 4, n. 1, p. 38-41, 30 jun. 2021.

SOUTO, I. N.; LAPA, A. B. Formação crítica mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação: um desenho de pesquisa qualitativa. **Comunicação & Informação,** v. 17, n. 2, p. 88-103, 2014. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/31836/17613. Acesso em: 15 nov. 2022.

SOUZA, J. B.; CARVALHO, T. dos S. Formação de professores para o uso de tecnologias digitais: Um relato de experiência no Colégio Estadual Professora Luzia Carvalho Silva. **Research, Society and Development**, v. 10, n.4, e33710414156, 2021.

STEIN, S.; MORETO, C. Formação continuada de professores do campo em tecnologias digitais: uma construção coletiva. p. 132-153. In: JACINTHO, A. L. N; SANTOS, L. B. dos; CARVALHO, L. Q. de. **O ensino de Letras e Humanidades em Cena**. São Carlos; Pedro e João Editores, 2020, 310 p.

AS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE O ENSINO HÍBRIDO E METODOLOGIAS ATIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

Daniela Braga de Paula[1]; Cairo Mohamad Ibrahim Katrib[2]

[1]Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação – PPGCE, danielabragga@hotmail.com, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Avenida João Naves de Ávila, 2121. Sta. Mônica, Uberlândia/MG.
[2]Pós doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, cairomohamad@gmail.com, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Avenida João Naves de Ávila, 2121. Sta. Mônica, Uberlândia/MG.

Resumo: Este trabalho apresenta uma proposta de pesquisa de Mestrado ainda em andamento e busca compreender quais são as percepções que os professores da rede municipal de ensino de Uberlândia têm sobre metodologias ativas e ensino híbrido. Devido à pandemia da Covid 19, as escolas se viram obrigadas a fechar suas portas e propor novas metodologias via dispositivos móveis que conseguissem alcançar os objetivos de ensino via remota. No entanto, o que se verificou nas plataformas digitais, foram atividades passivas, conteudistas e de transmissão de conhecimentos. Dessa forma, essa pesquisa insere-se nessa problemática e buscará responder às seguintes questões norteadoras: Como os professores de ensino fundamental de quatro escolas públicas elaboram suas práticas pedagógicas no modelo híbrido de ensino e quais as concepções que eles têm sobre as metodologias ativas? Para isso, a metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa em uma perspectiva interpretativista. O método e técnica selecionados para esse estudo é o questionário semiestruturado. Os participantes desse estudo serão os docentes efetivos do quinto ano do ensino fundamental I e do nono ano do ensino fundamental II que participaram do curso de formação continuada sobre metodologias ativas e ensino híbrido ministrado pela Secretaria Municipal de Educação no final do ano de 2020. Espera-se pesquisa contribua para que se tenha um panorama da realidade sobre o ensino híbrido e o uso de metodologias ativas na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Palavras-chave: metodologias ativas; ensino híbrido; formação de professores; tecnologias na educação.

Abstract: This work presents a proposal for a Master's research still in progress and seeks to understand what are the perceptions that teachers from Uberlandia public schools have about active and blended learning. Due to the Covid 19 pandemic, schools were forced to close their doors and propose new methodologies via mobile devices that could achieve the objectives of teaching remotely. However, what happened on digital platforms were passive activities.

Thus, this research is part of this problem and will seek to answer the following guiding questions: How do elementary school teachers from four public schools develop their pedagogical practices in the blended learning model and what conceptions do they have about active learning? For this, the methodology of this research is based on qualitative research in an interpretivist perspective. The method and technique selected for this study is the semi-structured questionnaire. The participants of this study will be the teachers in public service of the fifth year of elementary school I and the ninth year of elementary school II who participated in the continuing education course on active methodologies and blended learning taught by the Secretaria Municipal de Educação in the end of 2020. Research is expected to contribute to an overview of the reality of the teaching and learning process and the use of active methodologies Uberlândia public schools.

Keywords: active learning; blended learning; teacher's training courses; technology in education

INTRODUÇÃO

O uso em massa das tecnologias digitais por diferentes dispositivos móveis conectados à Internet impactou e modificou a forma com que as pessoas realizam suas variadas atividades. Esse fenômeno é também observado nas práticas educativas e ganhou ênfase no ano de 2020 devido à pandemia do novo coronavírus (COVID 19)[1]. As mudanças observadas nesse modo reajustado de viver provocaram alterações sociais mais intensas e as pessoas passaram a ocupar um espaço híbrido de conexões. Isso trouxe novas formas de pensar, interagir e aprender e, consequentemente, se tornaram parte do cotidiano escolar. Assim, tornou-se urgente utilizar os espaços virtuais para o ensino remoto e, simultaneamente, preparar os docentes que tinham pouco conhecimento dessas ferramentas digitais de ensino, nesse novo formato de escola.

Após um ano de tentativas e experimentações, diante a continuidade da pandemia, e a publicação da Resolução da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, SME nº 001/2021, que dispõe sobre o ensino híbrido e a oferta das atividades não presenciais nas escolas, alunos e professores da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG permaneceram no ano letivo de 2021 com o modelo de ensino remoto, para aqueles que desejaram, seguiram com as ferramentas do *Google Workspace*, e os demais estudantes participaram

presencialmente por meio de rodízio. Da m[13]esma forma, para o ano de 2022, a proposta da Secretaria de Educação foi a manutenção das atividades híbridas mesmo com o ensino presencial por meio do tablet e acesso à Internet que foi disponibilizado a todas as escolas da rede.

Dessa forma, ao final do ano de 2020, como preparação para o ano letivo de 2021, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia propôs uma formação continuada obrigatória aos docentes com carga-horário de 40 horas, cujo tema foi "O ensino híbrido e o uso das tecnologias na educação". O curso tratou, primordialmente, do uso de metodologias ativas no ensino híbrido e da importância da transformação das práticas pedagógicas. Além disso, destacou a necessidade de estimular o estudante a problematizar, refletir, selecionar, pesquisar e trabalhar colaborativamente.

No entanto, apesar de terem participado do curso de formação, o que se viu durante o ensino remoto foi a transposição do modelo tradicional de ensino utilizando as ferramentas digitais. Muitos docentes mantiveram modelos formais de ensino nas plataformas digitais, com atividades passivas, conteudistas e de transmissão de conhecimentos. Há, visivelmente, um grande desafio em utilizar as metodologias ativas para promover a autonomia e o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, essa pesquisa insere-se nessa problemática e buscará responder às seguintes questões norteadoras: Como os professores de ensino fundamental de quatro escolas públicas elaboram suas práticas pedagógicas no modelo híbrido de ensino e quais as concepções que eles têm sobre as metodologias ativas? Questiona-se também por que razão os docentes ainda utilizam metodologias tradicionais com ênfase na transmissão de conteúdo?

METODOLOGIA

[13] . Em 11 de março de 2020,o diretor-geral da OMS, Thedos Ghebreyesus, declara a situação como uma pandemia mundial. Na ocasião, em 11 de março, foram reportados mais de 118 mil casos em 114 países, e havia quase 4.300 mortos.

A metodologia adotada nesta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa em uma perspectiva interpretativista. O método e técnica selecionados para esse estudo é o questionário semiestruturado. Os participantes desse estudo serão no total trinta docentes efetivos do quinto ano do ensino fundamental I e do nono ano do ensino fundamental II que participaram do curso de formação continuada sobre metodologias ativas e ensino híbrido ministrado pela Secretaria Municipal de Educação no final do ano de 2020. A pesquisa será realizada em quatro escolas públicas municipais de Uberlândia e como critério de inclusão, optou-se por selecionar a escola com maior nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2019, que mede a qualidade do aprendizado a nível nacional e estabelece metas para a melhoria do ensino; a escola com menor nota e duas escolas medianas, uma central e outra periférica. Por meio do índice do IDEB será possível verificar se nas escolas que apresentam as maiores notas os professores utilizam metodologias ativas com ênfase no protagonismo dos estudantes. Como critérios de exclusão elencamos os professores contratados (pelo fato de não estarem mais trabalhando na rede municipal de ensino) e os efetivos que não participaram do Curso de Formação Continuada.

A justificativa do critério se fundamenta por analisar escolas de diferente clientela de estudantes, bem como de diferentes classes sociais. Além disso, a opção pelos anos de ensino deve-se ao fato de serem esses os avaliados pela Prova Brasil, que é um dos componentes para mensurar o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Primeiramente, a proposta é aplicar questionários virtuais, via formulário on-line, para compreender qual foi o aprendizado que os professores tiveram sobre ensino híbrido e metodologias ativas na formação ofertada pela Secretaria Municipal de educação no fim do ano de 2020. Além disso, busca-se compreender de que maneira esses docentes têm utilizado metodologias de ensino centradas no estudante ou se não as utilizam, por que razão eles preferem manter metodologias tradicionais nas quais o estudante é sujeito passivo. De posse desse resultado, propor-se-á um plano de ação para ser executado nas turmas as quais os professores participantes ministram aulas. Consideramos que os riscos que consiste esta pesquisa passam pela adesão na participação e no possível constrangimento do entrevistado em responder sobre sua prática pedagógica. Os benefícios da pesquisa se sobrepõem aos riscos, uma vez que esse estudo irá compreender e melhorar o olhar e as práticas que envolvem

tecnologia no ambiente escolar. Também, como benefícios a partir dessa coleta de dados e elaboração do plano de ação, espera-se que a secretaria municipal de ensino de Uberlândia ofereça melhores condições de trabalho como oferta de cursos e disponibilize recursos físicos para que o docente possa fazer com que sua prática pedagógica seja mais significativa para os discentes e que os engajem e os motivem a aprender ativamente com problemas reais e desafios relevantes. Além disso, esse estudo contribuirá para que se tenha um panorama da realidade do processo de ensino e aprendizagem e o uso de metodologias ativas na rede municipal de ensino de Uberlândia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente quase todas as atividades cotidianas são permeadas pela tecnologia digital. Desde acompanhar notícias até a localização do carro que vai te levar ao trabalho; do lazer aos serviços bancários; das reuniões de trabalho ao localizador do celular dos filhos. Dificilmente encontramos algum serviço que não pode ser feito por um dispositivo digital móvel.

Essa realidade vem de encontro ao pensamento da escola tradicional, porque o acesso à informação e a busca por conhecimentos ocorrem fora do ambiente escolar de forma ilimitada, por isso a escola tem o desafio de dar sentido às suas práticas diante da vastidão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Diante dessas mudanças e, principalmente, pela introdução da cultura digital, a escola tem a necessidade de se reinventar em face dessa modernização, já que toda a comunidade escolar está permeada por dispositivos móveis com acesso à Internet. Assim, as instituições escolares precisam lidar com esse comportamento, seja na abordagem comportamental, de como lidar com esses estudantes que manipulam dispositivos eletrônicos e atuam em ambientes digitais, e na abordagem pedagógica, na busca de estratégias de ensino e aprendizagem que alcancem os usuários desses dispositivos (SILVA; CAMARGO, 2015). No entanto, há o embate entre essa recente cultura escolar com a perspectiva escolar herdada da era industrial que precisa ser superada.

Nesse sentido, atualmente, a escola tem buscado novas práticas que estimulem a autonomia dos estudantes por experiências significativas para essa nova geração inserida na

cultura digital. No entanto, muitos professores ainda não possuem a habilidade e competências didática e metodológicas para conduzir sua prática pedagógica e permanece a ideia de que o professor transmite a teoria e o estudante a aplica. Segundo Valente e Almeida (2011):

> O aluno deve assumir uma postura mais ativa, resolvendo problemas e projetos como meio de explicitar seus conhecimentos e com isso permitir a intervenção efetiva do professor, auxiliando o processo de construção de conhecimento.

Nessa concepção de professor mediador e de aprendizagem ativa, é importante destacar que na escola tradicional "as metodologias predominantes no ensino são as dedutivas: o professor transmite primeiro a teoria e depois o aluno deve aplicá-la a situações mais específicas"(MORÁN, 2018, p.2). Embora a dedução seja importante, a aprendizagem por indução amplia o questionamento e a experimentação, por isso "nos últimos anos tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas" (MORÁN, 2018, p.2).

A metodologia ativa centraliza a aprendizagem por experiência desenvolvida por métodos ativos e criativos que buscam desenvolver a autonomia do aprendiz. Por meio dela, acontece a aprendizagem reflexiva que é resultado da experiência, da troca, de questionamentos e da interação na busca de soluções. Para isso, a aprendizagem ativa apresenta o professor como orientador, no sentido de conduzir os alunos na busca do conhecimento. De acordo com Moran e Bacich (2018), “as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”.

Esse modelo de aprendizagem ativa já foi tratado por John Dewey no século passado. Para ele, o estudante é sujeito ativo na busca do conhecimento por meio da ação, o chamado “*learning by doing*”, ou aprender fazendo (DEWEY, 1959). Segundo o autor “a liberdade (...) é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de ‘virar as coisas ao avesso’, de examiná-las deliberadamente (...)”. Quase cem anos depois, devido à quantidade de informações disponíveis por meios digitais e a familiaridade que os estudantes têm com essas ferramentas, alguns docentes têm buscado mais conhecimento sobre as metodologias ativas. Freire (1997) também já destacava a importância das experiências no processo de

aprendizagem na busca da transformação da realidade do educando. Segundo o autor, ensinar não é apenas transmitir conhecimento, é preciso que o professor conheça a realidade de seus alunos e que contribua também nas habilidades como o protagonismo, a estabilidade emocional e a sociabilidade.

Nessa mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) descreve as habilidades essenciais para estudantes de toda a educação básica. É um documento nacional utilizado para a elaboração dos currículos escolares de todo o país. Na BNCC (BRASIL, 2017), as competências e habilidades propõem que o educando seja de protagonista na construção do conhecimento, sem foco exclusivo em acúmulo de conteúdos e realização de atividades.

Dessa forma, considerar o estudante como o centro do processo educativo, significa compreender que ele não é um elemento passivo, mas assume a responsabilidade da busca do conhecimento mediado e orientado pelo professor. Nesse contexto, ao inserir as tecnologias digitais e as metodologias ativas, deve haver uma reflexão sobre o papel do professor, além da personalização desse ensino e uma proposta mais colaborativa entre os pares (MORAN; BACICH, 2018).

No entanto, muitos professores apresentam resistência em transferir a aula expositiva para uma aula na qual os alunos atuem, busquem resolver desafios e construam conhecimento colaborativamente. Para isso, é preciso compreender que os estudantes de hoje não são os mesmos de quinze anos atrás e a escola não tem acompanhado essas mudanças. Muitas vezes os docentes buscam práticas que utilizam as tecnologias digitais, porém, não colocam o aluno como protagonista da atividade, não consideram o papel ativo desse educando na construção do seu conhecimento e na transformação da sua vivência.

Ao pensar em metodologias ativas, lembramos de imediato do ensino híbrido *(blended learning)*, que é a proposta que "mescla" uma combinação de espaço, tempo, recursos, metodologias, pois, o ser humano aprende de diversas maneiras: sozinho, com o auxílio do professor, com colegas, com desconhecidos (MORAN, 2015). Assim, a educação pode combinar as tecnologias híbridas, com atividades em sala de aula e digitais, presenciais e virtuais.

É importante destacar que o termo “blended” sugeria a proposta de ensino que mesclava o presencial e à distância, no qual algumas disciplinas eram ministradas presencialmente e outras virtualmente em cursos superiores. Essa nomenclatura evoluiu para a compreensão de que “não existe uma forma única de aprender (...) a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015)). Para Christensen, Horn e Stalker (2013):

> O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, 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.

Para Moran (2020), o conceito de híbrido evoluiu bastante e indica que a “mistura” é muito mais ampla e envolve os espaços, tempos, metodologias ativas e formas de avaliar. Segundo o autor, há atividades que são melhor desenvolvidas por meio on-line e outras nos encontros presenciais. Dessa forma, os modelos híbridos são relevantes com o foco na aprendizagem ativa dos educandos, já que eles possibilitam o protagonismo do estudante por meio da aprendizagem por descoberta, investigação, resolução de problemas e por projetos.

Além disso, o itinerário percorrido pelo estudante pode ser planejado dentro do seu ritmo, porque ele controla esse trajeto e desenvolve sua aprendizagem em grupo de maneira colaborativa e mais supervisionada. Isso pode acontecer tanto de maneira presencial, virtual ou em ambos os espaços. Nos modelos híbridos essencialmente presenciais, as atividades são realizadas parcialmente em espaços físicos e parcialmente em ambientes digitais, de acordo com a autonomia dos estudantes. Podem ocorrer dentro da escola ou fora, de maneira síncrona ou assíncrona.

Há também os modelos de integração síncrona, os quais parte da turma está em sala de aula e outra parte virtualmente por encontros síncronos. Esses modelos vêm sendo utilizados como uma forma de retorno escolar devido à pandemia do coronavírus para evitar grandes aglomerações no ambiente escolar.

Além disso, existe o modelo híbrido virtual aprimorado, em que os estudantes vão à escola para encontrar o professor uma ou mais vezes na semana para aprofundamentos e esclarecimentos de dúvidas. Nesse cenário, a proposta virtual é aprimorada e há possibilidade

de personalização das atividades, promovendo um engajamento e protagonismo dos estudantes no aprofundamento de suas pesquisas e resolução de problemas.

Por fim, o modelo *à La Carte* (HORN; STAKER, 2015), no qual a aprendizagem é toda realizada *on-line* e, ainda segundo os autores, mais eficiente no ensino médio e superior. Nesse cenário os professores acompanham de forma tutorada os alunos de modo *on-line.* Apesar de ser mais adequado para o Ensino Médio, a pandemia fez com que esse modelo fosse utilizado também no Ensino Fundamental e é, sem dúvida, um grande desafio enfrentado pelos professores, na busca de selecionar a melhor maneira para promover a aprendizagem à distância, de forma tutorada.

Dessa forma, a educação híbrida ativa traz importantes benefícios e desafios para os estudantes, porque eles têm acesso personalizado aos conteúdos, materiais, pesquisas e desafios a qualquer hora e no ritmo desejado. Desenvolvem também maior autonomia pela possibilidade de escolher percursos mais adaptados às suas necessidades e expectativas. Ao mesmo tempo, desenvolvem as competências comunicacionais e avaliativas pela riqueza e diversidade de atividades e projetos com diferentes grupos dentro e fora do espaço escolar, nos espaços presenciais e digitais, em momentos síncronos e assíncronos.

Dentro dessa realidade, o obstáculo é buscar uma formação que possibilite ao professor manusear essas ferramentas e propor atividades e desafios por meio digital. Se bem planejadas, elas contribuem para alcançar as competências almejadas. No entanto, muitos professores têm considerado esse espaço virtual como passageiro e precário. De acordo com Moran (2020)

> O problema não está em aprendermos ou não em plataformas on-line. O que está revelando este período é que a maior parte das escolas vem ensinando de uma forma inadequada, muito conteudista, dependente do professor, com pouco envolvimento, participação e criatividade dos estudantes. (MORAN, 2020, p. 1)

O grande desafio é que nos acostumamos com os moldes tradicionais de ensino, no qual o aluno é passivo e o professor é o transmissor de conteúdo. Nesse cenário, escolas e professores já habituados a trabalhar com desafios e experimentação puderam encontrar plataformas e aplicativos para a aprendizagem ativa durante o período de ensino remoto. Em

contrapartida, docentes acostumados com atividades centradas no professor, de transmissão de conteúdo, continuaram dessa mesma forma tradicional nas aulas *on-line*.

Além disso, esse momento mostrou também a dificuldade e desigualdade de acesso ao digital. São escassas as políticas de infraestrutura digital nas escolas e há a necessidade urgente da formação dos professores em competências digitais e que a Internet seja considerado um direito fundamental do cidadão (MORAN, 2020).

Nesse sentido, a partir de agora, acredita-se que os modelos híbridos estarão muito mais frequentes no âmbito escolar, incorporando o físico e o digital. Assim,

> a inteligência artificial começa a contribuir para conhecer as características de como cada estudante aprende, ajudar no desenho de itinerários formativos e sugerir alternativas personalizadas. (MORAN, 2020, p.1)

Para isso, a formação docente faz-se necessária, com ênfase na autonomia do professor e no compartilhamento de experiências e maneiras de engajar os alunos nesse cenário digital, bem como atingir também os mais carentes com roteiros impressos e/ou audiovisuais ativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa ainda se encontra em fase final de aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa. Mesmo que prematuramente, é possível prever que os docentes consideram as metodologias ativas como ferramentas importantes para a prática pedagógica, porém é preciso chegar a conclusões e variáveis que respondam por que os professores mantêm modelos tradicionais de ensino e evitam ser mediadores do processo de construção do conhecimento. Sabemos que o elevado número de aulas, que implicam em atividades de planejamento, correção, preenchimento de diários de classe, relatórios e outros, impossibilitam um bom planejamento de aulas com recursos variados e utilização de métodos diversos. Além disso, muitas escolas têm uma carência de recursos ou uma infraestrutura que não contribui para uma prática pedagógica mais significativa. Ademais, cientificamente a pesquisa contribuirá na produção de conhecimento sobre o assunto e poderá responder aos questionamentos a respeito da temática, bem como tem como relevância social a formação docente dos professores da rede municipal de ensino de Uberlândia.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que esse estudo permitirá compreender e melhorar o olhar e as práticas que envolvem o uso da tecnologia digital no ambiente escolar. Além disso, espera-se que a Secretaria Municipal de ensino de Uberlândia ofereça melhores condições de trabalho como oferta de cursos sobre metodologias ativas e ensino híbrido e disponibilize recursos físicos para que o docente possa fazer com que sua prática pedagógica seja mais significativa para os discentes e que os engajem e os motivem a aprender ativamente com problemas reais e desafios relevantes, como propomos na discussão desse estudo. Ademais, essa pesquisa contribuirá para que se tenha um panorama da realidade do processo de ensino e aprendizagem e o uso de metodologias ativas na rede municipal de ensino de Uberlândia.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Secretaria Municipal de Ensino de Uberlândia que nos autorizou realizar essa pesquisa nas escolas municipais e ao Curso de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE) e todo corpo docente que nos permitiu tornarmos pesquisadores em busca de resultados que possam aprimorar as condições de trabalho dos docentes e o acesso à uma educação de qualidade por toda a sociedade.

Referências

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: TANZI NETO, L. B. A.; TREVISANI, F. de M. (org**.). Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. São Paulo: Penso, 2015. cap. 2, p. 47 – 66.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC, Brasília, p. 1 – 472, 2017.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORN, M.; STAKER, **H. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: MORAN, J. (ed.). Mídias

contemporâneas: possibilidades e desafios. Ponta Grossa: UEPG/PROEX,, 2015. v. 2, p. 15 – 33. Disponível em: http://uepg.br/proex/. Acesso em: 04/04/2021.

MORAN, J. **A culpa não é do online: contradições na educação pela crise atual**. 2020. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/?p=1506. Acesso em: 03/04/2021.

MORAN, J.; BACICH, L. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018.

SILVA, R. A. da; CAMARGO, A. L. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In: TANZI NETO, L. B. A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. cap. 9, p. 169 – 190.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE REDES DE COMPUTADORES

Renata Silva[1]; Heraldo Gonçalves Lima Junior[2]; Marcelo Anderson Batista dos Santos[3]; Leonardo Corsino Campello[4]

[1]Especialista em Robótica Educacional, https://orcid.org/0000-0003-1097-9243, renata.silva@ifsertao-pe.edu.br, IFSertãoPE - Campus Salgueiro, Salgueiro-PE
[2]Especialista em Gestão de Tecnologia da Informação, https://orcid.org/0000-0001-8470-896X, heraldo.junior@ifsertao-pe.edu.br, IFSertãoPE - Campus Salgueiro, Salgueiro-PE
[3]Doutor em Ciências da Computação, https://orcid.org/0000-0001-5574-0645, marcelo.santos@ifsertao-pe.edu.br, IFSertãoPE - Campus Salgueiro, Salgueiro-PE
[4]Mestre em Ciências, https://orcid.org/0000-0002-6132-1241, leonardo.campello@ifsertao-pe.edu.br IFSertãoPE - Campus Salgueiro, Salgueiro-PE

RESUMO. O abismo digital atualmente existente tem sido fruto das desigualdades social e econômica, pois parte da sociedade ainda possui dificuldades de acesso à Internet, e as classes D e E, especificamente, encontram-se entre as mais afetadas por essas. Nesse sentido, a comunidade estudantil pode exercer um papel crucial ao propor intervenções que visem alcançar e favorecer tais minorias. Dessa forma, essa proposta objetivou promover o processo de inclusão digital e democratização do acesso à Internet e às Tecnologias Digitais através de uma intervenção feita na escola Quilombola Rosa Doralina, inserida na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, localizada no Sertão Pernambucano no município de Salgueiro-PE. Para tanto, utilizou-se a metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos e a abordagem STEAM, como meios de aplicação deste trabalho, cujos resultados se mostraram satisfatórios, uma vez que culminou em soluções criativas e sustentáveis que impactaram diretamente a comunidade quilombola, melhorando o acesso à Internet na escola Rosa Doralina.

Palavras-chave: Inclusão Digital; Tecnologias Digitais; Comunidade Quilombola;

INTRODUÇÃO

As desigualdades social e econômica são um espelho da desigualdade de acesso à Internet e infraestrutura adequada para educação, criando o que pode ser denominado de abismo digital. O Instituto Locomotiva traçou um retrato preocupante do país onde temos mais de 33,9 milhões de pessoas desconectadas (sem acesso à Internet) e outras 41,8 milhões sub conectadas (média de 19 dias com acesso à Internet no mês) (PWC, 2022). O impacto da desigualdade social fica ainda mais evidente quando apenas 50% dos domicílios das classes D e E possuem acesso à banda larga (CGI, 2022). Nesse cenário, somente 8% dos usuários plenamente conectados (pelo menos 29 dias de acesso à Internet no mês) pertencem às classes D e E.

A questão-chave em que a comunidade estudantil pode colaborar neste momento é experimentar e analisar quais mecanismos podem ser desenvolvidos para se combater a exclusão digital. Assim, este trabalho teve como proposta uma intervenção por meio da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos na escola Quilombola Rosa Doralina, inserida na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, localizada no Sertão Pernambucano no município de Salgueiro-PE, com o objetivo de promover o processo de inclusão digital e democratização do acesso à Internet e às Tecnologias Digitais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação com abordagem qualitativa. O projeto foi realizado com uma turma do segundo ano do curso técnico em Informática na forma integrada ao ensino médio do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - Campus Salgueiro.

Na intervenção, utilizou-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj) como metodologia, uma vez que, procurou-se solucionar o problema de acesso à Internet na Escola Estadual Quilombola Rosa Doralina Mendes, localizada na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas em Salgueiro-PE. Tal abordagem contemplou o envolvimento de disciplinas como Matemática, História, Redes de Computadores, Física e Artes, englobando as áreas do STEAM.

Do ponto de vista metodológico, considerando o universo de ABProj, buscou-se fundamentar o ensino em um cenário do mundo real. Prezando pela produção de artefatos ao

longo da execução do projeto e que representem possíveis soluções para o problema definido como questão motriz. Buscando ainda o desempenho autêntico, voz e escolha do aluno, em que esse atua como protagonista da solução proposta foram estimuladas discussões em grupo para feedback constante e ofertadas lives com especialistas na área e participação em tempo real dos alunos para tirar dúvida, discutir soluções, dialogarem e experimentarem a inserção no ambiente digital. Além disso, o tema foi abordado de forma interdisciplinar envolvendo as disciplinas de matemática, história, redes de computadores e administração de redes. Por fim, os estudantes foram avaliados por meio de rubricas analítica e de autoavaliação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Aprendizagem Baseada em Projetos é uma metodologia ativa que permite aos estudantes confrontarem problemas do mundo real, no contexto em que estão inseridos. Dessa forma, esses investigam soluções para problemas que consideram significativos, buscando soluções de forma cooperativa e autônoma (BENDER, 2014). Essa metodologia, ao propiciar uma vivência em um cenário prático, desenvolve habilidades que são essenciais para um profissional bem preparado (SANTIN; AHLERT, 2018).

O STEAM, acrônimo formado pelas iniciais das palavras (em inglês) Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática, é um movimento educacional que visa o estímulo da criatividade, do pensamento crítico, da comunicação e colaboração. Por meio dessa abordagem, desenvolve-se nos estudantes um censo de relevância dos conhecimentos técnicos-científicos aplicados em projetos desenvolvidos na educação básica. O professor assume um novo papel, agora como mediador, estimulando o pensamento crítico, a autonomia e o protagonismo durante o desenvolvimento dos projetos (BACICH; HOLANDA, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diferentemente de uma abordagem tradicional, a avaliação não teve seu enfoque no produto final, mas no processo de aprendizagem. Assim, prezou-se pela compreensão conceitual mais aprofundada e a resolução do problema proposto considerando também o portfólio produzido e auto reflexão dos alunos e docentes envolvidos (uso de notas

individuais e coletivas). Norteando esse processo, foram definidas rubricas analíticas e de autoavaliação que deram suporte no processo avaliativo como um todo.

Ao final do projeto, as cinco equipes apresentaram resultados diferenciados. Alguns com maior enfoque nas tecnologias e outros mais artesanais e utilizando materiais reciclados, evidenciando assim o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas de forma criativa e sustentável. A equipe "Sigma", por exemplo, destacou-se desenvolvendo um protótipo utilizando antenas parabólicas usadas e garrafas pet, para ampliação do sinal de telefonia móvel, conforme pode ser visto na figura 01.

Figura 01: Amplificação de sinal de internet com antena parabólica e garrafa pet.

Fonte: De autoria própria.

Por fim, cabe destacar que o portfólio construído pelos alunos foi variado e superando as expectativas dos docentes envolvidos devido ao número de soluções diferentes e criativas propostas, tendo ainda impacto direto na comunidade quilombola, melhorando o acesso à Internet na escola Rosa Doralina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista docente, percebeu-se a quebra de paradigma da abordagem tradicional para a utilização do STEAM como abordagem e ABProj como metodologia. Essa adoção foi um desafio e um processo de aprendizagem mútua entre discentes e docentes. O tema relacionado às redes de computadores, considerando aspectos de inclusão social e digital, gerou um debate enriquecedor e um crescimento não apenas de conhecimento tecnológico, mas cultural para todos os envolvidos com quebras de preconceitos, reflexão

sobre nossas origens e sobre o nosso papel como agentes modificadores da sociedade e detentores de conhecimento técnico-científico.

Como resultados a médio e longo prazo, espera-se alcançar a democratização do acesso à Internet na Escola Rosa Doralina, bem como proporcionar a inclusão digital dos alunos, professores e demais funcionários atendidos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro.STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Penso Editora, 2020.

BENDER, W. N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

CGI. Painel TIC COVID-19: Pesquisa on-line com usuários de Internet no Brasil - 4ª edição: Cultura, Comércio Eletrônico, Serviços Públicos On-line, Telessaúde, Ensino Remoto e Teletrabalho, São Paulo, CGI.br. 2022. Disponível em: https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19-pesquisa-online-com-usuarios-de-internet-no-brasil-4edicao/. Acesso em: 13 out. 2022.

PWC; INSTITUTO LOCOMOTIVA. O abismo digital no Brasil. PwC, 2022. Disponível em: https://www.pwc.com.br/pt/estudos/preocupacoes-ceos/maistemas/2022/O_Abismo_Digital.pdf. Acesso em 10 out. 2022.

SANTIN, G. C.; AHLERT, E. M. Aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em projetos em curso de educação profissional. 1 ed. Lajeado: editora UNIVATES, Livro Digital. 2018, p. 206-221. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/244/pdf_244.pdf . Acesso em: 12 nov. 2022.

GESTÃO ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA

[1] Kyara Karolyne Ferreira da Silva, [2] Keila de Fátima Chagas Nogueira

[1]Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, 0000-0002-6522-6524, IFTM - Campus Uberlândia Centro, e-mail: kyarakarol@hotmail.com;
[2]Mestre em Ciência – Universidade Federal de Uberlândia, 0000-0002-6438-8337, IFTM - Campus Uberlândia Centro, e-mail: keilanogueira@iftm.edu.br

Resumo: A educação sofre um desafio no processo de utilização das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem de modo a garantir e suprir as necessidades dos alunos e da sociedade que vivemos. O presente trabalho tem por objetivo realizar uma análise do papel do gestor escolar frente a implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), tanto nos âmbitos pedagógicos quanto nos administrativos da escola. Como metodologia foi utilizado a pesquisa bibliografia, uma vez que que os materiais encontrados nos artigos científicos, colaboram com a fundamentação do trabalho. A pesquisa realiza um levantamento histórico do uso das tecnologias nos processos educacionais e posteriormente traz a importância da formação e o papel da gestão escolar no processo de implementação das tecnologias no âmbito educacional. Conclui-se com a pesquisa que formação inicial e continuada de gestores para o uso e incorporação das TICs na escola é fator primordial para o sucesso escolar, possibilitando também que os demais profissionais da escola também se capacitem e consigam utilizar as ferramentas.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Educação Tecnológica; Tecnologia; TICs.

Abstract: Education is challenged in the process of using information and communication technologies in teaching and learning processes in order to guarantee and meet the needs of students and the society we live in. The present work aims to carry out an analysis of the role of the school manager in the implementation of Information and Communication Technologies (ICTs) and Digital Information and Communication Technologies (TDICs), both in the pedagogical and administrative areas of the school. As a methodology, bibliographic research was used, since the materials found in scientific articles collaborate with the foundation of the work. The research carries out a historical survey of the use of technologies in educational processes and later brings the importance of training and the role of school management in the process of implementing technologies in the educational scope. It is concluded with the research that initial and continuing training of managers for the use and

incorporation of ICTs in school is a key factor for school success, also enabling other school professionals to also train and be able to use the tools.

Keywords: School management; Technological Education; Technology; ICTs

INTRODUÇÃO

Intrinsicamente ao crescente desenvolvimento e a grande evolução intelectual e tecnológica ocorridos nos últimos vinte anos, temos também o intuito de preparar e formar cidadãos que saibam enfrentar a nova realidade emergente.

A educação tornou-se assim, um desafio global fazendo com que o setor educacional se aproprie das ferramentas das tecnologias de informação e comunicação para atualizar o ensino e corresponder às expectativas dos novos alunos e da atual sociedade em que vivemos.

Apesar disso, parte dos gestores e professores que atuam a mais tempo, não conseguem ou não se esforçam para se adaptarem à inclusão das tecnologias digitais nas escolas e salas de aula, mantendo-se presos a atividades e rotinas manuais.

Por isso, é fundamental pensarmos cada vez mais nos benefícios e desafios enfrentados pelos atores educacionais no uso das Tecnologias tanto no âmbito administrativo, quanto no pedagógico. Pois ainda que as tecnologias se façam presentes em todos os dias e em quase todos os âmbitos da vida das novas gerações, não significa que gestores, professores e alunos as utilizem ou mesmo, que saibam utilizá-las para auxiliar os processos de ensino-aprendizagem.

Assim, o trabalho apresenta um breve percurso histórico a respeito dos avanços tecnológicos para a educação, tendo como principal objetivo identificar o papel e a ação do gestor escolar frente a implementação das TICs e TDICs, tanto nos âmbitos pedagógicos quanto nos administrativos da escola.

METODOLOGIA

Empreendeu-se pesquisa de natureza básica, exploratória e com intuito de coleta de dados, por artigos científicos no portal de periódicos da Universidade Federal de Uberlândia, no portal Scielo Brasil e Google Acadêmico, empregando-se então, revisão bibliográfica a qual abrangeu teóricos do campo educacional bem como das tecnologias da informação.

BREVE HISTÓRICO DE INCLUSÃO E USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Ao tentar se conceituar tecnologia, nos apoiamos em Kenski (2012, p. 21), quando diz que

> [...] os conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de "tecnologia". Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.

Ressaltando-se assim, que as tecnologias não dizem respeito apenas aos avanços surgidos nas áreas da eletrônica, computação, jogos, programas e sistemas, como muitos acreditam ser, haja visto, que sua presença permeia praticamente todos os setores e todas as áreas da sociedade e do cotidiano da vida humana.

Conforme Moran (2010 apud Kampa e Pankievicz, 2018, p. 66) até mesmo, "...a forma como as pessoas se organizam em grupos, em salas, em outros espaços também pode ser entendido como tecnologia.", não sendo, ou estando necessariamente ligados apenas ao uso de aparatos eletrônicos como por exemplo computadores, softwares e internet.

Então, podemos entender por tecnologias na educação, todo meio, método, acessório e/ou ferramenta, que auxilie a melhora dos processos de ensino-aprendizagem, como por exemplo, o lápis, o quadro negro ou branco, as mesas e cadeiras, os papeis, pinceis e canetas, ou seja, tudo que utilizamos inclusive os materiais didáticos são tecnologias.

Assim, Bruzzi (2016, p. 477), afirma que as interações tecnológicas na educação veem ocorrendo desde os primeiros aparatos (tecnológicos) criados para auxiliar os processos de ensino/aprendizagem, como por exemplo: o Horn-Book criado em 1650 (uma espécie de madeira com impressos utilizado na época colonial como uma forma de ajudar as crianças a aprender a ler e escrever); o Ferule utilizado entre 1850 a 1870 (era uma espécie de espeto de madeira mais grosso, que servia como apontador/indicador); o Magic Lan-Tern de 1870 (percussor do projeto de Slides); em 1890 temos o School Slate e o Chalkboard (ambos percussores do quadro negro/branco) e finalizando a era das criações tecnológicas não digitais para usos escolares, temos o Lápis em 1900. A partir daí, segundo o autor, surgem apenas melhoramentos/aperfeiçoamentos com base nas tecnologias já existentes.

De acordo com Brito e Purificação (2011, apud ARAÚJO et al., 2017),

> ...a necessidade incentiva o impulso às criações tecnológicas, como o ábaco, instrumento utilizado por povos primitivos para auxiliar na contagem, considerado assim o primeiro computador (p.59). Na década de 40, em meio a segunda guerra mundial, os computadores modernos surgiram. Nos Estados Unidos, na década de 60, popularizou o microcomputador e este se tornou a principal ferramenta de trabalho. Na década de 90, a internet promoveu grandes mudanças nas esferas sociais e econômicas. Estas mudanças alteraram também a dinâmica escolar. Em 1970 era percebido um movimento da informática na educação, tanto no setor administrativo quanto em sistemas eletrônicos de informação. E no Brasil a década de 80 foi marcada por grandes investimentos governamentais de informática na educação.

No texto "Uma evolução da tecnologia na educação" do Blog Microsoft educação, a Microsoft traz alguns momentos marcantes sobre as tecnologias na educação:

> Olhando para a história, tivemos diversos momentos importantes sobre inovações e uso de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem... que foram integrados às salas de aula com o objetivo de melhorar a experiência do aluno." [...] "►1800: Nascimento do quadro negro - Criada pelo diretor da Escola Superior de Edimburgo, na Escócia, James Pillanes uniu placas de ardósia (rocha) para mostrar mapas nas aulas de geografia – possibilitando, assim, uma aula mais visual para os alunos. Hoje encontramos ferramentas interativas como Sway ou próprio PowerPoint para exposição dos conteúdos, por exemplo); ►1876: Mimeógrafo, o bisavô da fotocopiadora - Criada com o objetivo de fazer cópias, o equipamento tinha uma manivela, usava álcool e um papel especial chamado de estêncil. Posteriormente, e mais conhecido por nós, temos as máquinas de Xerox. Hoje, com um aplicativo gratuito para smartphone chamado Office Lens, você consegue digitalizar documentos e salvá-los na nuvem, instantaneamente); ►1960: Liquid Paper, o famoso 'braquinho' - Uma secretária cansada de cometer erros criou a fórmula da tinta corretiva na cozinha da sua própria casa. Hoje, como grande parte dos textos que escrevemos não são mais em papel físico, mas sim em meios digitais, você não precisa mais se preocupar em escrever errado, basta simplesmente apagar o que errou e escrever novamente; ►1971 e 1973: Computador em instituições brasileiras - Em 1971, o Brasil começa a discutir o uso de computadores para o ensino de física em um seminário promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Dois anos depois, em 1973, computadores chegaram à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como uma ferramenta de avaliação. Hoje, grande parte das funções que são feitas por um computador, já conseguem ser feitas em um smartphone.; ►1978: Telecurso - Veiculados em canais de TV aberta, programas de vídeo-aula começaram a trabalhar conteúdos para o ensino médio, mais tarde para o ensino fundamental e para a população que não havia concluído os estudos. Hoje, os portais online respondem por essa função, como o MVA, Channel 9, #EuPossoProgramar (para jovens e alunos) e o Microsoft Educator Community (para educadores) são exemplos de portais da Microsoft com esse intuito.; ►1985: CD-ROM - O disco era capaz de armazenar uma coleção inteira de enciclopédias, além de trazer novos formatos multimídia, como fotos e vídeos. Hoje, com a nuvem e a própria internet, o acesso às informações não possui mais limites); ►1985: Calculadora Gráfica - Como uma evolução da tradicional calculadora, no ano de 1985, calculadoras que geravam gráficos instantâneos facilitavam a resolução de equações. Hoje, com um aplicativo gratuito para Windows, chamado FluidMath, você consegue realizar equações, gráficos e simulações direto de uma equação escrita com uma caneta na tela, por exemplo; ►Hoje: Aplicativos - nos dias atuais, com a evolução

> dos smartphones e computadores mais acessíveis, diversos aplicativos são criados todos os dias para melhorar a experiência dos alunos, professores e instituições de ensino com o processo de ensino e aprendizagem. (APRIL, 2017)

De acordo com o site Educação Conectada do MEC, há mais de vinte anos, o país não estabelecia uma política nacional nesse setor, que contabiliza um passivo positivo ao longo desses anos, trazendo os seguintes momentos importantes de integração das TICs na educação: ►1970 – as primeiras experiencias com o uso de computadores na educação; ►1985 Projeto EDUCOM – primeiras iniciativas governamentais de tecnologia na educação resultam no projeto EDUCAM, coordenado pelo MEC; ►1986 Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º Graus – foco em preparação de nova política, avaliação do EDUCOM, formação e fomento à produção de Softwares; ►1992 PRONINFE – Programa conceitualmente muito avançado mas nenhuma ação foi realizada. Substituído pelo PROINFO em 1997; ►1997 PROINFO – principal política nacional de tecnologia educacional do Brasil vigente até hoje; ►2007 PROINFO INTEGRADO – criado para integrar distintas ações; ►2016 Programa de Banda Larga na Escola – Projeto Um Computador por Aluno – Distribuição de tablets; ►2017 Programa de Inovação Educação Conectada; ►2019 Política de Inovação Educação Conectada – Aprovada na Câmara dos Deputados (como Projeto de Lei 9165/2017) no Senado Federal (PL 142/2018).

Na atualidade as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) estão mais acessíveis, como ferramentas utilizadas por milhares de pessoas todos os dias promovem a comunicação e a circulação mais eficaz das informações sendo as principais responsáveis pelas maiores descobertas para solucionar vários dos problemas nas áreas da medicina, robótica, transportes, comunicação à longa distância, etc; possibilitando a expansão e o aperfeiçoamento de estudos das mais diversas áreas, inclusive nas áreas da economia e da educação. De acordo com César Coll (um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola), e Carles Monereo (Doutor em Psicologia na educação da Universidade Autônoma de Barcelona),

> Estamos assistindo há décadas ao surgimento de uma nova forma de organização política, econômica, social e cultural, identificada como sociedade da informação (SI), que comporta novas maneiras de trabalhar, comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar, e, em suma, de viver'. 'E as TIC em sua dupla condição de causa e efeito, têm sido determinantes nessa transformação. Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir a informação, ou seja, as tecnologias da informação e da

> comunicação revestem-se de especial importância, porque afetam o dia a dia de alunos e professores. Vivemos em uma época em que as tic vão além da base comum do conteúdo. (CÉSAR e COLL, 2011, p. 17)

Desta maneira, notamos que a sociedade muda de acordo com os avanços tecnológicos descobertos e disponíveis em cada época ou período de tempo, confundindo-se assim, os avanços tecnológicos com a história da evolução social dos homens.

Sobre a utilização das TICs e TDICs nos ambientes escolares, Vieira (2003, p.151) diz que:

> Numa primeira etapa privilegiou-se o uso do computador para tarefas administrativas: cadastro de alunos, folha de pagamento. Depois, os computadores começaram a ser instalados em um laboratório e se criaram algumas atividades em disciplinas isoladas, em implementação de projetos. As redes administrativas e pedagógicas, nesta primeira etapa, estiveram separadas e ainda continuam funcionando em paralelo em muitas escolas. Encontramo-nos, neste momento, no começo da integração do administrativo e do pedagógico do ponto de vista tecnológico.

Ainda sobre o início da inclusão e uso das TICs nas atividades da escola, Laerth, Marta e Pires (2013), afirmam que:

> As Tecnologias de Informação e Comunicação -TIC foram inicialmente introduzidas na educação para informatizar as atividades administrativas, visando o controle e a gestão técnica, principalmente no que se refere à oferta e à demanda de vagas e à vida escolar do aluno. Posteriormente, as TIC começaram a adentrar no ensino e na aprendizagem sem uma real integração às atividades de sala de aula, mas como atividades adicionais. Com certa frequência, como aula de informática, ou, numa perspectiva mais inovadora, como projetos extraclasse desenvolvidos com a orientação de professores de sala de aula e apoiados por professores encarregados da coordenação e facilitação no laboratório de informática.

No texto “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades”, encontrado nos materiais de auxílio para a implementação da BNCC no site do MEC encontramos:

> ...é preciso lembrar que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas TDICs. (MEC, [2019])

Assim, podemos notar que incluir as tecnologias no campo educacional, seja nas atividades pedagógicas ou administrativas, pode exercer um papel importante na relação ensino-aprendizagem. Na próxima seção discutimos a respeito da formação necessária e o

papel do gestor escolar na implementação das Tecnologias da informação e comunicação tanto no auxilio as aulas, quanto no auxílio da administração escolar.

A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO E PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS TICS E TDICS NOS ÂMBITOS ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS DA ESCOLA

Primeiramente precisamos destacar que é necessário que os gestores assumam seus papeis na digitalização e informatização da educação, pois sendo ele o principal responsável pela administração da escola, deve compreender e se utilizar do potencial oferecido pelas novas tecnologias, nas questões administrativas e também pedagógicas de sua escola.

Para que isso ocorra, Oliveira e Colares (2016) defendem que, "[...] faz-se necessário que também os profissionais desse setor, recebam uma formação que os torne habilitados a fazer uso das TIC em sua prática profissional, bem como subsidiar, motivar e incentivar o uso por parte dos docentes."

Assim, a formação profissional dos gestores escolares deve ser diferenciada para uma atuação também diferenciada. Por isso, Almeida (2007, p. 35), afirma que uma preparação para uso pedagógico das TICs e TDICs necessita ter

> [...] uma proposta de formação de gestores escolares coerente com a concepção de gestão escolar democrática, que faz uso de tecnologias no fazer profissional e cria condições para incorporá-las em atividades escolares, respeita os princípios da participação, interação, colaboração e co-autoria na produção do conhecimento. (ALMEIDA, 2007, p.35).

A formação dos gestores escolares deve garantir então, que este profissional esteja habilitado para administrar a utilização das tecnologias de acordo com as transformações sociais ocorridas no espaço escolar. Desta forma, Almeida (2003, p.116) destaca que

> A formação continuada tem esta possibilidade de integrar, rever os conhecimentos, realizar a práxis pedagógica, conduzindo o gestor à compreensão de como gerenciar o uso das tecnologias. E isto se torna mais fácil e real à medida em que gestores e comunidade escolar procuram se envolver e dar importância a este processo. Para tanto, a preocupação com a formação dos líderes (gestores e seus colaboradores) é fundamental, "fortalecendo o papel da direção na gestão das TICs e na busca de condições para o seu uso no ensino e aprendizagem, bem como na administração e na gestão escolar".

Por isso, Rodrigues, Schneider, Souza e Gomes (2016, p. 9), afirmam que como agentes mobilizadores e líderes da escola, os gestores devem estar preparados e aptos para a utilização das tecnologias; tendo um papel fundamental frente a implementação das TDIC's, que vai muito além de promover as condições para o uso nas salas de aula, levando a uma utilização eficiente para fins pedagógicos e administrativos do sistema tecnológico e informacional. Neste mesmo sentido, Oliveira e Colares (2016) afirmam que

> [...]tendo em vista a ampla utilização das TIC na educação, cabe à equipe gestora, atuar como líder na elaboração de projetos que favoreçam a incorporação das mesmas nos diferentes setores educacionais quer sejam em processo administrativo, pedagógico, avaliação educacional e também na formação de seus docentes.

Assim, na busca por fornecer subsídios para responder questionamentos importantes sobre como as tecnologias estão sendo utilizadas no âmbito pedagógico e também em atividades administrativas realizadas pelas escolas, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) realizou anualmente, durante quatro anos (de 2010 a 2013), a pesquisa TIC Educação, que investigou os usos e apropriações das tecnologias, principalmente da Internet banda larga, nas escolas brasileiras. Pesquisadores visitaram regularmente 12 escolas públicas de diferentes regiões brasileiras, acompanhando o processo de adoção da tecnologia nesses estabelecimentos de ensino, a implementação das políticas educacionais, as visões e percepções dos distintos atores que compõem a comunidade escolar (gestores, professores, alunos, funcionários, entre outros) e os usos dos equipamentos e tecnologias na gestão e nas práticas pedagógicas:

> Em um contexto em que os professores demonstram dificuldade e limitações para utilizar as TIC em sua rotina, a formação configura-se como um aspecto fundamental, tendo em vista o fomento e a difusão do uso das tecnologias em algumas das escolas pesquisadas. Nesse sentido, os resultados da pesquisa evidenciam que os docentes que participam de formações tendem a fazer um uso mais intenso e qualificado das TIC – embora, seja importante enfatizar, muitas vezes esses profissionais sejam minoria na escola. (Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR. 2016, p. 88)
>
> Um resultado relevante da pesquisa, no que diz respeito à formação para uso das TIC, foi a crítica dos professores às formações ofertadas pelas Secretarias de Educação: segundo eles, falta foco na aplicação didática das tecnológicas de informação e comunicação e troca de experiência entre professores durante os cursos. (Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR. 2016, p. 91)

Neste mesmo sentido, Santos (2012, p. 18), ao analisar o projeto Um Computador por Aluno (UCA), aponta que a adequação de professores nascidos e formados em outro

momento para atuarem, compreenderem, intervirem e construírem conhecimento no meio digital costuma ser um dos componentes menos considerados nas ações governamentais de promoção do uso das TIC na educação.

Ikeshoji e Terçariol (2015, p. 56), citando uma pesquisa realizada por Costa com docentes de matemática do ensino fundamental do município de Tubarão (SC), na qual também corroboraram os autores Silva e Azevedo, dizem que os resultados encontrados indicam que

> além da necessidade de formação dos docentes, também é preciso existir uma cultura colaborativa na escola. De modo que, todos os docentes, gestores e alunos, inclusive com apoio dos profissionais da área de tecnologias da informação (TI), estejam envolvidos, sejam participantes ativos no processo de inserção das tecnologias no âmbito escolar. A cultura colaborativa proporciona o desenvolvimento de ações para refletir as práticas existentes e incorporar novas, reconhecendo as tecnologias existentes na escola como aliadas ao processo de ensino e de aprendizagem.

Na composição da equipe gestora temos o diretor e o coordenador pedagógico, que devem trabalhar juntos para promover oportunidades para que as melhores práticas pedagógicas sejam construídas dentro da escola, pois são os principais responsáveis pelas ações que visam às aprendizagens e o desenvolvimento de todas as crianças, jovens e adultos. Desta forma e de acordo com o Guia Para Gestores Escolares,

> [...] torna-se fundamental relembrar que o papel primordial do coordenador pedagógico é de formador dos professores, tendo como principais funções acompanhar as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes de forma alinhada ao novo currículo, planejar e realizar formações e apoiar a prática e o desenvolvimento profissional da equipe docente para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, tanto em momentos coletivos quanto em momentos individuais; Já o diretor escolar, como liderança pedagógica da escola, deve possibilitar e apoiar os espaços de formação continuada, além de focar a maior parte do seu tempo em acompanhar a aprendizagem dos estudantes e planejar e implementar ações para melhorá-la, por exemplo, por meio da revisão do Projeto Pedagógico e do(s) plano(s) de ação da escola. (MEC 2020, p. 16)

E conforme afirmam Almeida e Rubim (2004, p. 2):

> […] o envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir e significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados.

Ikeshoji e Terçariol (2015, p. 57), afirmam que o sentimento de conflito vivenciado pelos docentes e também pelos gestores que não se sentem à vontade para utilização de tecnologias na prática pedagógica e nas atividades de gestão da escola, não deve ficar velado, pois é preciso (re) pensar que "o ato de ensinar pressupõe o ato de aprender". E é com a cultura colaborativa e num ambiente construcionista que a compreensão da utilização dos recursos tecnológicos tende a acontecer mais facilmente. Assim ressaltam que apesar da crescente importância das TICs na educação,

> [...] elas são vistas como importantes ferramentas no processo de ensino e de aprendizagem, mas ainda com muitos aspectos a serem compreendidos, tanto por parte dos docentes, como dos alunos. Por isso, programas de formação desconexos do cotidiano não resultam em melhores resultados de uso das TIC, principalmente, por parte da equipe gestora (gestor, coordenador e docentes).

No artigo "As Novas Tecnologias na Educação: Otimizando o Processo de Ensino-aprendizagem na Sala de Aula", Oliveira (2014), considera importante afirmar que a introdução das TICs na educação ainda é uma tarefa e um desafio para a inclusão de todos os cidadãos à educação, o que demanda professores e educadores comprometidos para assumirem seu papel nessa mudança, incorporando assim, sua visão aos novos modelos didáticos que integrem as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) como meios para uma boa aprendizagem de qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observando as falas dos diversos autores citados, notamos que desde o início da implementação e utilização das Tecnologias na Educação, foram vários os programas criados com o intuito de tornar a educação pública brasileira mais tecnológica e conectada, porém notamos também que vários dos programas não conseguiram se adaptar à realidade encontrada na maioria das escolas, sendo descontinuados ou nem chegando a sair do papel.

Notamos ainda, que a formação inicial e continuada de gestores para o uso e incorporação das TICs na escola é fator primordial para o sucesso deste processo, pois, como agentes mobilizadores e líderes da escola, os gestores devem estar preparados e aptos para a utilização das tecnologias.

Apesar disso, ao se analisar o histórico de inclusão das TICs e dada a importância do gestor na implementação delas na educação, notamos que foram poucos (quase nenhum),

programa ofertados para a formação, amparo ou auxílio aos gestores e docentes para o uso das TICs no decorrer deste processo.

Os gestores escolares são os principais responsáveis por incluir os novos recursos tecnológicos no cotidiano da escola. Assim, devem estar sempre comprometidos para planejar e incentivar ações de formação continuada para o uso das tecnologias e das mídias da educação, de forma a contemplar e beneficiar toda a equipe escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se primordial aos docentes uma efetiva gestão da sala de aula e das tecnologias que podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem; e aos gestores, tanto governamentais quanto escolares, pensar cada vez mais nos benefícios e desafios enfrentados pela educação no uso das Tecnologias.

O gestor escolar deve exercer suas funções pautado em habilidades e competências que tornam seu cotidiano mais dinâmico, usando instrumentos e ferramentas como as TICs por exemplo, que o auxilie na execução de suas tarefas e atribuições diárias.

Está entre suas atribuições e responsabilidades estimular e possibilitar formação continuada dos docentes para a inclusão e uso das TICs e TDICs na e para a educação;

Ressaltando-se que não só professores devem se capacitar, mas também os profissionais da equipe gestora precisam de uma formação diferenciada para exercerem uma atuação também diferenciada, pois a digitalização do ensino não é uma tendência passageira, ela já faz parte da realidade das escolas e como pudemos ver, traz benefícios significativos para o aprendizado dos estudantes e para o trabalho da gestão pedagógica e administrativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (orgs.) Tecnologia na Formação e na Gestão Escolar. – São Paulo: Avercamp, 2007.

ALMEIDA, M. E. B. de.; e RUBIM, L. C. B. O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC-SP, 2004.

ALONSO, Myrtes; ALMEIDA, M. E. Bianconcini. Formação de Gestores para uma escola em transformação: a contribuição das TICs. III Congresso Luso Brasileiro de Administração da Educação, Recife, Pernambuco, 2003.

APRIL, Wagner. Uma evolução da tecnologia na educação. 2017. Blog Microsoft Educação. Disponível em: https://www.microsoft.com/pt-br/blogmicrosofteducacao/2017/07/21/uma-evolucao-da-tecnologia-na-educacao/. Acesso em: 05 out. 2022.

ARAUJO, Sérgio Paulino de et al. Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade. In: IV JORNADA DE DIDÁTICA - III SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 3., 2017, [S.L]. Eixo Temático: Diálogos Abertos Sobre Educação. [S. L]: Cemad, 2017. p. 920-928. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/IV%20Jornada%20de%20Didatica%20Docencia%20na%20Contemporaneidade%20e%20III%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/TECNOLOGIA%20NA%20EDUCACAO%20CONTEXTO%20HISTORICO%20PAPEL%20E%20DIVERSIDADE.pdf Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Conectada - Inovação Tecnológica Impulsionando a Educação Brasileira: princípios e histórico. Linha do Tempo programas de inovações tecnológicas na Educação. Disponível em: https://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/principios-e-historico. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades. [2019]. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades. Acesso em: 16 maio, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia para gestores escolares: Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_escolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf . acesso 18 de maio de 2022.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital. Campinas: IEL/UNICAMP, mar. 2006

BRUZZI, D. G. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. Revista Polyphonía, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 475–483, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i1.42325. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42325. Acesso em: 3 nov. 2022.

COLL, C. O Construtivismo na sala de aula. Ática, São Paulo, 2011.

IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. As tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica e gestão escolar. Revista

Iberoamericana de Educación En Tecnología y Tecnología En Educación, Unoeste, Presidente Prudente - Sp, n. 15, p. 51-62, junho de 2015. Red de Universidades Nacionales con Carrera en Informática - Universidad Nacional de La Plata (RedUNCI - UNLP). Disponível em: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46961. Acesso em: 08 out. 2022.

KAMPA, Adriana; PANKIEVICZ, Maria Aparecida. Gestão escolar pública e a implantação das tecnologias na educação no Colégio Estadual Yvone Pimentel. Revista Internacional de Apoyo A La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, [S. L], v. 4, n. 4, p. 64-78, oct. 2018. ISSN: 2387-0907. Disponível em: https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4352/3574. Acesso em: 01 out. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.
LAERTH, Sandro dos Santos Filho; MARTA, Felipe Eduardo Ferreira; PIRES, Roberto Gondim. As tecnologias da informação e comunicação como ferramentas do processo ensino-aprendizagem na disciplina Educação Física escolar. Revista Digital, Buenos Aires, v. 18, n. 179, p. 0-0, abr. 2013. Disponível em: https://efdeportes.com/efd179/as-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR. (2016). Educação e tecnologias no Brasil livro eletrônico. Um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas. Núcleo de Informação e coordenação do Ponto BR. São Paulo: Recuperado de: <https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/7/EstudoSetorialNICbrTICEducacao.pdf>. Acesso: 08 de outubro de 2022.

OLIVEIRA, Angela Maria Gonçalves de; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A gestão escolar, o projeto político pedagógico e as novas tecnologias. In: V CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / VIII CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 5., 2016, Goiânia. Política e gestão da educação - discursos globais e práticas locais. Goiânia: Biblioteca Anpae, 2016. v. 41, p. 0-0. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/index.html. Acesso em: 30 out. 2022.

OLIVEIRA, Maria das Graças Souza. “As Novas Tecnologias na Educação: Otimizando o Processo de Ensino-aprendizagem na Sala de Aula" em Só Pedagogia. Virtuous 2014. Tecnologia da Informação, 2008-2022. Consultado em 02/11/2022 às 18:39. Disponível na Internet em http://www.pedagogia.com.br/artigos/as_novas_tecnologias/?pagina=1

O que é tecnologia? Blog Hostímidia. Disponível em: <https://www.hostmidia.com.br/blog/o-que-e-tecnologia/> Acesso: 19/09/2022.

RODRIGUES, J.N.A., SCHNEIDER, G.A., SOUZA, E.M.M., GOMES, L.F. Gestão Educacional E Tecnologia: A Utilização Das TDICs No Quadro Administrativo E Pedagógico, Tocantins, 2016. Instituto Federal do Tocantins. Disponível em: https://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/jice/7jice/paper/viewFile/7793/3701 . Acesso: 16 de maio de 2022.

SANTOS, G. L. Análise do Projeto UCA (Um Computador por Aluno) na perspectiva da promoção da inclusão digital de professores da Educação Básica. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas, Unicamp. Disponível em: <https://www.academia.edu/6633077/An%C3%A1lise_do_Projeto_UCA_Um_Computador_por_Aluno_na_perspectiva_da_promo%C3%A7%C3%A3o_da_inclus%C3%A3o_digital_de_professores_da_educa%C3%A7%C3%A3o_b%C3%A1sica_Anais_do_ENDIPE_2012_> Acesso em: 10 de outubro. 2022.

VIEIRA, Alexandre (org.). Gestão educacional e tecnologia. São Paulo, Avercamp, 2003. Páginas 151-164

GESTÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE A PARCERIA ENTRE O GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS E O *INSTITUTO IUNGO*

Fernanda Franz Willers[1]; Elisa Antonia Ribeiro[2]

[1]Mestra em Educação, ORCID: 0000-0002-6993-4878, ferwillers@gmail.com, IFTM, Uberlândia
[2]Doutora em Educação, ORCID: 0000-0002-0832-278X, elisa.ribeiro@iftm.edu.br, IFTM, Uberlândia

Resumo: No contexto de implementação da BNCC e da contrarreforma do ensino médio, o estado de Minas Gerais firmou uma parceria com o *Instituto Iungo*.. A presente pesquisa aborda o tema da gestão escolar e os documentos dos cursos de formação de gestores escolares da plataforma *Novo Ensino Médio*. O objetivo desta pesquisa é compreender quais os objetivos e interesses estão postos na parceria entre o governo do estado de Minas Gerais e o *Instituto Iungo* para a atuação da gestão escolar na implementação da BNCC. Para tanto, serão considerados os seguintes pontos: **1)** as imbricações e manifestações da instituição sem fins lucrativos, *Instituto Iungo*, no processo de constituição de parcerias com a Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais para fins de capacitação administrativa e pedagógica dos profissionais do magistério; 2) as concepções e as orientações didático-pedagógicas contidas nos documentos e projetos formuladas pelo *Instituto Iungo* direcionadas à formação e atuação da equipe pedagógica. Concluímos que a formação de gestores escolares através da plataforma Novo Ensino Médio é uma iniciativa de parceria público-privada para atender aos interesses empresariais materializados na contrarreforma do ensino médio. O princípio da gestão escolar democrática não pode ser efetivado quando quem determina o papel da gestão escolar são intelectuais orgânicos vinculados a empresas privadas.

Palavras-chave: Contrarreforma do ensino médio; Base Nacional Comum Curricular; Parceria público-privada; Instituto Iungo; Gestão democrática.

Abstract: In the context of implementing the National Common Curriculum Base (BNCC) and the high school counter-reform, the state of Minas Gerais signed a partnership with Instituto Iungo. This research addresses the issue of school management and documents from the training courses for school managers on the New High School platform. The objective of this research is to understand what the objectives and interests are in the partnership between the government of the state of Minas Gerais and the Iungo Institutr for the performance of school management in the implementation of the BNCC. To this end, the following points will be considered: 1) the imbrications and manifestations of the non-profit institution, Iungo Institute, in the process of establishing partnerships with the Secretary of Education of the State of Minas

Gerais for the purposes of administrative and pedagogical training of professionals in the teaching; 2) the didactic-pedagogical conceptions and guidelines contained in the documents and projects formulated by the Iungo Institute aimed at the formation and performance of the pedagogical team. We conclude that the training of school managers through the New High School platform is a public-private partnership initiative to meet the business interests materialized in the high school counter-reform. The principle of democratic school management cannot be implemented when those who determine the role of school management are organic intellectuals linked to private companies.

Keywords: High School Counter-Reform; National Common Curriculum Base; Public-private partnership; Iungo Institute; Democratic management**Abstract:**

INTRODUÇÃO

Estudos recentes sobre a política educacional demonstram a intensificação de retirada de direitos sociais da população brasileira a partir do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016 (AGUIAR; DOURADO, 2018). A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e consequentemente a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.145/2017) é parte resultante dessa ofensiva política, assim como uma série de outras reformas, tais como: a Emenda do "Teto de Gastos" (Emenda Constitucional 95) e as reformas trabalhista (Lei 13467/2017) e previdenciária (Emenda Constitucional 103), que reforçam e consolidam as bases institucionais neoliberais no Brasil.

A chamada Reforma do Ensino Médio é, na verdade, uma contrarreforma e pode ser caracterizada como tal por três motivos principais. O primeiro motivo diz respeito ao próprio conceito de reforma. Como sinalizou Coutinho (2012, p. 122): "a palavra 'reforma' foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda", portanto as reformas, historicamente, atendiam aos interesses da classe trabalhadora. O segundo motivo tem a ver com o fato de que a BNCC foi aprovada no contexto de corte de investimentos na área da política social, ou seja, na conjuntura de aprovação da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que prevê o congelamento de investimentos nas áreas de educação e saúde, entre outras, por mais de 20 anos. O terceiro motivo se revela com a exclusão da obrigatoriedade de quase todo o campo das ciências humanas, com exceção das matérias de língua

portuguesa, deixando de contemplar o acesso a áreas de conhecimento indispensáveis para a vida em sociedade e para a formação de cidadãos críticos.

A BNCC, tal como foi aprovada, é a expressão das vontades do empresariado brasileiro. Isso se deve tanto pelo seu conteúdo, quanto pela possibilidade de parcerias público-privadas para a produção de materiais escolares, apostilas, livros didáticos, cursos de formação continuada para professores e gestores, modelos de gestão que são comercializadas como mercadoria. Nesse contexto, a questão nuclear que orientou o desenvolvimento desse trabalho foi: no contexto de implementação da BNCC e a partir da parceria entre o estado de Minas Gerais e o instituto Iungo, qual a orientação para a atuação do gestor educacional? O pressuposto elegido foi o de que as parcerias público-privadas são um tipo de privatização da educação pública e que essas parcerias criam dificuldades para a gestão democrática.

É sobre o segundo ponto que esse trabalho se desenvolve, tendo como objetivo geral compreender as imbricações e manifestações do *Instituto Iungo* no processo de constituição de parcerias com a Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais para fins de capacitação administrativa e pedagógica dos profissionais do magistério; levantar e analisar a concepção e as orientações didático-pedagógicas contidas nos documentos e projetos formulados pelo *Instituto Iungo* direcionados à formação e atuação da equipe gestora; discutir as consequências dessa parceria para a educação pública de Minas Gerais.

Espera-se que os resultados possam contribuir com os estudos sobre o conteúdo da formação de gestores escolares através da Plataforma Novo Ensino Médio e, também, com os estudos sobre as consequências das parcerias público-privadas de modo mais amplo.

O artigo está estruturado em três seções. Inicialmente, apresenta-se a metodologia utilizada na realização da pesquisa. Em seguida, o referencial teórico. Na última seção, destacam-se e analisam-se os documentos para a formação de gestores escolares na rede estadual de Minas Gerais. Finaliza-se esse trabalho com as considerações finais.

METODOLOGIA

Essa pesquisa tem caráter bibliográfico cujo objeto de pesquisa é a compreensão acerca das imbricações e manifestações do *Instituto Iungo* no processo de constituição de parcerias com a Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais para fins de capacitação administrativa e pedagógica dos profissionais do magistério". Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada:

> [...] a partir do levantamento de referenciais teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. [...] (FONSECA, 2002, p. 32).

E, ainda, se valeu da pesquisa documental. O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, segundo Cellard (2008) pois ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Para o estudo documental, utilizamos a técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin. Para Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção dessas mensagens". Bardin elenca três fases para a realização da análise de conteúdo: 1) a pré-análise, que corresponde à organização do material, como a escolha dos documentos e do objetivo; 2) a exploração do material, com a classificação e codificação das fontes; e 3) o tratamento dos resultados, por meio da inferência (dedução lógica) e interpretação dos dados (2011, p. 36).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As relações entre a parceria público-privada firmada entre o governo do estado de Minas Gerais e o *Instituto Iungo* só podem ser compreendidas a partir da totalidade social em que se desenvolvem, portanto o Materialismo histórico-dialético, enquanto método científico orientará o estudo empírico que estamos desenvolvendo nesta pesquisa. O conceito gramsciano de Estado ampliado "permite verificar a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e

as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política)" (MENDONÇA, 2014, p. 34). Portanto, "a principal função desses aparelhos de hegemonia seria construir o consenso das grandes massas pouco organizadas, de modo a obter sua adesão aos projetos articulados pelos grupos dominantes" (IBIDEM, p. 35).

Nessa pesquisa, o projeto educacional que consideramos como horizonte a ser alcançado é definido pela Pedagogia histórico-crítica. Para a Pedagogia histórico-crítica, "a escola existe, pois, para proporcionar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber" (SAVIANI, 2013, p. 14).

Ainda segundo Saviani,

> O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda população o acesso à cultura letrada, [...], segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados precisam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isso significaria, segundo o dito popular "dar com uma mão e tirar com a outra". Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida que lhe permite o domínio do saber elaborado (SAVIANI, 2020, p. 10).

Para a Pedagogia histórico-crítica, o trabalho como princípio educativo não nega a relação entre o modo de produção e a organização escolar de uma sociedade, pelo contrário, parte da historicidade do desenvolvimento social para definir que é papel da educação formal socializar o conhecimento produzido, dentro da concepção de politecnia. Sendo assim, tal pedagogia se posiciona radicalmente contra projetos educacionais "em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo" (SAVIANI, 2020, p. 28).

A partir desse referencial teórico, discutiremos a concepção neoliberal de educação (CHAVES, ROBERTSON, VERGER, 2012; BENDRATH, 2013), a educação

como parte da política social (SAVIANI, 2016), as parcerias público-privadas e suas consequências (PERONI, OLIVEIRA, 2019; PERONI, CAETANO, 2022).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção apresentamos um breve panorama sobre as parcerias público-privadas considerando: a) a sua relação com o neoliberalismo; b) a historicidade dessas iniciativas; c) a reforma do Estado brasileiro, antes de iniciarmos a discussão sobre a parceria firmada entre a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Os fundamentos do liberalismo clássico defendem a intervenção mínima do Estado, considerando que ele só deve atuar na função policial, judicial e militar. Segundo Chaves (1999), para os liberais, os direitos individuais reconhecidos são o direito à vida, à propriedade, à expressão e à busca da felicidade. Esses quatros direitos fundamentais são todos negativos, ou seja, não dependem da ação de outrem para garantir o direito. Nesse sentido, o Estado não deve promover política social (educação, saúde, trabalho, seguridade social, meio ambiente etc.), esta área deve ser regulamentada e prestada à sociedade através da iniciativa privada.

Nesse sentido

> Como parte do projeto neoliberal, lançou-se, na década de 1980, um conjunto de ideias-chave com destaque para: a fragmentação das políticas estatais protecionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio, das finanças e do trabalho através das fronteiras nacionais (conhecida como desregulação); a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado destinadas à criação de eficiência; a privatização de uma série de antigas atividades estatais e seu redimensionamento (envolvendo um processo dual de descentralização e recentralização) (ROBERTSON, VERGER, 2012, p. 1136).

Na década 1990 a Terceira Via, proposta desenvolvida por Giddens e classificada com uma proposta de centro-esquerda ou como social-democracia, surge como uma alternativa para conciliar o liberalismo e o socialismo, através da

> [...] inclusão de temas sociais, recorrentes nas camadas da sociedade civil, a Terceira Via reconfigura a estrutura lógica do modelo neoliberal, oferecendo à sociedade uma resposta imediatista aos seus anseios, porém com uma definição de objetivos estruturados na sociedade burguesa e na divisão de classes. A

> educação é vista, portanto, dentro dessa lógica, como uma ferramenta de construção do capital humano (BENDRATH, 2013, p. 39).

As políticas educacionais, no âmbito do organograma governamental, estão localizadas na modalidade política social e essa denominação, como lembra Saviani (2016), decorre das contradições do sistema capitalista. A política social é necessária para contrabalançar "o caráter antissocial da 'política econômica' cujos efeitos, entretanto, contraditoriamente atuam no sentido de desestabilizar a ordem capitalista em lugar de consolidá-la" (SAVIANI, 2016, p. 1).

No Brasil, o neoliberalismo começou a ser implementado no governo de Fernando Collor de Melo e atingiu o seu ápice no governo de Fernando Henrique Cardoso. Os governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, foram governos que implementaram políticas sociais importantes, mas sem romper com a política econômica neoliberal.

Nesse contexto, no Brasil, há um certo consenso entre aparelhos privados de hegemonia da classe burguesa em se posicionar favoravelmente ao aumento de recursos públicos para a área educacional, para disputá-lo através das parcerias público-privadas. A disputa é também pelos recursos econômicos, mas, principalmente, pelo conteúdo das políticas educacionais que orientam o funcionamento da educação pública e estatal brasileira.

Compreendemos que a política educacional é sempre resultado da correlação de forças entre grupos de interesses e o Estado (EVANGELISTA, SHIROMA, 2018) e que a iniciativa privada tem criado e aperfeiçoado estratégias e mecanismos para vender a educação escolar e o acesso ao conhecimento como uma mercadoria. As parcerias público-privadas fazem parte da agenda de privatização, utilizando a estrutura estatal para comercializar produtos e serviços educacionais sob a ótica do livre mercado. Esse é um modelo de privatização que mantém a educação pública e estatal, porém quem dirige e executa as políticas educacionais é a iniciativa privada.

O processo de privatização da educação pública ocorre de diferentes maneiras, dentre elas, "observamos em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública, através da gestão gerencial e, também, quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas"

(PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 40). As parcerias público-privadas estão na vanguarda da implementação da BNCC, desempenhando o papel de intelectuais orgânicos sobre o conteúdo educacional. Portanto, "a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional (PERONI; ADRIÃO, 2018, p. 49).

Caetano e Peroni (2022) sinalizam para a existência de diferentes formas de privatização através das PPP, que são divididas em: a) execução; b) execução e direção, c) direção. Nos deteremos a discutir a forma de parcerias público-privadas que envolve a direção e execução pois compreendemos que o *Instituto Iungo* cumpre as duas funções simultaneamente, conforme as autoras apontam, nessa forma

> As parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado. Podem também estar relacionadas com a contratação de serviços privados nas escolas públicas, como, por exemplo, a formação de professores, gestores, a contratação de consultorias educacionais e serviços de avaliação, entre outros (CAETANO, PERONI, p. 8, 2022).

O *Instituto Iungo*, através da parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, oferece formação de professores e gestores escolares, material didático e pedagógico para apoio ao seu trabalho nas escolas, pesquisas sobre a atuação docente e sobre inovação em educação, informações e debates sobre temas relevantes à educação. E é sobre essa parceria que nos debruçamos a partir de agora.

A legislação (Portaria Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018) concede aos estados e municípios autonomia para gerir a implementação da BNCC e consequentemente, da contrarreforma do ensino médio. No estado de Minas Gerais, o governo firmou uma parceria com o *Instituto Iungo*. A natureza jurídica do *Instituto Iungo* é associação privada (IUNGO, 2022b), sendo os seus mantenedores: o *Instituto MRV*, vinculado à *Construtora MRV*, e *o Movimento Bem Maior* (IUNGO, 2022a).

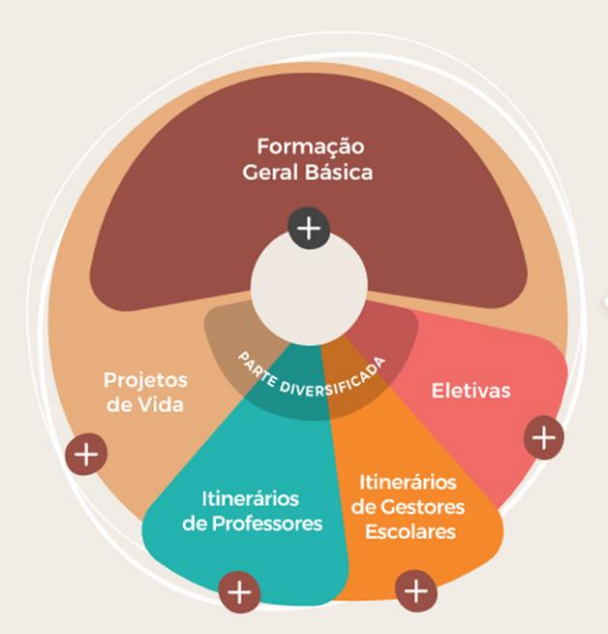
A *Construtora MRV* é a maior construtora da América Latina, foi fundada pelos sócios Rubens Menin Teixeira de Souza, Mario Lúcio Menin e Vega Engenharia Ltda. A construtora é responsável pelo Instituto MRV que desenvolve projetos para a área social. Esse instituto promove programas educacionais e de voluntariado e no ano de 2020 criou o *Instituto Iungo* que se autodefine como "um instituto sem fins lucrativos", possuindo

como objetivo declarado: “promover o desenvolvimento profissional de professores no Brasil” (IUNGO, 2022).

O *Movimento Bem Maior* se autodefine como uma “organização social apartidária, sem fins lucrativos, que tem como objetivo fortalecer o ecossistema filantrópico no Brasil” (MOVIMENTO BEM MAIOR, 2022).

A plataforma *Nosso Ensino Médio* é uma iniciativa do *Instituto Iungo*, *Instituto Reúna* e *Itaú Educação e Trabalho*, segundo a plataforma, trata-se de um programa gratuito de formação continuada de professores e de gestores escolares. Nessa plataforma, são disponibilizadas trilhas de aprendizagem como podem ser observadas na figura abaixo:

FIGURA 1 – Trilhas de aprendizagem



FONTE: NOSSO ENSINO MÉDIO, 2022a.

Nos Itinerários de Gestores Escolares, os gestores podem se aprofundar em dois itinerários: 1) Ser gestor escolar no ensino médio; 2) Formação continuada na escola; para essa pesquisa nos dedicaremos ao estudo do primeiro itinerário, através de quatro textos de referência indicados como bibliografia deste itinerário. Sendo eles: 1)

Introdução: Ser gestor escolar no Ensino Médio; 2) Implementação e gestão do currículo; 3) Inovação da e na gestão escolar; 4) Gestão da aprendizagem;

Os documentos estudados se pautam pela legislação educacional brasileira, em especial a Lei 13.145/2017, assumindo o compromisso de formar gestores escolares para atuar frente a implementação da contrarreforma do ensino médio. Segundo a plataforma Novo Ensino Médio (2022b), a contrarreforma do ensino médio deve ser compreendida como modernização da instituição escolar.

Em todas as vezes que o documento faz referência à gestão democrática, o faz considerando apenas a participação da comunidade escolar na tomada de decisões. Porém, o princípio da gestão democrática vai muito além dos momentos de tomada de decisão, pois a participação da comunidade escolar deve fazer parte do cotidiano escolar e permear as relações entre os sujeitos que constituem a escola de forma permanente.

Ao longo dos documentos, é perceptível que os conteúdos escolares, ou seja, os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, não são vistos como a especificidade da educação escolar. Como pode ser observado no enunciado abaixo, a inserção do termo educação integral faz certa oposição discursiva aos conteúdos didáticos.

> Uma boa gestão considera que o planejamento é essencial para que a qualidade do ensino seja alcançada, e isso perpassa não só a aprendizagem dos "conteúdos didáticos", mas outras esferas, considerando a formação integral de cada pessoa que convive nesse espaço sistematizado de saberes chamado escola (NOSSO ENSINO MÉDIO, 2022b, p. 11).

Na sequência, o documento defende que "os docentes precisam ser conhecedores da teoria, mas, sobretudo, traduzi-las em práticas, bem como avaliar sua aplicação em sala de aula" (NOSSO ENSINO MÉDIO, 2022b, p. 16). Ou seja, discursivamente, o texto vai induzindo aos seus leitores uma dicotomia entre teoria e prática e entre o conhecimento escolar e o que identificam como educação integral.

No documento "Implementação e gestão do currículo" (NOSSO ENSINO MÉDIO, 2022c) são elencados três eixos básicos da proposta de ensino, sendo elas:

> 1) A flexibilidade para atender a diferentes pessoas e situações e as mudanças permanentes que caracterizam o mundo da sociedade do conhecimento; 2) a

> diversidade que garante a atenção às necessidades de diferentes grupos em diversos espaços e situações; 3) a contextualização que, assegurando uma base comum, diversifique os trajetos, permita a constituição dos significados e dê sentido à aprendizagem e ao aprendido (NOSSO ENSINO MÉDIO, 2022c, p. 2).

O que esses três eixos revelam é o ensino, na perspectiva defendida pelo Instituto Iungo, tem como centralidade as relações subjetivas e individuais de aprendizagem. Esses eixos básicos da proposta de ensino se estruturam a partir da flexibilização curricular prevista na contrarreforma do ensino médio. A noção de diversidade é atribuída à possibilidade de diversificar os itinerários formativos possíveis de serem ofertados, porém os estudantes brasileiros terão de optar. Anteriormente à contrarreforma, o currículo oferecia uma formação mais sólida, abrangente e diversificada, justamente por não se comprometer apenas com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, matemática e ciências. Ou seja, a possibilidade de escolher um caminho formativo e renunciar ao direito de outro, não condiz, portanto, com o significado de diversificação.

A defesa da flexibilização e da diversificação, da forma que é construída, cria dificuldades para a universalização do direito à educação. Esse discurso é para legitimar a pedagogia das competências que, segundo o mesmo do documento, entende que:

> As competências são mobilizadoras de conceitos, portanto, os conteúdos escolares estão a serviço do "saber fazer", que se constrói por meio de um percurso formativo baseado em metodologias ativas que, por sua vez, convidam e desafiam o estudante ao estabelecimento de uma relação ativa com o conhecimento (NOSSO ENSINO MÉDIO, 2022c, p. 2-3).

Assim dizendo, a socialização do conhecimento não é compreendida como a especificidade da educação escolar. Na perspectiva da pedagogia das competências, o central é saber fazer, ou em outras falar, aprender a aprender. O documento ainda afirma que "ao adotar essa metodologia [do ensino por competências] como pressuposto na composição da lógica da arquitetura curricular da escola, o foco deixa de ser o conteúdo propriamente dito, e passa a ser a forma com que ele é mobilizado para resolver situações" (NOSSO ENSINO MÉDIO, 2022c, p.14), ou seja, o conteúdo válido é aquele que possui caráter prático e utilitarista.

O documento "Gestão da aprendizagem" trata da importância da formação continuada de professores e sobre qual é o papel da gestão escolar nesse processo formativo. A formação defendida neste documento é BNC-Formação continuada, orientada também pela pedagogia das competências e alinhada aos interesses empresariais.

Duarte (2001) ao examinar os trabalhos de Perrenoud[14] compreendeu que o autor no fim dos anos 1990 descrevia a necessidade de a formação de competências exigir uma mudança que passasse da racionalidade do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*). Pedagogias com esta perspectiva colocam o "saber-fazer" no centro do processo educativo, cujo objetivo é tornar este aprendiz um/a trabalhador/a que responde às crises. Dessa forma, aspectos da personalidade do/a trabalhador/a como empreendedorismo e iniciativa são mais valorizados e enfatizados do que as qualificações técnicas, assim, "[...] espera-se uma formação para o trabalho de modo geral e não para uma ocupação específica. Esta última caracterizaria melhor o conceito de qualificação. Isso desloca a responsabilidade da formação para o sujeito." (RICARDO, 2010, p. 608).

Pedagogias como das competências e do aprender a aprender integram as mesmas políticas que tem transformado a BNCC e a BNC-Formação, elas objetivam uma educação voltada para o mercado e o desenvolvimento de sujeitos aptos a se adaptarem a qualquer situação no mercado de trabalho. Tais ações compõe um conjunto de reformas neoliberais que dentro da educação tem também apostado em um cognitivismo, pragmatismo e individualismo, em que conceitos como o de empregabilidade tem a função de reforçar a noção da liberdade individual frente a qualquer outra instância social.

Ao tratar sobre a "valorização do profissional de ensino", destacamos a ausência das palavras professor ou professora, palavra que demarca uma classe profissional e carrega em si a historicidade desta profissão. O documento fala em: "buscar ações que possam oferecer boas condições de trabalho ao professor, oferecendo recursos pedagógicos e tecnológicos indispensáveis, além de desonerá-los ao máximo de tarefas burocráticas, pode ser um bom começo" (NOSSO ENSINO MÉDIO, 2022b, p.16), como pode ser observado, o documento

[14] Philippe Perrenoud é um dos autores mais importantes e percussor da chamada pedagogia das competências. É autor do livro "Construir as competências desde a escola".

não explicita como a gestão escolar propiciará boas condições e os recursos necessários, uma vez que o financiamento das escolas estaduais é oriundo do Estado. Também é interessante observar que a valorização do profissional de ensino não está atrelada à valorização salarial e nem à organização coletiva da classe docente. A gestão escolar, por mais atuante que seja, esbarra nos limites da autonomia frente às condições materiais da gestão, de infraestrutura e de recursos financeiros

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprovação da contrarreforma do ensino médio representou uma vitória dos empresários brasileiros que organizaram o Movimento Pela Base, criando condições favoráveis aos seus interesses econômicos e as chamadas parcerias público-privadas. As parcerias público-privadas são responsáveis por implementar políticas educacionais a partir dos seus interesses privados empresariais.

O *Instituto Iungo*, em sua curta existência, vem tornando-se um protagonista na formação de professores e de gestores alinhados às diretrizes na contrarreforma do ensino médio. A formação de gestores escolares através da plataforma Novo Ensino Médio é uma iniciativa de parceria público-privada para atender aos interesses empresariais materializados na contrarreforma do ensino médio. O princípio da gestão escolar democrática não pode ser efetivado quando quem determina o papel da gestão escolar são intelectuais orgânicos vinculados a empresas privadas.

Tomando como referência a Pedagogia histórico-Crítica, identificamos como principais obstáculos à efetivação do princípio da gestão democrática está na substituição do conhecimento escolar pelas habilidades e competência e na dicotomia entre teoria e prática. Como bem apontou Saviani (2020), o papel da escola democrática é o de garantir a cultura letrada a toda a população, socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. A universalização do acesso à educação básica não trará benefícios educacionais se acompanhada do esvaziamento da especificidade da ação escolar: que é de difundir saber elaborado produzido historicamente. A gestão escolar não pode ser democrática se a escola não o for.

Pretendemos aprofundar a presente pesquisa, pois compreendemos que a parceria público-privada entre a Secretária de Educação do Estado de Minas Gerais e o *Instituto Iungo* representa uma ameaça para a gestão democrática e a garantia da educação como bem público.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma? Revista Novos Rumos, Marilia, v. 29, n. 1, p. 117-126, Jan-Jun, 2012.

CHAVES, E. O. C. Preâmbulo a uma defesa do liberalismo. Pró-posições, Campinas, v.8, n.2[23], mar. 1999.

EVANGELISTA, Olinda.; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia.; RUMMERT, Sonia Maria.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/30074. Acesso em: 09 abr. 2022.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GONÇALVES, Leonardo. Trabalho e Educação: interlocuções marxistas. Rio Grande RS: Ed da FURG, 2018.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

IUNGO. Endereço eletrônico: www.iungo.org.br. Acesso em: 02 de maio de 2022a.

IUNGO. Endereço eletrônico: https://iungo.org.br/wp-content/uploads/2021/04/p_privacidade.pdf Acesso em: 08 de junho de 2022b.

MENDONÇA, Sonia. R. de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. Marx e o Marxismo, v. 2, p. 27-43, 2014.

MOVIMENTO BEM MAIOR. Endereço eletrônico: https://movimentobemmaior.org.br/ Acesso em: 08 de junho de 2022.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/jhbTLVnkSMxDnWTyjxR37Ch/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 09 abr. 2022.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. A formação das novas gerações como campo para os negócios?. In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

NOSSO ENSINO MÉDIO. 2022a. Disponível em: https://nossoensinomedio.org.br/. Acesso em: 12 de novembro de 2022.

NOSSO ENSINO MÉDIO. Ser gestor escolar no ensino médio: competências e práticas. 2022b. Disponível em: https://nossoensinomedio.org.br/wp-content/uploads/2021/04/IG_C15_Texto.pdf. Acesso em: 11 de novembro de 2022.

NOSSO ENSINO MÉDIO. Implementação e gestão do currículo. 2022c. Disponível em: https://nossoensinomedio.org.br/wp-content/uploads/2021/04/IG_C15_Texto.pdf. Acesso em: 11 de novembro de 2022.

NOSSO ENSINO MÉDIO. Inovação da e na gestão escolar. 2022d. Disponível em: https://nossoensinomedio.org.br/wp-content/uploads/2021/04/texto-Inovacao-da-e-na-gestao-escolar.pdf. Acesso em: 11 de novembro de 2022.

NOSSO ENSINO MÉDIO. 2022e. Gestão da aprendizagem. Disponível em: https://nossoensinomedio.org.br/wp-content/uploads/2021/04/texto-Gestao-da-aprendizagem.pdf. Acesso em: 11 de novembro de 2022.

PERONI, VERA; OLIVEIRA, C. M. B. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. Práxis Educacional, v. 15, p. 38-57, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional. 5 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2016

O PAPEL DA FAPEAM NO FOMENTO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO AMAZONAS

Nayara Ferreira Costa[1]

[1]Mestrado em Educação em Ciências/UEA, https://orcid.org/0000-0001-6015-8916, nay.ped@hotmail.com, UFAM, Av. General Rodrigo Otávio, Coroado, Manaus –AM, CEP: 69067-005.

RESUMO: Trabalho que visa apresentar o relato de experiência de uma culminância de projeto pedagógico e um evento científico financiado pela FAPEAM que consistiu em analisar o papel da fundação de amparo à pesquisa amazonense no desenvolvimento científico e público em uma escola pública da cidade de Manaus. O evento financiado proporcionou aos alunos vivenciar experiências em oficinas ocorridas na universidade do estado. Essas atividades contribuíram para a escolha dos cursos nos quais os alunos pleitearam vagas no edital do IFAM para cursar o ensino médio integrado. O incentivo para a busca do IFAM como alternativa para o ensino médio se dá porque a Reforma pela qual essa etapa da educação básica sofreu indica um caminho de sucateamento e rebaixamento curricular, no qual acredita-se que os Institutos Federais tenham mais resistência na adesão e maior defesa de uma educação pública e de qualidade socialmente refenciada.

INTRODUÇÃO

O Amazonas é o maior estado do país em extensão territorial Pólo Industrial de Manaus – PIM, que é beneficiado pela Lei de Informática mas que, segundo Cavalcante (2017) não obteve resultados satisfatórios. De acordo com o autor, a legislação surtiu baixo impacto tecnológico para a região, que tem como uma das finalidades formar mão de obra qualificada em tecnologia.

Todavia, na busca pelo avanço e construção de um ambiente tecnológico e inclusivo as ações escolares no caso específico da Escola Estadual Padre Agostinho Martin encontram na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas –FAPEAM, por meio de editais de apoio à Ciência na Escola e na Realização de Eventos Científicos.

O trabalho aqui se trata da culminância entre um projeto de intervenção pedagógica com uma proposta aprovada no edital de Programa de Apoio à Realização de Eventos Científicos e Tecnológicos no Estado do Amazonas – PAREV.

O projeto pedagógico visava apresentar a proposta de ensino médio técnico oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM

aos alunos da escola em questão com foco especial aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, visto que houve uma baixa procura nos dois últimos anos letivos, que a equipe pedagógica acredita ter sido motivada pela pandemia da covid- 19.

A proposta de evento científico seria a realização do evento na Universidade do Estado do Amazonas com palestras de professores das áreas de humanidades e tecnologias, idas aos laboratórios, além de outras atividades que fogem ao escopo do trabalho aqui desenvolvido.

O objetivo central aqui é analisar o papel da FAPEAM no apoio ao desenvolvimento científico e público em uma escola de educação básica da cidade de Manaus.

Essa é uma pesquisa participante de caráter qualitativo realizada entre março e outubro de 2022.

METODOLOGIA

A pesquisa ocorreu pela constatação do seguinte problema, os alunos estavam seguindo para o ensino médio sem saber o que lhes esperava. O Novo Ensino Médio – NEM era desconhecido e as perspectivas de futuro ainda estavam fora de seus horizontes. A equipe pedagógica decidiu intervir para que os alunos, pelo menos, conhecessem o formato de ensino médio do IFAM, dessa forma, o grupo de análise se deu em duas turmas de 9º ano com 65 alunos entre 14 e 17 anos de uma escola pública de Manaus. A intenção é que através de palestras com profissionais de mais variadas áreas de atuação, processo que ocorreu entre março e agosto de 2022, contando com 7 profissionais e com a realização de um seminário de ciência e tecnologia no qual eles tivessem contato com a laboratórios e palestras com professores universitários de modo despertassem interesse sobre o prosseguimento nos estudos com ênfase na área tecnológica visando a inscrição e ingresso deles no IFAM, de modo que eles pudessem conhecer e no caso de se interessarem, terem a oportunidade de concorrer a uma vaga e ocupar esse espaço público.

A observação e as impressões dos alunos foram obtidas por meio de rodas de conversa com os alunos do 9º ano que participaram do evento. E entre os alunos que interagiram e expuseram seus pareceres por meio de diálogo informal de modo com o intuito que os estudantes falassem livremente.

Quando as atividades realizadas no decorrer do ano letivo que utilizam questionários prontos foi percebido que o grupo respondia o que teoricamente parecia certo.

Desse modo, optou-se por uma roda de conversa logo após a realização do evento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O incentivo para o ingresso dos alunos finalistas do ensino fundamental II para o IFAM se dá muito em função de discordar do NEM e por concordar com Frigotto (2007, p.1135-1136) definitivamente, a educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira.

A reforma do ensino médio que deu origem ao NEM precarizou a última etapa da educação básica com a oferta de cursos de curta duração para compor carga horária (FRIGOTTO, 2018).

Pela estrutura e organização os Institutos Federais que gozam de credibilidade e por ofertarem um ensino integrado mais aproximado com a educação unitária, buscou-se através de ações escolares apresentar o IFAM como possibilidade de lócus de estudo, utilizando também outras instituições públicas, a saber, a FAPEAM e a UEA para apoiar uma escola estadual.

O apoio à educação básica é essencial para o desenvolvimento tecnológico, inclusive, Frigotto (2018) afirma que a educação profissional forma para a "falta" e sobra mão-de obra, o que isso quer dizer?

É imperativo que a educação desde o ensino fundamental esclareça aos estudantes quais são as instituições públicas que existem, é essencial que esse contato exista para que as próprias instituições dialoguem com os sujeitos da educação básica de modo que não sobre mão-de-obra, mas que as instituições sirvam às pessoas e não apenas reproduzam práticas que já não condizem com a realidade.

A educação que se defende, por esse viés, é a educação unitária, omnilateral, politécnica, de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional como política pública (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.27), que no Brasil tem os Institutos Federais exemplos de sucesso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre as ações realizadas a palestra do engenheiro de software foi a que mais chamou a atenção do público da escola, o que orientou a proposta submetida à FAPEAM de realização de evento científico. Quanto às visitações por conta do laboratório de química e naval funcionarem em um barco, eles chamaram muito a atenção dos alunos, contudo, a apresentação do professor de mecânica e do laboratório serviu como referência para a escolha do curso a ser pleiteado no IFAM. No tocante às palestras sobre ciência e sobre o papel da mulher os estudantes se mostraram interados e participativos.

Além das impressões supracitadas os alunos tiveram reações diferentes com as informações obtidas por meio das oficinas: consideraram, a grosso modo, seus conhecimentos insuficientes para compreensão de certos conceitos apresentados na mecânica, o que visivelmente fez com que a apresentação tomasse outros contornos visto que o palestrante percebeu e adotou outras estratégias imediatamente.

A leitura do entendimento dos estudantes acerca do que estava sendo apresentado demonstrou, por parte de quem ministrava a oficina, sensibilidade com um público que em sua grande maioria teve ali o seu primeiro contato com a universidade.

No que tange as palestras de ciências e a oficina de química ficou visível que os temas abordados : conhecimento científico e a qualidade da água, por exemplo, renderam bastante interação entre os alunos e professores palestrantes e os que ministraram as oficinas.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

O apoio à realização das ações de fomento à ciência e a tecnologia na escola são imprescindíveis, especialmente, escolas públicas, cujo público é oriundo das camadas populares. Muitas vezes é apenas nas escolas que esses alunos podem ter contato com essas experiências e conteúdos, logo, as ações pedagógicas por si só não conseguem atingir todo o potencial sem apoio e financiamento. O papel da FAPEAM no fomento e incentivo à

realização de eventos científicos para a educação básica serve para dar publicidade às oportunidades oferecidas pelas instituições públicas, já que muitos alunos não sabiam da possibilidade de fazer um ensino médio no IFAM, contribuir para a difusão do conhecimento científico dentro da instituição pública, além de estreitar os laços entre a educação básica e a educação superior, por meio de ações oportunizadas através de ações públicas da FAPEAM.

Acreditamos que o evento financiado pela FAPEAM aliado ao projeto desenvolvido na escola contribuiu para que o total de 65 alunos do 9º ano matriculados na escola, 26 se inscreveram no IFAM, nos cursos de informática, química, mecatrônica e edificações e 13 foram aprovados.

AGRADECIMENTOS

À FAPEAM, pelo apoio e à UEA por gentilmente ceder espaços e os docentes para realização de palestras.

Referências

CAVALCANTE, Marcelo Clinger Vieira. Pesquisa e desenvolvimento como ferramenta das políticas públicas nacionais de ciência e tecnologia : Um estudo de caso da eficiência da Lei de Informática na Zona Franca de Manaus por meio da análise envoltória de dados. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Amazonas. 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. Retratos da Escola, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012

FRIGOTTO, Gaudêncio. A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM A UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio.(org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Eloanne Assunção Oliveira[1]; Elisa Antônia Ribeiro[2];

[1]Pós Graduação em Gestão Supervisão e Orientação Escolar – IFTM, eloanne.oliveira@estudante.iftm.edu.br, Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro

[2]Pós-Doutorado em Educação – UFU, ORCID https://orcid.org/0000-0002-0832-278X, elisa.ribeiro@iftm.edu.br, Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro

Resumo: Este artigo objetiva analisar as políticas públicas para a diversidade e os desafios que o gestor enfrenta na implementação de uma educação pautada na diversidade. Sendo assim, a temática é muito discutida devido à sua importância na esfera educacional e para os grupos minoritários decorrente de anos de luta pela garantia de seus direitos. O texto compreende a trajetória das principais políticas públicas que surgiram na década de 90, durante o governo Lula, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) até os anos atuais, com o desmonte da educação. Para o andamento da pesquisa, foram utilizados o levantamento bibliográfico e análise documental de legislações e políticas voltadas para a diversidade na educação, no que se refere ao respeito às diferenças e inclusão de todos os indivíduos, englobando as suas múltiplas formas de existência na sociedade brasileira. Assim, também evidencia a importância da instituição escolar como um espaço de inclusão e respeito, além de atribuir ao gestor algumas medidas que podem ser tomadas para a compreensão da temática, tais como combater os preconceitos, a discriminação e os equívocos perante os indivíduos pertencentes às minorias. Dessa forma, em seu resultado aponta dados empíricos a respeito do panorama da exclusão escolar na categoria étnico racial, como também evidencia alguns motivos de evasão escolar por esses grupos para a reflexão, além de ações que devem ser postas em prática para colaborar com o gestor pedagógico para a implementação de uma educação pela diversidade.

Palavras-chave: Educação; Políticas Públicas; Diversidade; Gestão Escolar

Abstract: This article aims to analyze public policies for diversity and the challenges that managers face in implementing an education based on diversity. Therefore, the theme is much discussed due to its importance in the educational sphere and for minority groups resulting from years of struggle to guarantee their rights. The text comprises the trajectory of the main public policies that emerged in the 90's, during the Lula government, with the creation of the Department of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI/MEC) until the current years, with the dismantling of education . For the progress of the research, a bibliographic survey and documentary analysis of

legislation and policies aimed at diversity in education were used, with regard to respect for differences and inclusion of all individuals, encompassing their multiple forms of existence in Brazilian society. . Thus, it also highlights the importance of the school institution as a space for inclusion and respect, in addition to giving the manager some measures that can be taken to understand the theme, such as combating prejudice, discrimination and misunderstandings towards individuals belonging to the minorities. Thus, in its result, it points to empirical data regarding the panorama of school exclusion in the racial ethnic category, as well as evidence of some reasons for school dropout by these groups for reflection, in addition to actions that must be put into practice to collaborate with the manager pedagogical approach for the implementation of an education for diversity.

Keywords: Education; Public Policy; Diversity; School Management

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva analisar a importância das políticas públicas para a diversidade e sua relação com uma educação pautada na proposta da inclusão dos alunos e da sua inserção na sociedade. Desse modo, a proposta de educação inclusiva está estabelecida em uma filosofia pautada em uma educação de qualidade para todos, e ao mesmo tempo, na qual as instituições de ensino possam atender as necessidades de cada um proporcionando as potencialidades e aprendizagens necessárias para cada indivíduo, além de transformar a sociedade em um ambiente que valorize as diferenças dos indivíduos.

Nesse sentido, a escolha do tema foi pensada a partir da reflexão de quais os desafios a serem enfrentados pelos gestores nos dias atuais e demais profissionais da educação a implementarem uma educação de qualidade. Por isso, está pautado em uma perspectiva que evidencia a diversidade e a inclusão dos sujeitos, quais são as políticas públicas educacionais para a diversidade que foram significativas na esfera educacional e a construção de práticas que valorizem as diferenças.

O Brasil é um país de vasta extensão territorial e muito diverso; tal diversidade, de acordo com Fleury (2000, p. 20), é definida “como um mix de pessoas com identidades diferentes interagindo no mesmo sistema social”. Sendo assim, é inegável que convivemos com as diferenças sociais, econômicas, de gênero, dentre outras em nossa sociedade, e por isso, é fundamental que haja políticas públicas voltadas para as minorias e os grupos

marginalizados. Portanto, nosso país se constitui em meio a diversidade, o que torna esta temática um problema muito presente no âmbito educacional brasileiro.

Diante disso, a fim de se consultar o significado da palavra diversidade em seu sentido etimológico, é proposto pelo Dicionário Dicio que concebe

> A palavra diversidade deriva do latim diversitas, atis, e significa "variedade, alteração, mudança, diferença". Diversidade Cultural conjunto de características culturais que, observadas em pessoas circunscritas num mesmo espaço geográfico (país, cidade, região etc.), caracteriza costumes, hábitos sociais ou crenças que variam de uma pessoa para outra. (https://www.dicio.com.br/).

No campo da educação, a diversidade refere-se ao respeito às diferenças e inclusão de todos os indivíduos englobando as suas múltiplas formas de existência na sociedade. Dessa forma, pode ser classificada enquanto: Diversidade Cultural, Diversidade Biológica, Diversidade Étnica, dentre outros exemplos. Conforme afirma Gomes (2008), a diversidade nas perspectivas biológica e cultural estão interligadas e integram o acontecer humano e, por isso, o ser humano em si não pode ser compreendido fora do contexto da diversidade cultural enquanto também é parte da perspectiva biológica.

Dessa forma, ainda segundo o pensamento de Gomes (2003, p. 72), "a diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos, exige de nós um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os seus múltiplos recortes". Nesse sentido, torna-se um desafio para os gestores e educadores a construção de novas práticas pedagógicas e administrativas. Sendo assim, é necessário que os profissionais da educação tenham a qualificação e a formação adequada para atingirem "um meio fundamental para desenvolver a compreensão mútua, o respeito e a tolerância, que são os fundamentos do pluralismo, da convivência e da democracia". (MICHALISZYM, 2011, p.10).

Diante do pressuposto, cabe às instituições escolares construírem uma gestão que respeite e valorize as diferenças, seja democrática para a inserção desses grupos para além do chão da escola, e que, principalmente, os gestores, a direção escolar e o grupo de professores estejam alinhados à relevância dessa temática. Além disso, deve-se discutir e ressignificar as

práticas educacionais cotidianas, visto que a escola é um espaço que é frequentado por uma vasta diversidade de pessoas, e a partir dela devem ser pensadas medidas para a contribuição do estabelecimento de uma sociedade menos excludente e que supere os pré-conceitos.

Concomitante a isso, a questão nuclear que orientou o desenvolvimento desse trabalho foi: "de que forma uma educação para a diversidade pode ser construída com base nas políticas públicas voltadas para os grupos minoritários e colaborar com o trabalho do gestor escolar?". O pressuposto elegido foi o de que seria imprescindível analisar a realidade através das políticas públicas para a diversidade e o contexto desses grupos para corroborar-se com o trabalho do gestor pedagógico nas instituições escolares. Assim, espera-se que os resultados possam contribuir com os sistemas de ensino para a promoção de uma educação inclusiva, mais igualitária, que valorize as diferenças, os direitos humanos, e que oriente a organização do trabalho dos gestores educacionais.

O artigo está estruturado em três seções. Inicialmente, apresenta-se a contextualização histórica das políticas públicas para a diversidade no Brasil. Em seguida, discorre sobre a trajetória e o desmonte da SECADI. Por fim, destacam-se e analisam-se os resultados e os impactos das políticas públicas na diminuição dos índices de evasão escolar, bem como os dados empíricos que detalham o perfil dos estudantes que deixam de frequentar as escolas. Finaliza-se o trabalho com as principais ações que o gestor pedagógico necessita incorporar em suas práticas a fim de construir uma escola inclusiva, desconstruída e transformar a sociedade em mais humana e igualitária.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia utilizada foi por meio de um levantamento bibliográfico e análise documental de legislações ou políticas voltadas para a diversidade na educação. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada:

> [...] a partir do levantamento de referenciais teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. [...] (FONSECA, 2002, p. 32).

E, ainda, se valeu da pesquisa documental, o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, segundo Cellard, 2008, p.295, "[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais". Cellard (2008) afirma que o de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.

Portanto, neste texto se situam as análises das políticas públicas durante o Governo Lula e suas contribuições na educação e brevemente para o trabalho do gestor pedagógico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um breve contexto das políticas públicas para a diversidade no Brasil

A formulação e a implementação das políticas públicas voltadas para a garantia do direito de inclusão e da democratização da educação foram incorporadas aos poucos, resultado das lutas e do envolvimento dos grupos minoritários, como: movimento negro, movimento indígena e das pessoas com deficiência, principalmente a partir dos movimentos sociais que tiveram grande impacto na década de 60. Assim, segundo Zen (2007):

> Estes movimentos organizam sua ação em torno de demandas advindas das relações de gênero, das questões juvenis e estudantis, dos crescentes problemas ambientais, do repúdio aos efeitos nocivos da modernidade, de temas étnicos e contra discriminações, preconceitos e autoritarismos de todas as ordens, das reivindicações por democracia e participação, da luta contra a guerra, entre outros assuntos. Nos países periféricos e dependentes, em especial, estes temas se desenvolveram junto a questões urgentes para a sobrevivência humana ainda não amenizadas, tais como a fome, moradia, terra, emprego e melhora nos serviços públicos de saúde e educação. Além da diversidade de "bandeiras" levantadas, a evolução destes movimentos sociais é acompanhada de formas de organizações inéditas, de estratégias originais de luta e formas inovadoras de pressão por mudanças na sociedade. (ZEN, 2007, p. 30)

Consequentemente, os movimentos sociais apresentam-se como imprescindíveis para que fossem tomadas as medidas, a fim de que a identidade desses grupos fosse valorizada e respeitada, bem como os direitos sociais, históricos e culturais devidamente reconhecidos.

A Constituição Federal de 1988 apresenta diversos artigos que englobam a diversidade, pluralidade de ideias e manifestações culturais a fim de combater comportamentos estereotipados, discriminação e preconceitos. De acordo com Cury (2005, p.30), constam-se no:

> Art. 206, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. O art. 210, refere-se ao currículo, cujo qual pede respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Do capítulo reservado à cultura o art. 215 afirma que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 pontua em seus artigos alguns aspectos a respeito da diversidade, do tratamento igualitário sob a ótica dos direitos humanos e além disso apresenta a organização nacional dos princípios educativos, como indicado por:

> Artigo 2º-A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos 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.
> Artigo 3º-O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II-liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III-pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV-respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> VIII-gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> XI -vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
> XII-consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996, p.02).

Nesse sentido, é fundamental que se implemente o pluralismo cultural no processo educativo, de modo que cabe ao docente aprimorar suas metodologias, proporcionar a compreensão da diversidade cultural e voltar o olhar para o contexto em que se está inserido, atuando de modo crítico, capaz de ensinar o respeito às diferenças, bem como identificar situações de preconceito, intolerância, racismo e demais injustiças sociais.

A Lei 10.639/2003 alterou a LDB 9.394 de 1996, em sua versão original a questão étnico racial não era abordada de forma considerável. A partir da alteração do texto, a LDB 9.394 passou a tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na grade curricular do ensino fundamental e médio. Com isso, o conteúdo programático deve ser ministrado em todo o currículo escolar e principalmente nas áreas de Educação Artística e História Brasileira.

No sentido de se aprofundar a questão, foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2004, a Diretriz Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004), a qual confirma a necessidade de políticas públicas de reparação e revela a busca da democracia racial brasileira. Ademais, o documento também explicita os equívocos da abordagem racial e orienta os docentes sobre a intervenção adequada passível de ser realizada a respeito da temática.

Nesse sentido, fica evidente a importância das respectivas leis, pois a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Assim,

> O conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, as lutas dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2004).

No ano de 2008, mais um avanço se estabelece mediante a aprovação da Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003; que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Todavia, essa política carece de ser consolidada pois percorre um caminho repleto de tensões e complexidade no país. Logo, é necessário que os atores educacionais e a sociedade

se mobilizem para que esses direitos sejam garantidos e respeitados amplamente nas unidades escolares, seja por meio dos projetos políticos pedagógicos, dos currículos, nas políticas educacionais, na formação de professores, no planejamento das aulas, em datas comemorativas, dentre outros.

A trajetória e o desmonte da SECADI

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) no ano de 2004 por meio do decreto 5.159/2004, foi de suma importância para a educação voltada para a diversidade brasileira, visto que contribuiu para grandes avanços numa educação universal e de qualidade. Além disso, foi uma conquista para os grupos minoritários e exclusos, pois marcou um notável progresso na questão de oferecer visibilidade histórica e no processo educacional desses indivíduos. Dessa forma, a SECADI possuía o objetivo de garantir o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais especificamente voltadas para a inclusão social em diversas áreas de atuação. Dentre essas áreas de atuação, eram abrangidas diversas modalidades, como: alfabetização de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação nas relações étnico-raciais, educação em direitos humanos e educação especial.

Além disso, a SECADI desenvolvia diversas ações e programas a fim de compor a formação de professores, melhorar a estrutura física e tecnológica, elaborar materiais didáticos e paradidáticos, iniciativas voltadas para acompanhar a frequência escolar dos estudantes em situação de vulnerabilidade social e aumentar o nível de escolarização para jovens e adultos.

De acordo com o decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012 ficaram atribuídos à SECADI:

> I – Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

> II- Implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
> III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e
> IV – Apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2012);

Dentre as notáveis atividades que compreendiam os programas concebidos pela SECADI, destacavam-se:

- Programa Identidade Étnica e Cultural dos Povos Indígenas (2004) que se tratava do Financiamento de projetos de educação indígena, material pedagógico e formação professores.
- Projeto Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual (2005-2006) que propunha a Formação de Professores: Gênero, Orientação Sexual e Diversidade Étnico-Racial em 5 estados;
- Programa Educação para a Diversidade e Cidadania (2005), que tinha como proposta o apoio à qualificação de profissionais da Educação com relação aos temas de orientação sexual e de identidade de gênero;

Diante desses aspectos, constata-se que a SECADI possuiu fortes vínculos com os movimentos sociais e trouxe uma visão mais crítica para as políticas de diferença, o que possibilitou uma maior articulação da compreensão explícita do entendimento da diversidade e nos aspectos da garantia de direitos às minorias.

No entanto, com a ascensão do neoliberalismo[15] no país e um período marcado pelo "mal estar da democracia", iniciou-se o projeto de desmonte pelo governo conservador, de extrema direita e que perpetuou a atuação do Estado Mínimo de Jair Bolsonaro (eleito em

[15] C.f ESTADO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: implicações para as políticas sociais <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1_Mundializacao/estado-e-neoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf>.

2018). Como consequência na esfera educacional, houve no ano de 2019 a aprovação do Decreto 9.465 que alterou a estrutura administrativa do Ministério da Educação e extinguiu a SECADI. Ademais, a extinção da Secretaria trouxe inúmeras perdas na realidade da educação brasileira, principalmente em relação à diversidade e a garantia de seus avanços, visto que, como reitera Arroyo (2011, p. 10), a visão dos coletivos populares sobre os desiguais continua sendo julgada de forma errônea e preconceituosa, pois

> Na medida em que prevalece a visão dos outros como fardo, marginais, excluídos, desiguais, ou como pobres, desempregados, incultos, irracionais, agora violentos, sem valores, esses coletivos são vistos como problema social,
> político e econômico, até como problema cultural e moral. (ARROYO, 2011, p.10)

Dessa forma, como resultado desse retrocesso ainda temos o apagamento da memória histórica, da identidade intercultural, ao passo que desestimula o pensamento crítico, causa uma transgressão aos direitos humanos e reproduz ainda mais as desigualdades. Nesse sentido, na perspectiva de Pontes (2019):

> A extinção da SECADI endereçou-se às populações vulneráveis, com as quais o Estado brasileiro tem uma inestimável dívida histórica. Isto, por consequência, ameaça o próprio direito à educação, uma vez que estas populações, ausentes de políticas públicas, tornam-se alvos preferenciais da evasão escolar e do baixo rendimento. (PONTES, 2019)

Dessa maneira, com o movimento de regressão, essas populações se encontram em condição alheia a seus próprios direitos e condições de existência. Em vista disso, os impactos gerados pela implementação da política ultra neoliberal e de extrema direita que estamos vivenciando desde 2018, fomentam a alienação da coletividade e estimulam a reprodução dos preconceitos e discriminação para com a parcela mais vulnerável da sociedade brasileira. Ademais, atua contra o fortalecimento da inclusão no processo educativo, do reconhecimento da diversidade e da promoção da equidade. Dessa forma, devido à falta de amparo às populações mais vulneráveis por essas políticas, torna-se evidente a não permanência e conclusão com êxito dos estudos no sistema educacional brasileiro, de modo que continuam a

ser excluídas, enquanto vítimas de um sistema altamente meritocrático, seletivo e individualista.

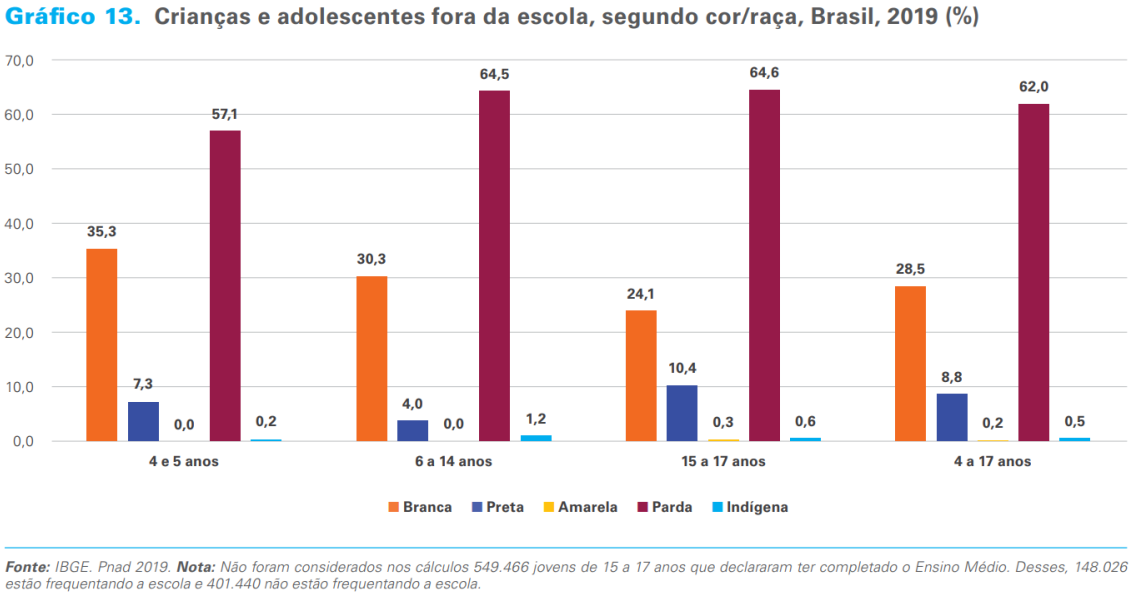
RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas públicas e o empenho dos gestores em promoverem uma escola de qualidade e pautada na importância da diversidade são essenciais para a transformação da sociedade, para o resgate da história e da luta pelos direitos dos grupos minoritários. Observa-se que desde a Constituição de 1988 se busca englobar a diversidade, a pluralidade de ideias e manifestações culturais. Ademais, o contexto histórico das políticas públicas da diversidade foi resultante de uma longa história de lutas e da presença dos movimentos sociais para a garantia de seus direitos.

Ainda nos dias de hoje, a temática da diversidade é um tema muito discutido no âmbito educacional, visto que a escola é composta por diversos sujeitos com identidades próprias, de diferentes classes socioeconômicas, aspectos étnicos raciais e culturais, de gênero, dentre outros. No entanto, com a ascensão do neoliberalismo e a presença de um governo conservador e de extrema direita, houve um retrocesso de maneira incessante em várias esferas da sociedade, principalmente na área educacional.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (2004-2019) contribuiu com a diminuição da evasão escolar, o desempenho, o resgate sócio-histórico-cultural e com o rompimento dos equívocos, das discriminações e preconceitos para com as minorias até o seu desmonte, o que deixou uma lacuna e um futuro incertos no aspecto das políticas educacionais para a diversidade.

Dados empíricos levantados a partir de uma pesquisa realizada pelo IBGE compreendem as informações retirados da cartilha do UNICEF, intitulado “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil”, onde é apontado o percentual de exclusão de alunos na categoria cor/raça:



Fonte: IBGE, Pnad 2019.

O gráfico demonstra que em números absolutos, crianças e adolescentes de 4 a 17 anos autodeclaradas(os) pretas(os), pardas(os) e indígenas excluídos da escola somam 781.577, correspondendo a 71,3% de crianças e adolescentes fora da escola. Diante disso, é comprovado que os grupos minoritários são os que mais sofrem com a exclusão e evasão escolar mediante a situações, como: “Falta de dinheiro para pagar a mensalidade, transporte, material escolar etc.”; “As escolas não são boas ou seguras ou adaptadas para criança com deficiência”; “Problema de saúde permanente da criança”; “Trabalhava ou estava procurando trabalho”; “Por gravidez”; “Tinha que cuidar dos afazeres domésticos ou de idoso ou pessoa com necessidades especiais”; dentre outros motivos. Vale destacar que a população LGBT não possui dados específicos na Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad), porém também sofrem as mesmas discriminações e violências vivenciadas pela população negra e indígena.

Por fim, o gestor pedagógico tem um papel imprescindível para atuar na linha de frente contra as injustiças sociais e exclusão desses grupos, além de transformar o cenário atual, visto que o trabalho efetivo desse profissional pode impactar positivamente nas unidades escolares. Para tal, podem ser utilizadas algumas medidas como: utilização de metodologias ativas no processo de ensino, a formação continuada dos profissionais da educação (direção, pedagogos, professores e outros) voltada para a diversidade, promover

uma gestão democrática que prioriza a participação dos envolvidos e seja acessível a comunidade. Além disso, a criação de projetos que estimulem a autoestima, promova o resgate histórico das minorias e o respeito mútuo entre os indivíduos, a fim de que a escola seja um ambiente acolhedor, e faça uma busca ativa das crianças e adolescentes fora da escola.

Ademais, é preciso problematizar o currículo escolar, o processo de avaliação e aprendizagem, assim como os momentos de formação e de planejamento. De acordo com Gomes (2008),

> Compreender a percepção e utilização do espaço pelas crianças, adolescentes, jovens e adultos é um desafio para os (as) educadores (as) e uma questão a ser pensada quando reivindicamos uma escola democrática e um currículo que contemple a diversidade. A construção de uma escola democrática implica em repensar as estruturas e o funcionamento dos sistemas de ensino como um todo. (GOMES, 2008, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, sabe-se que as políticas públicas possuem a finalidade de proporcionar iguais condições para os grupos socialmente marginalizados, a fim de corrigir desigualdades históricas e assegurar o acesso aos direitos humanos básicos a essa parcela da população. Diante disso, contata-se que durante o governo Lula (2003-2011), as políticas públicas para a diversidade alcançaram uma maior visibilidade, em especial no Ministério da Educação, de modo que a SECADI atuou enquanto a secretaria que, diante de suas atribuições e articulações com os movimentos sociais, possibilitou uma perspectiva mais crítica e uma compreensão mais clara sobre a diversidade. Em contraposição, durante o governo Bolsonaro (2018-2022), houve a imposição de uma série de retrocessos na história educacional do Brasil, de forma a desmerecer as conquistas e a luta pelos direitos das minorias, marcada pela extinção da SECADI no ano de 2019.

Destarte, para que possamos amenizar as consequências geradas a partir dos atos antidemocráticos promovidos pelo atual governo, o sistema escolar deve ser reformulado a fim de que os índices de evasão e exclusão sejam minimizados, e a luta dos povos minoritários nunca seja invalidada e apagada da história. Além disso, o gestor escolar precisa atuar enquanto mediador entre as políticas públicas e as instituições escolares que

compreendem os profissionais da educação, os alunos e a comunidade, a fim de que sejam envolvidos na implementação da educação pela diversidade. Outrossim, deve realizar uma busca ativa de ações que oportunizem a permanência desses sujeitos nas escolas, além de fortalecer e pôr em prática a gestão democrática.

Assim, o gestor, ao oportunizar espaços de formação, propor intervenções pedagógicas e orientar os indivíduos de maneira adequada a respeito da compreensão de uma temática tão complexa como a diversidade, é responsável também por estimular com frequência o debate para que esses indivíduos reconheçam seus direitos e deveres e colaborem para a construção de uma sociedade mais humana e desconstruída.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19969. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL**. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana.** Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Senado Federal, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).** Brasília, 2004.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL, UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da COVID-19 na educação**. 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CURY, C. R. J. **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2005.

DICIO, Dicionário on-line de Português. Disponível em: <www.dicio.com.br>. Acesso em 23 set. 2022.

FLEURY, M.T. L. **Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras.** In: Revista de Administração de Empresas. Jul/set, 2000. São Paulo, n. 3 v.40 p.18-25.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GOMES, N. L. **Educação e Diversidade Étnico-Cultural**. In: SEMTEC. Diversidade na educação - reflexões e experiências. Brasília: Programa Diversidade na Universidade, 2003.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo** / organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educaç ão Básica, 2008.

MEC. **Ações e Programas das Diretorias da SECADI.** Ministério da Educação. Portal Institucional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17429-programas-e-acoes-sp-921261801?Itemid=164&fbclid=IwAR3BphDveblsBAEI8uLajisK3zE9mhIX3vu4GPviIuwG4NFn9mkfDwfi18c>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MEC. **Ministério da Educação.** Portal Institucional. s.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secadeducacao-continuada-223369541/13165-publicacoes-secadi. Acesso em: 21 jul. 2022.

MICHALISZYN, Mario Sergio. **Educação e Diversidade**. Curitiba: IBPEX, 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, p. 461-487, 2009.

PONTES, Júlio. **Educação: os primeiros passos de Jair Bolsonaro.** Revista Movimento. Publicado em: 5 jan. 2019. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2019/01/educacao-os-primeiros-passos-de-jair-bolsonaro/>. Acesso em: 9 nov. 2022.

ZEN, E. L. **Movimentos sociais e questão de classe: um olhar sobre o movimento dos atingidos por barragens.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SER COORDENADOR NO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UM PROFISSIONAL AINDA SEM IDENTIDADE.

Antônio Pereira Siqueira Neto[1]; Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar[2]

[1]Mestrado, https://orcid.org/0000-0003-4750-2924, antonio.pereira@estudante.iftm.edu.br, IFTM, Rua Blanche Galassi 150, Morada da Colina, Uberlândia – MG.
[2]Doutorado, https://orcid.org/0000-0002-1847-1148, marialourdes@iftm.edu.br, IFTM, Rua Blanche Galassi 150, Morada da Colina, Uberlândia - MG.

Resumo: A presente investigação foi instigada pelas impressões e reflexões de um coordenador pedagógico da rede pública do ensino médio do Estado de Minas Gerais a respeito da implementação do Novo Ensino Médio. Temos por objetivo investigar quais competências e habilidades são desejáveis ao coordenador pedagógico, e que viabilize numa perspectiva crítica, a execução das ações pontuadas no Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) em consonância com os referenciais de uma gestão democrática. Para tanto, nos debruçamos na interpretação das diretrizes pedagógicas do Currículo de Referência de Minas Gerais, na interpretação das resoluções sobre a atuação do coordenador pedagógico e por fim, a importância do Desenvolvimento Profissional Docente. Desenvolvemos uma pesquisa exploratória cujos procedimentos técnicos se fundamentam na experiência vivenciada pelo autor do estudo e da pesquisa bibliográfica sobre o referido tema. Acreditamos que o cenário político e social permeado por fortes tendências neoliberais influencia a implementação da política pública nomeada CRMG inviabiliza a elaboração da identidade do coordenador pedagógico, posto o cenário de falta de investimento na formação e qualificação deste profissional, bem como na incompatibilidade de carga horária frente ao volume de demandas externas e internas ao contexto escolar vivenciado por ele. Todas as mudanças que já estão em implementação, tanto da grade curricular, do tempo e do espaço escolar, exigem a adaptação dos discentes, seus familiares e corpo docente, e torna imperativo uma interlocução ininterrupta por parte dos gestores escolares com o novo modelo de ensino que tem se apresentado.

Palavras-chave: Gestão escolar; Coordenador pedagógico, Políticas Públicas, Novo Ensino Médio.

Abstract: The present investigation was instigated by the impressions and reflections of a pedagogical coordinator of the public high school network of the State of Minas Gerais, about the implementation of the New High School. We aim to investigate which competencies and skills are desirable to the pedagogical coordinator, and to enable, from a critical perspective, the execution of the actions scored in the CRMG, in line with the references of a democratic

management. To this end, we focus on the interpretation of the pedagogical guidelines of the Reference Curriculum of Minas Gerais, in the interpretation of resolutions on the performance of the pedagogical coordinator of the Teaching Professional Development. We developed an exploratory research whose technical procedures are based on field research. We believe that the political and social scenario permeated by strong neoliberal tendencies influences the implementation of the public policy named the Reference Curriculum of Minas Gerais makes it impossible to elaborate the identity of the pedagogical coordinator, given the scenario of lack of investment in the training and qualification of this professional as well as in the incompatibility of workload front of the volume of external and internal demands to the school context experienced by it. All the changes that are already in implementation, both of the curriculum, time and school space, require the adaptation of students, their families and faculty, and makes it imperative an uninterrupted dialogue on the part of school managers with the new teaching model that has been presented.

Keywords: School management; Pedagogical Coordinator, Public Policies, New High School

INTRODUÇÃO

Em 2022 inicia-se a reorganização da estrutura curricular do ensino médio em Minas Gerais. A implementação desta nova organização curricular prevê profundas mudanças que exigem e exigirão novas demandas aos envolvidos desta etapa de ensino. Nesse sentido, um protagonista no contexto escolar que necessita de atenção e subsídios especiais para operacionalizar a implementação curricular pretendida é o coordenador pedagógico.

No contexto de Minas Gerais, as Diretrizes Curriculares para Implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022 sustentam que, em 2019 e 2020 se formaram os grupos de redatores do Currículo de Referência para o Ensino Médio e do grupo de trabalho da arquitetura curricular. Cabe destacar que no Brasil o Parecer nº. 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado pelo Ministério da Educação (MEC), suspende as aulas presenciais em todo o território nacional. Decorre de tais fatos que mudanças substanciais foram implementadas, enquanto Minas Gerais se encontrava em um contexto de educação remota em tempo de pandemia[16].

[16] Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) constatou a disseminação comunitária da COVID-19, culminando em um decreto de estado de pandemia. Na tentativa de controlar a disseminação do vírus e minimizar o número de mortes, algumas recomendações foram feitas, tais como se adotar o isolamento e

Com relação à legislação que busca operacionalizar tais mudanças no contexto educacional mineiro, o Memorando-Circular nº 26/2021/SEE/DIEM traz orientações acerca dos cargos de Coordenador Geral e Coordenador por Área do Conhecimento no Novo Ensino Médio. Nele, são apontados a necessidade de maior aproximação entre os componentes curriculares que compõem as diferentes áreas do conhecimento e seus professores. Estabelece que os coordenadores possam ser capazes de planejar, acompanhar, orientar, e avaliar junto com o corpo docente, novas formas do fazer pedagógico no sentido de oportunizar aos estudantes a vivência de um currículo de Ensino Médio mais significativo.

Tendo em vista que é competência da gestão escolar, concebida como um sistema de pessoas, privilegiar o diálogo com diferentes atores, considerando a realidade de cada instituição conforme seu contexto social e que o coordenador pedagógico se torna um pilar fundamental na implementação do Novo Ensino Médio questionamos: Quais as características são desejáveis a este profissional, posto este cenário de tantas mudanças no contexto de políticas públicas educacionais?

Na busca por respostas a essa questão, propõe-se interpretar a legislação de implementação do Novo Ensino Médio nos moldes do CRMG com vistas a se obter as características que trazem identidade para um coordenador pedagógico. Destaca-se, portanto, a consideração de que o caminho pedagógico a ser trilhado, sempre será pautado pela multiplicidade de possibilidades que se desencadeiam a depender do contexto social, econômico, político e cultural em que a instituição escolar está inserida.

METODOLOGIA

O trabalho desenvolvido partiu da autorreflexão de um coordenador geral na implementação do Novo Ensino Médio, membro de um grupo de dezesseis gestores educacionais entre coordenadores de área, coordenador geral, especialistas em educação básica, vice direção e direção escolar, que conforme memorando-circular nº 26 expedido pela Secretaria de Educação, constituem a equipe responsável pela articulação e integração curricular bem como a operacionalidade do Novo Ensino Médio no contexto escolar.

---

tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. O isolamento e distanciamento social, inviabilizou o funcionamento das instituições escolares que passaram a adotar o ensino remoto como estratégia para continuidade das atividades de ensino e de aprendizagem ao longo dos anos de 2020 e 2021.

A escola foco das observações e reflexões, fica na cidade de Uberlândia-MG. É uma instituição endereçada na região central da cidade e da qual o pesquisador é membro efetivo do quadro docente há sete anos e atua também como coordenador geral na implementação do Novo Ensino Médio no turno vespertino. A escola atende estudantes a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), contemplando os três turnos.

No período vespertino a escola oferta exclusivamente o Ensino Médio. Já no período vespertino, são oferecidos tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. E no noturno é ofertado apenas o Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conta com dois anexos, sendo um em Tapuirama e outro em Martinésia. Em Tapuirama é ofertado o Ensino Médio (Regular e EJA), e em Martinésia, apenas o Ensino Médio Regular. No total, são mais de mil e trezentos estudantes matriculados e pertencentes a diversas regiões da cidade. Esta investigação é, num primeiro momento, pensada, quando a Secretaria de Estado de Educação, por meio da resolução 4.657/2021 de 10 de novembro de 2021 disponibilizou o cargo de coordenador de área do conhecimento ou coordenador geral. Já em 22 de janeiro de 2021 a resolução 4.486 oficializa a escolha, pela Direção da Escola, dos profissionais indicados ao cargo de coordenador. Tais indicações são referendadas pelo Colegiado Escolar e as ações, reflexões e observações desencadeadas por este grupo tem o seu início no primeiro mês do corrente ano letivo.

A presente pesquisa se realiza pelas observações e anotações em diário de bordo, feitas pelo pesquisador. Os dados aqui relatados são produtos de sua autorreflexão sobre as atividades desenvolvidas por ele como coordenador geral do Novo Ensino Médio. Destarte, todo o processo de pesquisa realizado se aproxima de um processo de monitoração da qualidade do trabalho prescrito e desenvolvido.

A busca pela identidade ou características desejáveis ao coordenador pedagógico, nos leva em um primeiro momento a realizar pesquisas com o objetivo de aprimorar ideias sobre a função deste profissional no contexto do Novo Ensino Médio. Classificar a pesquisa neste momento possibilita ainda, uma aproximação conceitual desejável para o seu desenvolvimento. Por tais correlações, a pesquisa realizada é caracterizada como exploratória (GIL, 2002, p.41).

Outros aspectos corroboram esta classificação. Segundo Oliveira (2018) a pesquisa exploratória pode constituir um ponto de partida para se desencadear outros processos de pesquisas mais abrangentes e aprofundados como aqueles desenvolvidos na pesquisa descritiva ou na explicativa.

Por fim, a pesquisa exploratória permite que o pesquisador se familiarize com o fenômeno pesquisado viabilizando que se descubra uma nova ideia posto que há pouco conhecimento sobre o problema em questão. (CERVO; BEVIAN; DA SILVA, 2007).

Ademais, conforme pondera Gil (2002) na caracterização deste tipo de pesquisa, o pesquisador tem uma experiência direta com a situação de estudo, uma vez que, é professor e atua como coordenador geral na escola em que se desenvolve este trabalho. Esta imersão na realidade a ser pesquisada, pelo maior prazo possível, pondera Gil, permite melhor entendimento e interpretação das regras, costumes e as convenções que regem o grupo observado.

Concomitante ao procedimento exploratório do objeto de estudo, buscamos interpretar os documentos legais e a auto-observação contrapondo-os à literatura sobre o Desenvolvimento Profissional Docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS (CRMG)

O CRMG apresenta um ensino médio como uma etapa com índices expressivos de evasão escolar, repetência e com pouco significado para os estudantes. Neste panorama pouco favorável, a proposição da restruturação do ensino médio, busca reduzir tais perdas ao propor uma formação curricular flexível, integral e profissional dos estudantes. Modificações expressivas foram planejadas neste documento normativo e passam a ser implementadas em caráter processual, em toda a rede de ensino de nível médio nas redes de ensino pública e privada de Minas Gerais. (INSTITUTO IUNGO, 2022).

No âmbito estadual, o Currículo de Referência de Minas Gerais, na análise de Garcia-Reis e Callin (2021) “é configurado como um elo intertextual com a Base Nacional Curricular

Comum e incorpora as suas diretrizes e normativas." O documento traz em seu texto a intencionalidade de servir como preceito à educação libertadora e de qualidade que promova a inclusão, ao reconhecer e valorizar as diversidades e ainda, apresenta o reconhecimento e a valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado. (INSTITUTO IUNGO, 2022).

Uma modificação importante no Novo Ensino Médio[17] (NEM) é o foco no estudante. Aqui é proposto uma forma de repensar a escola em suas dimensões de espaço, tempo e de ações pedagógicas que favoreçam uma reconexão com a juventude brasileira. O programa de formação continuada de professores e gestores chamado de Nosso Ensino Médio colabora com a seguinte proposição sobre a relevância do foco no estudante:

> Busca-se ainda, assegurar que as percepções, as reações e as proposições de estudantes sejam valorizadas e consideradas no planejamento e nas decisões tomadas pelo corpo de gestão e de docentes, a fim de que as escolas sejam espaços acolhedores, façam sentido para a juventude e a preparem para a vida no século 21. (INSTITUTO IUNGO, 2022).

Decorre desta centralidade no estudante, uma intenção de romper com os processos educativos pautados em aulas expositivas, que colocam o discente em um papel passivo de receptor dos conhecimentos que são ensinados pelo professor.

A carga horária foi ampliada, de quatro horas para cinco horas diárias, com a oferta de 200 dias letivos e de 800 horas para 1000 horas, totalizando 3000 horas de formação no Novo Ensino Médio. Destaque para uma definição das DCNEM ao permitir que um máximo de 20% desta carga horária no período diurno e de 30 % no noturno possam ser ofertadas na modalidade educação a distância (INSTITUTO IUNGO, 2022).

Para materializar as mudanças previstas na BNCC e no CRMG, diversas mudanças curriculares são propostas como diretrizes de implementação desse currículo para o primeiro ano do ensino médio neste ano. Tais mudanças dizem respeito não somente ao currículo, mas

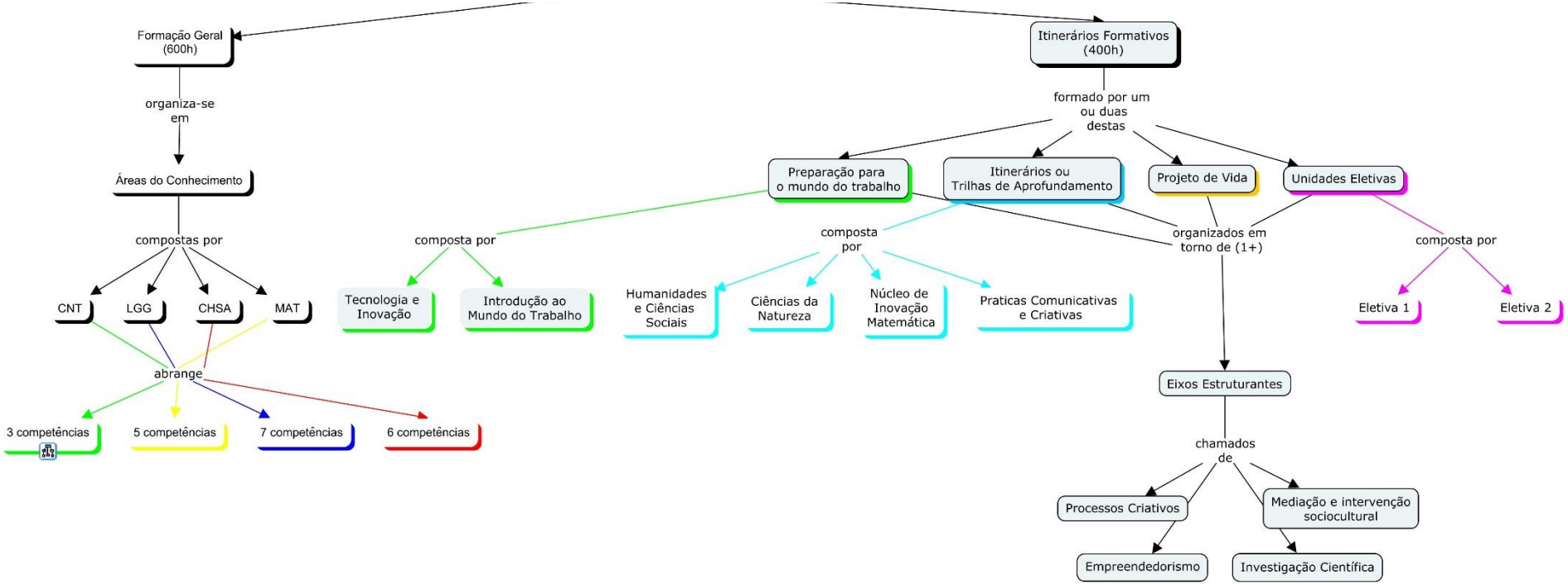
[17] O conceito Novo Ensino Médio está relacionado às alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei nº13.415/2017 ao ampliar a carga horária de 800 para 1000 horas anuais (até 2022), redefinir a organização curricular vinculando à Base Nacional Curricular Comum e a oferta de itinerários formativos que possibilita aos estudantes realizarem escolhas com foco nas áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017b)

também ao tempo e espaço escolar que devem ser aperfeiçoados para acolher tais mudanças. Se destacam:

1. Centralidade no Estudante;
2. Protagonismo Juvenil;
3. Desenvolvimento Integral;
4. Projeto de Vida;
5. Interdisciplinaridade;
6. Metodologias Ativas;
7. Flexibilização Curricular;
8. Educação Profissional e Tecnológica;
9. Carga Horária;
10. Avaliação;
11. Equidade e Contemporaneidade.

No documento denominado Diretrizes Pedagógicas para Implementação do Novo Ensino Médio, nas turmas de 1º ano em 2022, é proposto um redesenho do currículo escolar. As disciplinas foram agrupadas por área do conhecimento e novas unidades curriculares são propostas no contexto de uma parte flexível de arranjo curricular denominada itinerários formativos. Um exemplo de matriz curricular está representado na Figura 1 que se segue. Compete destacar, que, embora a Formação Geral Básica seja comum a todas as escolas da rede pública e determinada na BNCC, diferentes arranjos curriculares podem ser ofertados pelas diversas escolas da rede pública mineira.

Figura 1: Mapa da matriz curricular para o 1º ano do ensino médio diurno.



Fonte: O autor, com base no documento Diretrizes Pedagógicas para Implementação do Novo Ensino Médio nas turmas de 1º ano em 2022.

O mapa mostra como se organiza o currículo escolar em sua escola de atuação. Do lado esquerdo encontra-se as áreas de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias que formam o núcleo de formação básica, que é de comum estudos os estudantes de todas as escolas mineiras compondo um total de 600 horas aulas de formação.

Do lado direito do mapa encontra-se a parte diversificada do currículo e denominada de Itinerários Formativos perfazendo 400 horas aulas de formação. O Itinerário Formativo é composto por Unidades Curriculares, que se organizam em Componentes Curriculares. As Unidades Curriculares se estruturam de duas formas: aquelas que são mantidas na matriz ao longo do ensino médio, como o Projeto de Vida e a Preparação para o Mundo do Trabalho, e aquelas que permitem a escolha anual pelos estudantes, como as Eletivas e o Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento.

Os eixos estruturantes podem ser entendidos como possuidores de uma função integralizadora para os diferentes arranjos do itinerário formativo. Eles visam proporcionar experiências educativas contextualizadas com a realidade vivenciada pelos estudantes, com vistas a se promover uma formação pessoal, profissional e cidadã.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

As atribuições do coordenador pedagógico no contexto do NEM estão definidas no memorando-circular nº 26/2021/SEE/DIEM, de16/12/2021. O documento “apresenta de forma imperativa a necessidade de maior aproximação entre os componentes curriculares que compõem as diferentes áreas do conhecimento e seus professores.” Minas Gerais (2021) e a seguir explicita:

> Nesse sentido, faz-se necessária a implementação de uma organização com profissionais capazes de planejar, acompanhar, orientar e avaliar com a equipe docente novas formas do fazer pedagógico, partindo de estudos e sistematização dos pressupostos estabelecidos no Currículo Referência de Minas Gerais e nas proposições do Novo Ensino Médio. Tornam-se importantes as ações dos educadores que, articulando o fazer pedagógico coletivo, oportunizam aos estudantes a vivência de um Currículo de Ensino Médio mais significativo, mais articulado com a construção de conhecimentos e propositivo no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. (MINAS GERAIS, 2021 p.1)

Depreende-se que há uma expectativa positiva em relação aos coordenadores ao intitulá-los de profissionais. Não foi disponibilizado também, nenhuma orientação ou curso de formação antecedente ao memorando. A capacitação com conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas para a execução do papel de coordenador indicado devem ser buscadas pelo profissional, enquanto ele atua e se forma no cargo.

Lima e Santos (2007) explicitam algo que vai ao encontro das expectativas de atuação do coordenador pedagógico.

> [...] saber-fazer parte de uma concepção sensível da realidade, onde figura como o mais importante a possibilidade de se trabalhar a intervenção pedagógica pela necessidade do grupo, pela identificação das manifestações que impactam mais e de forma significativa estudantes e professores, não necessariamente somente causa prazer no clima organizacional da escola, mas promove a reflexão, o desafio, a significação da trajetória histórica em que vivem e desta, numa contextualização social, da qual a escola não está à margem. (LIMA, 2007 apud LIMA e SANTOS 2007, p. 79).

Muito embora a sensibilidade para a realização de um trabalho com tomada de decisões seja uma característica desejável ao coordenador pedagógico, não há uma lista fixa de qualidades e atribuições disponível na literatura sobre o trabalho deste profissional. Por outro lado, o memorando-Circular nº 26/2021 da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais traz uma lista de atribuições fixa, para que o coordenador de área e coordenador geral possam trabalhar em parceria com o Especialista da educação básica. Transcrevemos de forma literal as atribuições na figura 2 abaixo:

Figura 2- Diagrama das atribuições dos coordenadores.

Fonte*:* Memorando-Circular nº 26/2021/SEE/DIEM.

Ao elencarmos as atribuições acima, é possível evidenciar a supressão do termo pedagógico que comumente sucede ao conceito de coordenador. Não encontramos qualquer explicação sobre a escolha do título do cargo no CRMG. Todavia, a modificação corrobora em grande parte com uma constatação preciosa feita por Lima e Santos (2007) no que diz respeito descontextualização de imagem e de função do coordenador pedagógico no contexto intra e extraescolar, no que dizem:

> Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de "bom-bril" (mil e uma utilidades), a de "bombeiro" (o responsável por apagar o fogos dos conflitos docentes e discentes), a de "salvador da escola" (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das "emergências" que lá ocorrem, isto é, como um personagem "resolve tudo" e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. (LIMA e SANTOS, p.79, 2007)

Uma pesquisa com questões semiestruturada feita por Lima e Santos (2007) com coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Paulo constatou, após a análise das

respostas obtidas, a perda de identidade profissional, dificuldade no desenvolvimento de ações reflexivas sobre suas práticas, bem como de intervenção no universo docente e que o trabalho realizado no decorrer do ano letivo foi desprovido de objetividade.

Uma atribuição permanece sob responsabilidade do coordenador pedagógico, constatado na pesquisa supracitada e também é mencionada como atribuição do coordenador geral e coordenador de área no memorando da Secretaria de Educação mineira, que é organizar a formação continuada dos professores dos componentes curriculares do Novo Ensino Médio.

A formação continuada, é uma ferramenta que estimula a tomada de consciência sobre a qualidade do trabalho desempenhado pela gestão escolar e pelo corpo docente. Além disso ela potencializa processos reflexivos, que viabilizam um auxilio efetivo na aprendizagem dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O conceito de desenvolvimento profissional tem sofrido modificações na última década. Desenvolvimento profissional é considerado por Marcelo Garcia (2009) como um processo a longo prazo, “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7). É possível também compreender o desenvolvimento profissional, vinculado à procura da identidade do profissional, sobre o qual atua o contexto de influência da escola enquanto local de trabalho, das reformas políticas, crenças e mesmo de valores adquiridos antes de sua formação (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

O estudo sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) possui grande referência em Marcelo Garcia (2009, p. 9) que justifica o uso deste conceito, uma vez que “a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”. Numa interpretação mais estrita, o conceito de desenvolvimento também ganha destaque ao justificar a predileção por este termo a fim de correlaciona-lo com evolução e continuidade e supera a justaposição entre formação inicial e formação continua dos professores. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9). Posto isso, o referido pesquisador explica o que se entende por DPD, sendo, para ele “[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui

para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais".

Existe na literatura outros pesquisadores que se dedicam ao estudo do DPD. Além de Marcelo Garcia já citado tem-se, Herdeiro e Silva (2008), Oliveira-Formosinho (2009), Fiorentini e Crecci (2013), Mesquita-Pires (2016), Hobold (2018), Jardilino e Mendes (2019), Ferreira (2020).

O estudo de algumas definições do DPD abordados por estes pesquisadores, convergem para algumas características em comum que o professor condensa ao longo de sua formação. Em outro estudo Marcelo Garcia (1999, p. 144) adiciona ao entendimento do DPD como sendo "[...] um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre

a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimentos práticos, estratégicos e sejam capazes de aprender com a sua experiência".

Considerando ainda as contribuições deste pesquisador, há a proposição de modelos de desenvolvimento profissional que ao longo do tempo viabiliza a origem de outros modelos ou acabam por complementar os modelos já propostos, são eles.

- "Desenvolvimento Profissional Autônomo" – no qual se propõe que os professores aprendem sozinhos e possuem capacidade de elaboração de aprendizagens autodirigidas e autoindicadas;
- "Desenvolvimento Profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão" – aqui se tem a referência ao uso de estratégias facilitadoras do processo de reflexão bem como o desenvolvimento de competências metacognitivas, relacionadas ao aprender a aprender. Abarca também o conhecimento e análise do trabalho do professor vinculado, ou mesmo supervisionado por outro profissional da área de atuação;
- "Desenvolvimento Profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro" – neste modelo os problemas do contexto escolar são abordados por meio de atividades de adaptação curricular e desenvolvimento de projetos. Ocorre também a promoção de aprendizagens cujo ponto inicial de análise é o problema da própria organização escolar;

- Desenvolvimento Profissional através dos cursos de formação" – cuja característica principal é a sua ocorrência em espaços formais de formação e aprendizagens na interação e coletividade;
- Desenvolvimento Profissional através da investigação" – Este modelo de desenvolvimento está intimamente entrelaçado ao cotidiano escolar como ambiente que viabiliza por meio da investigação a aprendizagem do professor desta organização;
- Desenvolvimento Profissional Integrador" – Designado pela sigla SIPPE Sistema Integrado para Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício, trata-se de um modelo integrador que objetiva envolver diversas características dos modelos precedentes. Outro ponto em destaque deste modelo, consiste na institucionalização do aperfeiçoamento dos professores com foco no contexto escolar, assim, o local de trabalho tem como ponto de partida este local de trabalho.

Oliveira-Formosinho (2009, p. 227-236) agrega às contribuições de Marcelo Garcia na proposição de modelos do DPD ao propor outros três modelos que também sofrem considerável influência de crenças e valores pessoais como os modelos propostos acima. A autora cita desenvolvimento profissional do professor associado ao desenvolvimento de conhecimentos e competências, que está associado na busca pela melhoria da qualidade de educação, o desenvolvimento atrelado às condições de trabalho, como nos moldes do DPD através da investigação proposto por Garcia (1999), e o desenvolvimento como compreensão pessoal, que está arraigado na própria formação docente e considera a relevância de sua história de vida como um agente de mudança no contexto educacional em que atua.

O DPD possui estrita relação com a elaboração ou manutenção da identidade profissional. Marcelo (2009) cita que a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. Reforça também que tal identidade é influenciada pela escola, pela vulnerabilidade profissional, pelas reformas e contextos políticos que permeia o contexto educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das reuniões pedagógicas entre o grupo de gestores ao longo do corrente ano letivo e ao considerar a dinâmica de trabalho prescrita nos diversos documentos norteadores e ainda as resoluções que visam orientar os gestores escolares para a construção de um Currículo de Ensino Médio mais significativo e articulado, apresentaremos a análise das percepções do autor deste estudo na busca por respostas à problematização, respeitando o encaminhamento metodológico e norteado pelos objetivos específicos deste trabalho.

Os diversos catálogos e memorandos que trazem materialidade ao que se apresenta como Novo Ensino Médio, traz em sua intencionalidade, profundas mudanças no contexto social e se vale de uma linguagem dinâmica e comunicacional que encontra no terreno escolar, muitas barreiras de resistência em sua aplicação imediata.

É salutar que o coordenador compreenda que o CRMG (Minas Gerais, 2022) deriva de intervenções governamentais materializadas na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017) e que tem objetivos contundentes em melhorar a educação básica. Mas ao mesmo tempo se faz necessário que este mesmo coordenador tenha a visão de que a reforma educacional já em implementação foi elaborada em um momento caótico no cenário político brasileiro e como política pública, pois o CRMG carrega em sua origem uma parcela da desorganização política ocorrida em 2016 e 2017 quando estes documentos começam a ser concebidos e prescrevem um trabalho docente que perde autonomia e identidade.

Por tais constatações, sendo o professor o responsável por personificar em última instância o currículo proposto, o coordenador pedagógico deve ser auxílio permanente na busca de estratégias e soluções que viabilizem a materialização das ações propostas, sem se abrir mão da identidade profissional que é inerente ao trabalho docente, tampouco das necessidades locais que diferem um contexto escolar de outro adjacente.

Cabe à gestão escolar, mas em especial o professor selecionar a melhor forma de corresponder às expectativas governamentais de implementação do CRMG, no entanto com os objetivos educacionais previamente estabelecidos, corre-se grande risco de se adensar a já historicamente instaurada crise de identidade docente tanto para coordenadores e neste contexto também para professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as mudanças que já estão em implementação, tanto da grade curricular, do tempo e do espaço escolar, bem como a adaptação de seus atores sociais, a se saber, os discentes, seus familiares e corpo docente, exigem uma interlocução ininterrupta por parte dos gestores escolares com este novo modelo de ensino.

Por não haver, por parte da Secretaria de Educação de Minas Gerais, a disponibilização de uma formação inicial e continuada para os coordenadores do Novo Ensino Médio desenvolverem com afinco suas atribuições no contexto escolar, acreditamos que a implementação das expressivas mudanças já relatadas, em nível de currículo escolar e carga horária, se encontram ameaçadas ao serem atribuídas para um coordenador que historicamente possui sua função de atuação fragilizada, e agora sobrecarregada com novas atribuições que adensam sua responsabilidade de atuação e de efetivação do sucesso na aprendizagem dos estudantes.

Por ser assim, o conhecimento sobre o referencial de Desenvolvimento Profissional Docente pareceu possuir íntima relação com o desenvolvimento de competências e habilidades, que por sua vez, são atributos desejáveis a um coordenador pedagógico. Fica, portanto esta sugestão de ferramenta teórica e metodológica para estudo por parte do coordenador pedagógico, que viabilizará a aquisição de habilidades comunicacionais, intelectuais, sociais, comportamentais e organizacionais.

Referências

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. Metodologia Científica. 6ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GARCIA-REIS, ANDREIA REZENDE; CALLIAN, GIOVANA RABITE. O estatuto do trabalho docente no currículo referência de Minas Gerais. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v. 26, p. 1-24, 2021.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HERDEIRO, ROSALINDA ; SILVA, A. M. C. . Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos, 2008, Florianópolis. Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos.. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2008.

HOBOLD, Márcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos

conceituais e práticos. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010 Acesso em: 31 jul 2022.

JARDILINO, JOSÉ RUBENS LIMA; MENDES, A.M.S . Desenvolvimento Profissional Docente: Reflexões sobre política pública de Formação de Professores. Revista Educação e Formação, v. 4, p. 180-194, 2019. Acesso em: 31 jul 2022.

INSTITUTO IUNGO. Formação Geral Básica: O que há de novo no Ensino Médio. Belo Horizonte, 2022. 26 p.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos . O COORDENADOR PEDAGÓGICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. Educere et Educare, v. 02, p. 77-90, 2007.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação [**memorando-circular nº26/2021/SEE/DIEM**] Belo Horizonte, 16, dez. 2021. Orientações acerca das atribuições do Coordenador Geral e Coordenador por Área do Conhecimento no Novo Ensino Médio.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais, 2018. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf. Acesso em: 07 mai. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como Fazer Pesquisa Qualitativa. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284

DOCUMENTOS HISTÓRICOS NAS PLATAFORMAS DIGITAIS: AULA DE HISTÓRIA E A PRODUÇÃO DE UM WEBSITE

Layane Cristina Vieira da Costa[1], Jaqueline Maissiat[2]

[1]Discente da Pós-Graduação em Tecnologias, Linguagens, Mídias e Educação, 0000-0002-3193-8371, layane.costa@estudante.iftm.edu.br, IFTM Campus Uberlândia Centro, R. Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia - MG
[2]Doutora em Informática na Educação, 0000-0002-9124-4267, jaquelinemaissiat@iftm.edu.br, IFTM Campus Uberaba, R. João Batista Ribeiro, 4000 - Distrito Industrial II, Uberaba - MG

Resumo: O artigo é resultado de uma pesquisa sobre a relação das ferramentas digitais e a educação. O texto será apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso para a Pós-graduação em Tecnologia, Linguagens e Mídias em Educação, do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberlândia-Centro. O principal objetivo será identificar a contribuição da união de documentos históricos e das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de história. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa junto a uma revisão sistemática da bibliografia, fundamentada na teoria histórico-social e na pedagogia histórico-crítica, com base epistemológica no método dialético. Como principais resultados destacamos que a criação do *website* como acervo digital, potencializa a aprendizagem coletiva e integrada, através da articulação com as tecnologias digitais, pois as trocas de experiência também ocorrem dentro do espaço virtual. Além de valorizar as experiências e as vivências dos estudantes, ao participarem da elaboração do acervo digital, como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto de destaque é promover a leitura crítica das fontes históricas e dos contextos históricos, proporcionando momentos de pesquisa, questionamentos, transformações e criando desafios.

Palavras-chave: Plataformas digitais; Ensino de história; Documentos históricos; Website.

Abstract: The article is the result of research on the relationship between digital tools and education.. The text will be presented as a Course Completion Work for the Postgraduate in Technology, Languages and Media in Education, from the Federal Institute of Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberlândia-Centro. The main objective will be to identify the contribution of the union of historical documents and digital tools in the teaching and learning process in history classes. For this, we carried out a qualitative research together with a systematic review of the bibliography; based on historical-social theory and historical-critical pedagogy, with an epistemological basis in the dialectical method. The main results highlight that the creation of the website as a digital collection enhances collective and integrated learning, through the articulation with digital technologies, since the exchanges of experience also occur within the virtual space. In addition to value as experiences and experiences of students as an

object of the teaching and learning process. Another highlight is to promote the critical reading of historical sources and historical contexts, providing moments of research, questioning, transformations and creating challenges.

Keywords: Digital platforms; Teaching history; Historical documents; Website.

INTRODUÇÃO

O conteúdo abordado neste trabalho se debruçou sobre a temática das tecnologias digitais (TDs) e sua relação com a educação. O principal objetivo, apresentado e debatido ao longo do texto, foi identificar a contribuição da união de documentos históricos e das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de história, formando um estudante crítico e atento às mudanças da sociedade. A partir do objetivo principal estruturamos o artigo em quatro partes, que serão descritas a seguir.

Na primeira seção abordamos a metodologia utilizada para a pesquisa, que tem como característica o caráter qualitativo, junto a uma revisão sistemática da bibliografia. Fundamentada na teoria histórico-social e na pedagogia histórico-crítica, tendo como base epistemológica o método dialético. Em seguida, no capítulo “Documentos Históricos e o Ensino de História", fizemos um breve histórico sobre a relação da historiografia com as fontes históricas. Salientamos também, a importância das fontes e documentos históricos para pesquisa e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

Na seção intitulada “Plataformas Digitais e o Ensino de História” versamos sobre as transformações geradas pelas TDICs no ambiente escolar, e seus impactos na alteração dos currículos, das metodologias e nas relações sociais, principalmente a relação professor e estudante. No último capítulo “Análise e Resultados: Proposta de Criação de um *Website*” destacamos o passo a passo de criação do *website* (*Google)* e sua utilização como proposta pedagógica: um acervo digital do jornal “A Tribuna” da coleção “Memorial da Imprensa”, do Arquivo Público Mineiro.

METODOLOGIA

Na teoria histórico-social os indivíduos são interpretados como agentes históricos, constituídos na interação do mundo natural com o social. A teoria histórico-social influenciará a concepção da pedagogia histórico-crítica. Neste modelo pedagógico a educação está inserida

na realidade social e cultural, onde estudantes e professores são agentes do processo de ensino e aprendizagem. “A educação tem suas origens no desenvolvimento histórico, processo pelo qual o homem produz a sua existência no tempo, agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, vai construindo o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo humano” (PETENUCCI, 2008, p. 15).

A didática histórico-crítica formulada pelo autor João Luiz Gasparin, também está embasada no método dialético de construção do conhecimento, prática-teoria-prática. A didática possibilita pensar pedagogicamente as aulas dentro do processo educacional, permitindo “fundamentar a concepção metodológica e o planejamento do ensino-aprendizagem, como a ação docente-discente”. (PETENUCCI, 2008, p. 16). O conhecimento informal que os estudantes carregam de suas experiências (sincrético), mediado pelo professor (análise) se transforma no conhecimento elaborado (sintético).

Produzimos metodologicamente uma pesquisa qualitativa, em conjunto com uma revisão sistemática da bibliografia, fundamentada na teoria histórico-social e na pedagogia histórico-crítica - tendo como base epistemológica o método dialético. Dentro da abordagem da pedagogia e da didática histórico-crítica, acreditamos que o uso de fontes documentais é importante para a elaboração das aulas e das pesquisas em história, pois os estudantes e professores se tornam agentes do processo educacional, a leitura dos documentos parte da análise dos indivíduos, de suas vivências e percepções.

Para a revisão sistemática da bibliografia realizamos pesquisas no *google* acadêmico utilizando palavras-chaves, em busca de artigos de periódicos ou anais de eventos científicos da área e trabalhos de conclusão de curso. As principais palavras-chaves foram tecnologias digitais, plataformas digitais, ensino de história, TDICs. Utilizamos como critério para escolha da bibliografia, trabalhos que relacionassem o ensino de história com tecnologias digitais, que pudessem contribuir para o debate.

Por tanto, nossa proposta é demonstrar que a união de documentos históricos e das ferramentas digitais pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. A escolha da temática nasce das inquietações e dos questionamentos sobre a educação na atualidade, pois as TDs invadiram a escola, principalmente no período da pandemia, para ficar. E nos instigaram a pensar em propostas didáticas que dialoguem com uma educação autônoma e crítica. O processo de ensino e aprendizagem como afirma Freire (2009) “implica ou exige a

presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes". (p. 28)

Neste processo de leitura do passado, a participação protagonista do estudante é fundamental para a construção da narrativa histórica, traçada no presente e de modo crítico. As metodologias ativas, que são abordagens teórico-metodológicas, contribuem para este processo de ensino aprendizagem e proporcionam aos estudantes um lugar de centralidade.

A proposta que iremos apresentar, no próximo capítulo, é a elaboração de um *Website Google* para as aulas de história. A atividade contará com a participação ativa dos estudantes, pois eles serão os responsáveis por criar e alimentar o *site*, com imagens de um acervo histórico, que será utilizado como fonte de pesquisa nas aulas. Esta proposta dialoga diretamente com a pedagogia e a didática histórico-crítica que abordamos no início deste capítulo, pois acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem está ligado à construção do conhecimento crítico e integrado com o contexto social.

DOCUMENTOS HISTÓRICOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

A pesquisa histórica se fundamenta pelo uso de fontes documentais e bibliográficas, sem elas se torna impossível construir uma narrativa historiográfica. As/os historiadoras/es sabem que selecionar um tema, levantar os questionamentos, definir a abordagem teórico-metodológica, fazer os recortes temporais e espaciais estão correlacionados as fontes históricas. As escolas tradicionais historiográficas, embasadas no pensamento positivista, definiam como principais fontes os documentos escritos e oficiais. Considerados como fontes confiáveis de reprodução do passado durante muito tempo.

A historiografia ampliou largamente os documentos utilizados na pesquisa histórica, a partir do século XX[18], considerando diversas fontes produzidas pela humanidade. Essas podem ser conceituadas como diversos vestígios deixados pela humanidade e associadas a metodologias de pesquisa e a bibliografia construímos a narrativa historiográfica.

[18] "Após 1930 com a contribuição da escola dos Annales, influenciados pelas teorias de Karl Marx sobre a pretensa objetividade imparcial da história e o materialismo histórico, o fato descrito através dos documentos oficiais deixa de ser visto como portador de uma verdade irrefutável, uma vez que o fato histórico deveria ser construído pelo historiador a partir de uma conjunção entre o presente e o passado" (XAVIER, 2010, p. 1099).

A leitura de uma fonte pode apresentar “nas suas margens ou no seu material narrativo, elementos que possibilitam traçar um retrato da vida cotidiana de uma sociedade”(BARROS, 2012, p.138). E os vestígios “só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa, delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas”(SAVIANI, 2006, p.30). Como afirma o historiador Marc Bloch (2002) “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (p.79).

A revisão da historiografia, brevemente abordada nos parágrafos anteriores, também acarretará impactos importantes no ensino de história. Para elaborar a pesquisa, o historiador parte de sua interpretação, carregada de suas vivências e de questionamentos oriundos do presente; e o estudante, também carrega estas características ao estudar a história. O uso das fontes históricas precisam estar associadas à construção do conhecimento, onde o estudante ocupa papel central na interpretação e na compreensão da história. As fontes históricas dentro do processo de ensino e aprendizagem devem ser entendidas

> como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor (CAIMI, 2008, p.147).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ao abordar o componente de História destaca que "é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais)” (BRASIL, 2018, p.398), para a compreensão da relação tempo/espaço e das relações sociais. Possibilitando que os estudantes construam suas interpretações e compreendam os diferentes contextos históricos. As fontes históricas ao assumir uma função pedagógica “mediada pelo professor, podem ser capazes de assumir significados específicos que vão auxiliar o aluno a fazer abstrações, diferenciações, o que o levará a constituir determinados conceitos sobre a História” (XAVIER, 2010, p.1104).

A incorporação dos documentos nas aulas de história permite que estudantes e professores participem como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, conseguindo analisar os acontecimentos em seu contexto social e identificar as complexidades das relações socioculturais. O profissional da educação integra este processo como mediador do

conhecimento histórico e os estudantes realizam a leitura e a interpretação de forma participativa, autônoma e no presente, pois "todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos" (BRASIL, 2018, p.397). O referido texto da BNCC evidencia a necessidade de compreender os acontecimentos históricos a partir do presente.

Antes de continuar nossa discussão façamos uma ressalva, o cuidado de não transformar os estudantes em "pequenos historiadores" como nos alerta a autora Circe Bittencourt. As fontes históricas e as narrativas históricas são distintas para uma produção historiográfica e o ensino de história. Ao transformar as fontes em material didático não podemos nos esquecer que os estudantes estão aprendendo história e não dominam o contexto de produção do documento. (BITTENCOURT, 2008, p.328-329).

A autora ainda destaca que o professor necessita compreender como o documento é utilizado na investigação historiográfica, pois para transformar em material didático precisa levar em conta a relação entre o método historiográfico e o pedagógico. E reforça que o uso de documentos, na aula de história, colabora para o desenvolvimento do pensamento histórico de que "os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade" (BITTENCOURT, 2008, p.333).

A introdução de uma diversidade de documentos históricos no processo de ensino e de aprendizagem propicia que os estudantes interpretem o contexto histórico como fruto de construções sociais, localizados em um tempo/espaço; e que construam um aprendizado que se movimenta, dialeticamente, e não um conhecimento pronto e acabado.

PLATAFORMAS DIGITAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA

As TDICs alteraram a configuração da sociedade, todos os espaços foram afetados por elas, inclusive o ambiente da escola. Não é novidade que o uso de ferramentas digitais transformaram a estrutura da escola tradicional, alterando as relações de ensino e aprendizagem, a construção dos currículos, dos conteúdos, das metodologias pedagógicas e do próprio espaço da escola, que passou a se constituir, também, no espaço virtual.

As mudanças causadas pela *internet* e principalmente pelas características da até então *web* 2.0, que envolve maior interação social e colaboração, contribuíram para a constituição

do que o autor Manuel Castells (1999) chama de sociedade em rede. “O tempo linear, irreversível, mensurável e previsível está sendo fragmentado na sociedade em rede, em um movimento de extraordinária importância histórica”, (p. 526) nos revelando novas formas de construir o ser aprendiz e a aprendizagem.

Aos estudantes é necessário que estas TDs estejam disponíveis para uso e principalmente causem impacto em sua formação escolar, para isso devemos levar em consideração políticas públicas que democratizam o acesso a estas ferramentas. Os discentes precisam de uma formação autônoma, mas ao mesmo tempo colaborativa, entre colegas e professores, no caminho de uma formação crítica e participativa. Para o autor Pierre Lévy o uso das ferramentas tecnológicas estimulam os professores a repensar suas práticas pedagógicas, recriando as metodologias de ensino. E proporciona, além de novas formas de aprendizagem, a construção de um conhecimento colaborativo.

> As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas (LEVY, 1999, p. 173).

O uso da TD na escola altera a realidade dos professores, gestores e de todos os envolvidos no processo pedagógico. Os docentes precisam estar preparados para utilizarem as tecnologias, e devem assumir a postura de mediadores durante o processo de ensino e aprendizagem, e não o papel dos detentores de todo o conhecimento.

> A introdução da informática na educação (...) exige uma formação bastante ampla e profunda dos educadores. Não se trata de criar condições para o professor simplesmente dominar o computador ou o software, mas sim auxiliá-lo a desenvolver conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo (VALENTE, 1999, p. 9).

As configurações do espaço, do tempo e os lugares sociais ocupados pelos sujeitos no ambiente escolar foram modificados. Para Moran (2015), “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a internet (...) podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes" (p. 16).

As TDs empregadas no espaço educacional podem ser diversas, desde programas como: *word*, *power point*; plataformas digitais, *websites*, *blogs*, bibliotecas digitais; até *softwares* educacionais para salas virtuais. No mundo virtual a sala de aula é reorganizada em

espaços como: *Skype*, *Google Meet*, redes sociais, *WhatsApp*, *Google Classroom* e outras possibilidades de educação (Educação a distância, *Blended Learning, Flipped Classroom*), proporcionando diferentes formas de comunicação e interação. "Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola" (MORAN, 2015, p. 16).

O texto da BNCC na sexta competência geral para a educação básica, destaca a necessidade de compreender e utilizar TDICs de

> forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p.65).

A interação com as TDs é indispensável para educação, representa um diálogo dos sujeitos, do espaço da escola, com a sociedade, com o tempo presente, mas precisa ocorrer de forma crítica. Não podemos introduzir as ferramentas digitais sem metodologia, sem criticidade, sem objetivos organizados. Evidenciando a necessidade de estruturar a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas escolas, professores e gestores.

Destacamos a importância das ferramentas digitais para a educação, porém, **qual o impacto das plataformas digitais para o ensino de história**? Acreditamos que para o ensino de história existe uma importante colaboração das plataformas digitais, aproximando os estudantes e pesquisadores das fontes históricas. Os documentos são diversos e podem vir de diferentes locais, jornais digitais, acervo museal virtual, documentos digitalizados, redes sociais, pois as fontes para análise histórica são diversas. Melo (2012) destaca que

> Com o século XXI, novos paradigmas culturais emergem no processo de expansão das novas tecnologias de informação e comunicação, do ciberespaço, do mercado globalizado, do uso da comunicação digital e da internet. Assim, a cultura material e imaterial encontra uma nova linguagem para comunicar sua historicidade, sua identidade e seu valor de bem patrimonial (p. 09).

As plataformas digitais, além de propiciar a democratização das fontes históricas, impactam diretamente nas metodologias de ensino. É indispensável que o estudante se coloque ativamente no processo de ensino e aprendizagem, pois a análise histórica demanda a leitura das fontes e do contexto histórico analisado. A busca pela construção de um pensamento crítico e autônomo, mas ao mesmo tempo colaborativo, construído pela interação entre os estudantes, seus colegas e professores, deve ser constante. A elaboração das

metodologias devem dialogar com as TDs, buscando um ensino diversificado, que desenvolva as competências como raciocínio, comunicação, incentivando o pensamento crítico, autônomo, a criatividade e a cidadania.

No próximo tópico apresentaremos uma proposta: a elaboração de um arquivo digital, composto por fontes históricas imagéticas, no *Web Site Google*. A produção e organização do arquivo será de responsabilidade dos estudantes, mediada pelo docente. O objetivo é contribuir para a formação integral dos discentes, causando mudanças nas metodologias e na prática pedagógica. Moran (2015) destaca que "quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor", (p.18). As metodologias devem conversar com a realidade atual dos estudantes e dos professores. A leitura das fontes é realizada no presente e influenciada pelas vivências de quem está analisando. Deve-se fazer a vinculação entre educação e sociedade, onde professores e alunos são tomados como agentes sociais (SAVIANI, 2007).

ANÁLISE E RESULTADOS: PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UM WEBSITE

O surgimento das TDs suscitou novos desafios para a educação, reformulando o processo de ensino e aprendizagem, reelaborando as propostas didático-pedagógicas, reestruturando o espaço físico da escola, incluindo o virtual, e alterando os papéis de professor e de estudante, pois como afirma Kenski "toda aprendizagem, em todos os tempos, é mediada pelas tecnologias disponíveis" (2003, p. 3).

Pensando na relação educação e tecnologia, a proposta deste trabalho é identificar a contribuição da união de documentos históricos e das ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de história. Portanto, apresentaremos como sugestão pedagógica, a partir da leitura sistemática da bibliografia, embasada na pedagogia histórico-crítica: a elaboração de um *website Google*[19] como plataforma digital, que disponibilizará um acervo de fontes históricas organizado pelos estudantes.

O acervo que iremos utilizar na produção da proposta pedagógica é a coleção intitulada "Memorial da Imprensa" do Arquivo Público Mineiro[20]. A hemeroteca digital

[19] Link do *website* do *Google* contendo a proposta pedagógica: https://sites.google.com/estudante.iftm.edu.br/acervo-historico/in%C3%ADcio. Acesso em: 07 out. 2022.

[20] Link da coleção "Memorial da Imprensa" do Arquivo Público Mineiro: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa/index.php. Acesso em: 05 out. 2022.

possui um acervo de jornais do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Selecionamos especificamente o jornal da cidade de Uberabinha (atual Uberlândia/MG) denominado "A Tribuna", com fontes datadas dos anos de 1923, 1926, 1927, 1930 e 1941[21].

A digitalização dos jornais foi um projeto da Secretaria de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (SECT/MG), que em sua versão final recebeu o título de "Memorial da Imprensa de Uberaba: criação da Hemeroteca Digital do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba". A preservação desta documentação e disponibilização em acervo digital permite o acesso fácil e rápido a uma documentação rica e diversa, democratizando o conhecimento das fontes, ampliando as pesquisas e auxiliando na aprendizagem dos estudantes.

> Os jornais históricos são fontes reiteradamente utilizadas na produção do conhecimento historiográfico, pois proporcionam informações que transcendem a mera descrição dos fatos, revelando usos, costumes e visões diversas sobre o percurso da história social. Assim sendo, os jornais históricos de Uberaba e regiões vizinhas adquirem valor inestimável para a história de uma vasta região de Minas Gerais -Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, chegando até às cercanias com os estados de Goiás, São Paulo e Mato Grosso. (SANTOS, 2015, p.171)

A leitura da bibliografia selecionada para o trabalho, foi essencial para a elaboração da didática. A revisão sistemática da bibliografia nos proporcionou pensar na utilização do *website* como ferramenta de ensino aprendizagem, para as aulas de história. O primeiro passo da proposta pedagógica consiste em criar o *website* do *Google*, uma plataforma gratuita, simples e de fácil manipulação[22]. Para utilizá-lo é necessário entrar com uma conta do *Gmail* e depois clicar "em branco" para iniciar um novo projeto. Aqui vamos priorizar a discussão sobre o uso do *website* como ferramenta pedagógica e proposta didática.

A elaboração do *site* e a pesquisa no acervo do Arquivo Público Mineiro (APM) contará com a mediação do professor, levando em consideração as vivências e experiências dos estudantes, pois muitos discentes já utilizam plataformas digitais, redes sociais e estão habituados com os espaços virtuais de informação e comunicação.

O segundo momento da sugestão didática é a localização, na plataforma do APM, do acervo jornalístico selecionado. Primeiro acessamos a página inicial do arquivo, clicamos na

---

[21] Link da documentação disponível na Hemeroteca Digital o jornal "A Tribuna": http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/memorial_imprensa/search.php?query=&ttl=A+TRIBUNA&localidade=UBERABINHA&dta_ini=&dta_fim=&asc_desc=10&ordenar=10&action=results. Acesso em: 05 out. 2022.

[22] Link para acessar a página inicial do *site* do *Google*: https://sites.google.com/new?tgif=d. Acesso em: 05 out. 2022.

aba “Memorial da Imprensa", e ao abrir um campo de pesquisa avançada, digitamos o nome do jornal “A Tribuna” e a cidade “Uberabinha”, depois é só pesquisar.

Com a pesquisa no APM os estudantes podem se aproximar das características de um arquivo digital, conhecendo as edições do jornal “A Tribuna”, além de outros documentos históricos disponíveis. Ao acessar a edição do jornal uma nova página é aberta, onde aparece quatro imagens, clicando sobre elas podemos salvar o arquivo ou abri-lo em uma nova aba, ampliando a imagem.

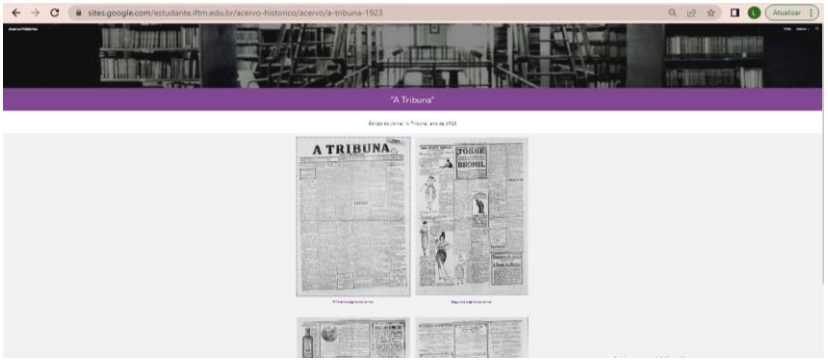
Figura 1. Página da edição do jornal “A Tribuna”, ano de 1923.

Fonte: Arquivo Público Mineiro, 2022.

Feita a construção do *website*, a seleção das fontes e a pesquisa sobre o tema; conseguimos alimentar a plataforma e criar o acervo histórico. Neste processo os estudantes contam com a mediação do docente e a colaboração entre os colegas. Para construir o arquivo digital, da proposta didática, fazemos o *download* das imagens e inserimos no *site* e/ou podemos disponibilizar os *links* que encaminham direto para a plataforma do APM.

O *site* é constituído por uma seção inicial com uma breve descrição da proposta didática e outra seção denominada “acervo”, que está dividida em seis subpáginas com as fontes históricas e material de apoio, que também será fruto da pesquisa dos estudantes.

Figura 2 - Página do *website* “Acervo Histórico” - jornal “A Tribuna”, ano de 1923.



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Com base na pedagogia histórico-crítica apresentamos uma proposta didática, que proporciona a participação dos estudantes no processo de aprendizagem, através da pesquisa no arquivo, da seleção de fontes e da construção do acervo digital. Declarando ao estudante o papel central do conhecimento, valorizando suas vivências e experiências, incentivando a pesquisa, o questionamento, o colocar a "mão na massa", o construir e o desconstruir, como nas palavras de Gasparin:

> A pedagogia histórico-crítica tem como fundamento o materialismo histórico - cujo princípio teórico metodológico de conhecimento e de ensino e de aprendizagem é a dialética, que se expressa no processo prática-teoria-prática - e prioriza a elaboração do conhecimento pelo educando a partir da ação do professor e do próprio aluno, tendo como ponto comum o conhecimento científico historicamente produzido e acumulado. (2007, p. 193)

Desejamos que novas metodologias de ensino influenciem a construção coletiva da aprendizagem, onde os estudantes elaborem, no convívio com os sujeitos, espaços de troca de experiências e de cooperação. A escola é responsável pela construção do cidadão e sua integração social, e deve se atentar ao processo de socialização que ocorre "como resultado das práticas sociais e das relações sociais que se desenvolvem nessa instituição" (GASPARIN, 2007, p. 194).

A construção da aprendizagem coletiva e integrada pode ser articulada com as TD, pois as trocas de experiências ocorrem de locais diferentes, espaços físicos distintos, conectados pelos espaços em rede. "Tecnologicamente é possível que, a partir do acesso às redes digitais, as pessoas possam realizar intercâmbios e novas formas de cooperação com outras pessoas e instituições em todo o mundo, para ensinar e aprender"(KENSKI, 2003,p. 6).

Outro ponto que valorizamos em nossa proposta pedagógica é a experiência e vivência dos estudantes. A junção de uma tecnologia do século XX, o jornal Uberlandense "A

Tribuna", com a TD da atualidade, a elaboração de um acervo digital, é um mecanismo de criar um diálogo com os discentes. E ao mesmo tempo proporcionar o contato com a novidade, com linguagens de outras épocas, contextos históricos distintos, ou seja, experiências que contrastam com a realidade dos estudantes.

Acreditamos que as TDs de informação e comunicação em conjunto com a educação, por meio de uma pedagogia crítica e ligada às demandas sociais, "criam novos tempos e espaços educacionais (...) e permite a realização de várias atividades, visando ao desenvolvimento de novas habilidades de aprendizagem, atitudes e valores pessoais e sociais." (KENSKI, 2003, p. 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação das fontes históricas alterou as produções historiográficas e o ensino de história. A abrangência de fontes nas aulas de história, relacionada com a valorização das experiências e vivências dos sujeitos, proporcionou aos estudantes o papel central na interpretação e compreensão dos fatos históricos, dos contextos analisados, das relações tempo/espaço e da complexidade das relações sociais.

Dialogando com a pedagogia histórico-crítica reforçamos a importância da participação dos estudantes, valorizando suas experiências, incentivando a pesquisa, o questionamento e o pensamento crítico. A democratização dos espaços digitais, por meio de políticas públicas inclusivas, contribui para o movimento de relacionar a escola com o presente, com as demandas contemporâneas.

Acreditamos que a proposta pedagógica de elaboração do *web site,* como acervo virtual, constitui elemento importante para o diálogo com a atualidade. Os espaços digitais utilizados como ferramentas, onde elaboramos metodologias e atividades, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, na busca de uma formação autônoma, participativa e crítica. Em diálogo com a autora Kenski (2003) desejamos "uma nova educação que proporcione constantes desafios, que possam ser superados a partir do trabalho coletivo e da troca de informações e opiniões." (p. 8).

Referências

BARROS, J. A. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. **Mouseion (Revista do Museu e Arquivo Histórico de La Salle)**, Canoas, RS n. 12, p.129-159, mai./ago. 2012, Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/332/414. Acesso em: 29 set. 2022.

BLOCH, M. **Apologia da História** ou O Ofício de Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 159 p. Disponível em: https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/bloch-m-apologia-da-histc3b3ria.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

BITTENCOURT, C. M. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 408 p.

BIZELLI, J. L.; CERIGATTO, M. P. Media Literacy nas plataformas digitais educacionais: proposta para a formação de professores. **Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIII.** Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Caxias do Sul, RS, set. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Bizelli/publication/279715200_Media_Literacy_nas_plataformas_digitais_educacionais_proposta_para_a_formacao_de_professores/links/5598289308ae793d137e1276/Media-Literacy-nas-plataformas-digitais-educacionais-proposta-para-a-formacao-de-professores.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

CAIMI, F. E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Anos 90. Revista do PPG em História UFRGS**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7963. Acesso em: 29 set. 2022.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 6. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999. 698 p. Disponível em: https://globalizacaoeintegracaoregionalufabc.files.wordpress.com/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

KETTNER FILHO, R. A Importância da Virtualização do Acervo Cultural Museal. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 5, n. 1, p. 48-60, jan-jul. 2019. Disponível em: https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/3490. Acesso em: 29 set. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009. 143 p.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 190 p. Disponível em: https://gepel.furg.br/images/Gasparin_2012.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

GASPARIN, J. L. Da homogeneidade à diversidade: uma didática alternativa para um novo processo histórico de educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 25, p. 192-199, mar. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4973/art15_25.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

KENSKI, V. M. A aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/novas-tecnologias/pde/pdf/vani_kenski.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

MELLO, J. C. Museus e ciberespaço: novas linguagens da comunicação na era digital. **Cultura Histórica & Patrimônio**, v. 1, n. 2, Alfenas, MG, 2013. Disponível em: https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/cultura_historica_patrimonio/article/downlo__d/01_art_v1n2/89. Acesso em: 29 set. 2022.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

PETENUCCI, M. C. **Desvelando a pedagogia histórico-crítica**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Curitiba, 2008. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-6.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

PINSK, C. B. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. 302 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5169956/mod_resource/content/1/Fontes%20Hist%C3%B3ricas%20-%20Karla%20Pinsky.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229. Acesso em: 07 out. 2022.

SANTOS, V. M.; VITRAL, T. V.; PALHARES, A. A preservação de acervos históricos no estado de Minas Gerais: Projeto Memorial da Imprensa de Uberaba – criação da Hemeroteca Digital do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 16, n. 25, p. 168-181, 2ºsem. 2015. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2015v16n25p168/8945. Acesso em: 05 out. 2022.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico - Crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005. 137 p.

SILVA, E. R. Estudo analítico sobre plataformas digitais: possibilidades para a educação. **Atas. Investigação Qualitativa em Educação**, Portugal, vol. 1, p. 906-911, 2016. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/1104. Acesso em: 29 set. 2022.

THOMAZ, K. P. Gestão e preservação de documentos eletrônicos de arquivo: revisão de literatura – Parte 1. **Arquivística.net**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 8-30, 2005. Disponível em: http://arquivistica.fci.unb.br/wp-content/uploads/tainacan-items/40310/42201/56101.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

VALENTE, J. A. et al. **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, vol. 6, 1999. 115 p. Disponível em: https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/o-computador-na-sociedade-do-conhecimento/. Acesso em: 29 set. 2022.

XAVIER, E. S. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. **Revista Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 1097-1112, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5062. Acesso em: 29 set. 2022.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Tatiane Oliveira Santos Pereira Abreu [1]; Adriana de Almeida [2];

[1] Pedagoga, Professora municipal de São Gonçalo. Bolsista PROATEC(FFP/UERJ). Pós - graduanda em Informática Aplicada à Educação(IFRJ), e em Educação Especial e Inovação Tecnológica(UFRRJ).ORCID:https://orcid.org/0000-0002-7198-7936,e-mail:tatyolivabreu@mail.com, Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ)- Campos: Faculdade de Formação de Professores(FFP), endereço: R. Francisco Portela, 1470 - Patronato, São Gonçalo – RJ.

[2] Professora adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação: Processos formativos e desigualdades sociais na FFP/UERJ. Coordenadora de Sociologia da Educação do Consórcio Cederj e do Grupeceja FFP/UERJ, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4953-740X, e-mail:adryanaalmeida@gmail.com, Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ)-Campos: Faculdade de Formação de Professores(FFP), endereço: R. Francisco Portela, 1470 - Patronato, São Gonçalo – RJ.

O Direito à educação é um preceito constitucional (BRASIL, 1988) e, também, está presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Embora esse direito tenha sido obtido por meio de lutas sociais, sendo obrigatório o seu oferecimento de maneira gratuita pelo Estado, e ao longo da vida, ainda não é uma realidade das escolas públicas brasileiras quando se trata da universalidade de acesso e permanência dos jovens e adultos na Educação Básica.

Ocorre que a população dessa modalidade, expropriada de suas condições dignas de sobrevivência, de acesso ao saber e a quem já são delegados os programas pulverizados e de aceleração, durante a pandemia de Covid-19 viu-se no mais profundo silenciamento e exclusão das práticas escolares e da escola que se fez "em casa”.

Com base em uma sociedade que propaga uma Educação 5.0, este trabalho propõe-se a analisar nas formações de professores realizadas durante a Pandemia e no paulatino retorno presencial, as narrativas docentes e os sentidos apropriados e incorporados sobre a EJA no discurso docente. Para tanto, destaca-se o conhecimento que os professores têm acerca da utilização das novas tecnologias e que usos fazem dos momentos de formação para avaliar e refletir sobre seus trabalhos pedagógicos virtuais e presenciais.

A pesquisa faz parte de um estudo aprofundado do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão Políticas, Experiência e Contextos da EJA (GRUPECEJA). Os elementos essenciais caracterizam-se pela natureza qualitativa do trabalho na análise das narrativas, nos permitimos adentrar no universo de um grupo heterogêneo e plural de professores de diferentes origens e regionalidades, na perspectiva de apreender os sentidos da docência e como os sujeitos pensam e elaboram situações didáticas para o trabalho com jovens e adultos. Embora a pesquisa priorize os elementos qualitativos de análise, não menosprezamos os dados quantitativos para mensurarmos comparativos e resultados.

Segundo Pereira e Ortigão (2016) os resultados obtidos em pesquisa de cunho quantitativo articulam-se e promovem novas questões e pesquisas metodológicas ancoradas em teorias qualitativas e vice-versa. Para os autores, é um processo de retroalimentação que constitui o princípio básico da produção científica.

Bernadete Gatti (2004) corrobora com essa discussão ao mencionar que os elementos gráficos, estatísticos, em larga escala estão intimamente atrelados ao alcance que se efetiva a partir das indagações do pesquisador, de sua qualidade teórica e "perspectiva do problema, as quais guiam as análises e as interpretações" (GATTI, 2004, p.13).

Recorre-se, ainda, aos pressupostos legais que regulamentam a modalidade EJA e o massivo incentivo à aplicabilidade da modalidade EAD. Partimos de dois momentos que precederam a escolha das categorias de análise e dos resultados obtidos: a) seleção das narrativas de 40 participantes de ateliês de formação de professores realizadas na pandemia e no retorno presencial às aulas; b) elaboração de categorias a partir dos sentidos e significados produzidos com o contato docente virtual e processo de conhecimento do direito à tecnologia.

À guisa de análise, utilizou-se as concepções bakhtinianas, da responsividade, compreensão e diálogo com as novas linguagens do tempo presente, o da *Era Digital* (COELHO; COSTA; NETO, 2018), em que a forma de comunicação se tornou instantânea, mas ainda um desafio para alguns docentes e estudantes no que se refere ao uso Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como instrumentos de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que embora muitos tenham acesso a instrumentos como *smartphones; notebooks; tablets*, usá-los como ferramentas pedagógicas ainda é um desafio, uma vez que a

grande parte desses indivíduos não tinham o costume ou conhecimento específico para fazê-lo antes da pandemia.

A partir de uma das formações continuadas realizadas virtualmente, em 2021, que tinha como principal foco o público-alvo de educadores e educadoras da EJA, percebeu-se que há uma diferenciação nas temáticas abordadas, porém a sequência de atividades e centralidade da preocupação docente recai sobre aspectos genéricos das categorias de alfabetização, diversidade e histórias de vida. Benjamin (2012) pontua que o narrador possui a faculdade de intercambiar experiências, todavia, mesmo após o longo período de isolamento social devido a Covid-19, observou-se que nenhuma das propostas recebidas teve como intencionalidade pensar e oferecer atividades dentro do cenário de ensino remoto para sujeitos da EJA.

Uma das propostas de atividades era a construção de uma sequência didática voltada para o público alvo da EJA, destacam-se algumas temáticas recorrentes, tais como: o ensino para pessoas surdas estudantes da EJA, usando de como alguns dos recursos a Tecnologias Assistivas, e o bilinguismo (LIBRAS/ Português); a construção de uma feira literária na qual a temática sejam as narrativas de vida dos estudantes e suas memórias e o produto seja a construção de murais e de livros sobre as experiências desses sujeitos; reflexões sobre o filme central do Brasil e a construção de uma carta por parte dos alunos com seus relatos pessoais; diversidade e trabalho no Brasil; alfabetização e letramento na EJA, usando recursos como música; construção de um terrário; violência contra a mulher, desigualdade de gênero e a cultura do estupro e a normalização desse ato; a importância da educação ambiental na educação de jovens e adultos; histórias de vida e resoluções de problemas com a EJA.

A partir da leitura e análise desses e de outros materiais foi averiguado uma variedade de possibilidades de ensino e aprendizagem a serem adotados com os sujeitos da EJA; no entanto ficou evidente a ausência de planejamento de atividades que contemple a utilização crítica das TDICs como possibilidades pedagógicas em suas aulas e atividades cotidianas.

Da análise dos resultados, compreende-se que um dos possíveis motivos para a não utilização das TDICs, seja o não conhecimento por parte dos docentes de como usar esses recursos, uma vez que não tiveram acesso a formações sobre eles em seus estudos iniciais e

continuados, ou além disso não possuem artefatos como celulares, tablets, computadores disponibilizados pelas instituições que trabalham para o desenvolvimento dessas atividades.

Thompson (2010) analisa a força de um costume para a mudança e disputa em uma arena de interesses. Para ele, a cultura representa um conjunto de diferentes recursos em constante "troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa [...] assume a forma de um sistema" (THOMPSON, 2010, p.17).

Assim, quando não existe uma discussão que contemple a relação da Cibercultura, ciência, sociedade e EJA, há a negação do direito à educação. Essa lógica de silenciamento formativo corresponde ao agravamento da dualidade estrutural presente nas políticas neoliberais, bem como ao retrocesso democrático e cerceamento de uma educação socialmente referenciada e de qualidade a todos os jovens e adultos da EJA.

AGRADECIMENTOS

Pesquisa realizada com o apoio da Faperj

Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso: 10 ago. 2022.

BRASIL. *Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021*. Brasília, 2021. Disponível em: rceb001_21 (mec.gov.br). Acesso em: 10, ago.,2022.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 2012.

COELHO, Patricia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; NETO, João Augusto Mattar. *Saber Digital e suas Urgências:* reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. Educação & Realidade [online]. 2018, v. 43, n. 3. pp. 1077-1094. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623674528>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FIORIN, J.L. *Introdução ao pensamento de Bakthin.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M.I.R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Revista Periferia, educação, cultura & comunicação*. v.8.; n.1., jan-jun., 2016.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum:* estudos sobre a cultura popular tradicional. 4.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

O BLOG COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-AUXILIAR NOS PROCESSOS DE ENSINO APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Quelvin Sousa Silva[1];

[1]Graduando do Curso de Pedagogia, ORCID 0000-0002-9220-0557, quelvinsousa@alu.uern.br, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró – RN

Resumo: Com a expansão da Cibercultura a partir do fim do século XX, dispositivos online digitais passaram a adentrar nos espaços educacionais, tanto na educação básica como no ensino superior, possibilitando ambiências formativas significantes no processo de ensino aprendizagem de discentes e docentes, sendo o blog como um exemplo base deste fenômeno. Diante deste contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o uso do blog como ferramenta útil de aprendizagem, atentando-se aos seus benefícios que puderam ser evidenciados partir de uma experiência vivida em uma disciplina no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Constituindo-se como uma pesquisa de caráter qualitativa, da qual os indicadores aqui inerentes partem de uma perspectiva subjetiva e singular do fenômeno/objeto, o presente trabalho se constitui metodologicamente a partir de um relato de experiência com inspiração epistemológica em Macedo (2015) bricolados a um levantamento bibliográfico em sites como Scielo, Periódicos Capes, Periódicos Universitários Acadêmicos, Google Acadêmico e demais ferramentas, afim de compreender a conceituação do blog em contexto digital e sua capacidade de utilização no meio educacional. Como resultado, evidencia-se que o blog, mesmo com sua complexa conceituação e finalidade, consegue proporcionar um espaço rico de formação a partir de uma perspectiva dinâmica, relacional, interacional e colaborativa entre docentes e discentes, proporcionando, portanto, a autonomia, a criatividade o, incentivo à pesquisa, discussões e a ampliação de conhecimento de todos envolvidos no processo de construção.

Palavras-chave: Tecnologia; Blog; Didática; Autonomia; Discente,

Abstract: With the expansion of teaching spaces education from the end of the 20th century, online devices can configure a student for education, both in basic education and in higher education, enabling significant formative environments in the teaching process of teaching students and processes of teaching, with the blog as a basic example of this phenomenon. The article aims to reflect on the use of the blog as a useful tool for learning, taking advantage of the experience as an objective to reflect on the use of the blog as a useful tool for learning, reflecting on the use of the blog as a tool to reflect the benefits of State University of Rio. Grande do Norte (UERN). Constituting itself as a qualitative qualitative research, from which the indicators inherent here start from a subjective and singular perspective of the phenomenon/object, the present work constitutes a

phenomenon/object method, from an experience report, bricollated to a bibliographic survey on sites such as Scielo, Capes Periodicals, Academic University Periodicals, Google Scholar and other tools, in order to understand the concept of the blog in a digital context and its ability to use in the educational environment. As a result, if the blog, even with its complex conceptualization and purpose, manages to provide a rich space for training from a dynamic, relational, interactional and collaborative perspective between teachers and students, thus providing autonomy, creativity, encouraging everyone to seek knowledge in the construction process.

Keywords: Technology; blog; Didactics; Autonomy; Training; student;

INTRODUÇÃO

O mundo globalizado em que vivemos sofre por constantes mudanças, e não obstante, as relações entre sujeitos passam a se interligar entre dois mundos: o real e o digital em rede, onde a comunicação e interação se dão além dos limites físicos e geográficos, de forma imediata. Este cenário altamente tecnológico resultante da expansão da cibercultura (LEVY, 1998) em nossa sociedade, nos faz pensar sobre como a educação se constitui para acompanhar tantas mudanças e como pode ela significar novas práticas didáticas-pedagógicas á partir da utilização de ferramentas online digitais que possibilitem uma aprendizagem ativa e significada, como é exemplo da ferramenta “blog”.

Diante desta tessitura, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a utilização do blog como ferramenta útil de aprendizagem, atentando-se aos seus benefícios que puderam ser evidenciados partir de uma experiência *vividasentidas* (ALVES,2015), em uma disciplina no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Nesta perspectiva, o estudo se constitui metodologicamente a partir de um relato de experiência com interligação bibliográfica feita a partir de um levantamento em sites como Scielo, Periódicos Capes, Google Acadêmico e etc.

A estruturação organizacional deste trabalho se constitui da seguinte maneira: Introdução; Fundamentação Teórica – nesta seção encontra-se duas subseções da qual a primeira trata-se da ideia conceitual sobre o blog, e a segunda sobre a ideia do blog no contexto educacional; Metodologia – como se construiu o presente estudo, utilizando etapas e procedimentos; Resultados – presentes o levantamento de dados e informações; e por último, Conclusões.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O surgimento do blog: tecendo primeiras aproximações

Nos anos 90 surgiram os chamados *Weblogs*, que, hodiernamente, são conhecidos como blogs. Em diversas referências bibliográficas é comum encontrarmos a atribuição de criação do primeiro *Weblo*g ao cientista Tim Berners Lee, considerado então como o pai da Web (GOMES; SILVA, 2006). Essa ferramenta virtual surgiu inicialmente como uma espécie de diário, da qual permitia aos usuários a liberdade de externar pensamentos, reflexões e relatos pessoais, no entanto, exigia também certo conhecimento técnico em computação.

Com o passar dos tempos, o blog passou a adotar novas caracterizações em suas denominações, podendo ser entendida como uma página da internet que consiste na atualização frequente de textos, que são denominados como postagem ou apenas *post*, utilizando-se de uma escrita normalmente curta, objetiva e direta, apresentadas por ordem cronológica, em que as postagens mais recentes podem ser visualizadas inicialmente.

Araújo (2009) em seu texto, caracteriza o blog como: a) páginas individuais, que podem ser editadas por convidados; b) com estrutura hipertextual, visto a possibilidade de inserção de links redirecionando o leitor para outras páginas; c) textos sucintos, escritos em blocos; acesso público e gratuito ao conteúdo na íntegra; d) relatos pessoais ou enviesados, com opiniões pessoais do autor; e) contextualização e interpretação por meio de comentários; f) atualização frequente e regular, sendo diariamente ou semanalmente; g) ordem cronológica de visualização das postagens; h) arquivamento de postagens antigas; I) e intertextual e independente, muitas vezes se conectando com outras páginas e textos.

Neste sentido, Marcushi (2005) afirma que o blog se constituiu como um gênero que surgiu através do ambiente virtual, e que de fato foi bem aceito pelo público de jovens e adultos, utilizando-se como algo pessoal e, até mesmo, profissional.

Hoje, o blog prevalece com essas característica supracitadas, porém, com a adição de novas ferramentas que possibilitam a adição de vídeos, imagens, áudios e hiperlinks conforme os anseios de seu autor. Cabe ressaltar, que o significado desta terminologia ainda não é consensual, uma vez que ela se concretiza em diversas formas, objetivos e contextos de

criação de seu autor. Na web tudo se pode encontrar, desde os blogs pessoais adotado a ideia de “diário virtual”, até blogs informativos, seja com o intuito institucional, comercial, de negócios, enfim, com um leque de possibilidades de contextualização de um blog.

Dessa forma, entende-se que é possível encontrar blogs na internet que abarcam os mais diversos temas que se encontre em nossa sociedade (economia, política, esportes, educação, computação, saúde etc.), o que possibilita aos seus criadores a capacidade de expressar-se e propagar ideias para diversos públicos que procuram sobre uma temática específica

A utilização de blogs como ferramenta didática

Com o surgimento de sites que alojam e disponibilizam blogs gratuitamente com fácil manuseio, a criação de uma ferramenta digital como um blog se tornou uma tarefa acessível e prática para qualquer utilizador da internet. Em virtude deste fato, a conceituação do termo blog, como já citado anteriormente, além de ser extremamente diversa está em constante evolução ao passo da criatividade e imaginação de cada autor ou autores (GOMES, 2005).

A utilização da ferramenta digital blog assim como os demais dispositivos online digitais na educação e no processo de ensino-aprendizagem possibilita ao aluno uma participação efetiva e ativa ao interagir com a construção e os conteúdos apresentados no blog. Além disso, outra perspectiva que o blog oferta é o aperfeiçoamento de relações entre alunos e docentes, o que propicia a ambos a interlocução e socialização de ideias e experiências, o que ajuda para a construção coletiva ou individual de conhecimentos. Isso se dá portanto, mediante ao grande espaço e força que as mídias digitais, bem como o blog, vêm ganhando no espaço educacional, apresentando-se este como uma possibilidade de ferramenta didático-pedagógica.

Um dos benefícios encontrado na utilização de blogs como recurso pedagógico é aprendizagem colaborativa, em que os alunos constroem em conjunto toda a estrutura do blog, isso vai desde o *layout* até a constituição de *posts* informativos. Dessa forma, além dessa colaboração entre discentes, existe a colaboração de discentes e docentes, em que ambos interagem através de trocas de experiências e conhecimentos, *feedbacks* e compartilhamento de informações.

A utilização de blog na educação permite aos alunos e professores uma melhor facilidade em comunicação, em compartilhamento de informações e apreensão de ideias e opiniões, ressaltando ainda que, os docentes já utilizam essa ferramenta como um instrumento pedagógico fortalecedor de conhecimento entre/para os alunos, como bem analisam Barbosa e Serrano (2005).

Dessa forma, o professor passa a figura de ser o centro do processo de ensino aprendizagem para ser o mediador deste processo, rompendo assim, com a ideia pedagógica tradicional que ainda se torna tão presente nas escolas do século XXI. O aluno por sua vez, passa a ser não somente um receptor de informações e conteúdo, passivo e despejo de ideias transmitidas pelo professor (FREIRE, 1998), mas, sim, um aluno ativo, que carrega questionamentos sobre o que eles produzem e o que lhes rodeiam, como bem afirma Fraga *et al* (2011).

Essa participação ativa que causa a autonomia estudantil é decorrente do envolvimento na construção do blog no que se refere a informações nele contidas, da qual envolvem análises, pesquisas, sínteses e organização sobre o que se propõe ao blog em que está se construindo. Manhães (2016, p. 118) ressalta também que o blog "estimula capacidade de escrita e a participação de todos os envolvidos, já que proporciona a visão crítica e a autonomia do aluno, por este ter a liberdade de comentar os textos e propor novas ideias".

Outra característica positiva que prevalece em relação à utilização dessa ferramenta é a facilidade de manutenção ou adição de novos registros em sua atualização, o que torna a tarefa muito mais dinamizada em relação aos sites tradicionais da web, afinal sua manutenção é mais simples, na qual permite a adição de novos textos automáticos sem a necessidade de ajuda de um especialista na área de computação ou informática.

Portanto, percebe-se o quanto os blogs trazem consigo novos olhares e perspectivas no que se refere ao processo de ensino aprendizagem, possibilitando e facilitando a autonomia, mediação, acessibilidade, construção colaborativa, estimulação a criação e imaginação postas em uma rede digital. Trata-se de dizer que não lidamos com uma ideia de "moda" passageira, mas, sim, uma nova possibilidade, um novo recurso capaz de suportar diversas estratégias pedagógicas para seu uso na sala de aula

METODOLOGIA

Como supracitado anteriormente, a presente pesquisa se constitui de caráter qualitativo, ou seja, a subjetividade e singularidade do fenômeno/objeto de estudo são eixos empíricos fundantes na constituição desta pesquisa (GODOY, 1995). Neste caminhar, a pesquisa parte de um relato de experiência na disciplina de "Política e Planejamento da Educação" do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em um contexto atípico, no ensino remoto emergencial em virtude da Pandemia do Covid-19. O relato de experiência aqui tecido se inspira no pressuposto teórico-epistemológico de Macedo (2015), da qual o autor apresenta uma perspectiva de formação ligada a experiência em um processo continuo, subjetivo, indissociável, que proporciona portanto, saberes plurais no contexto da educação. Claro, ressaltando a sempre a ideia do inacabamento do ser como bem afirma Freire (1998)

Além disso, para compreender a conceituação do blog e sua possibilidade de utilização no campo educacional em uma reflexão teórica, fez-se um levantamento bibliográfico em sites como Scielo, Periódicos Capes, Periódicos Universitários Acadêmicos, Google Acadêmico e demais ferramentas, utilizando palavras chaves nos campos de pesquisa, sendo elas: Blog – Educação – Didática. Esta buscas feitas nas principais plataformas já mencionadas acima, ocorreu em um período de dois meses, mais especificamente entre os meses de setembro e outubro do ano de 2021.

Dessa forma, pudemos durante a análise dos documentos, identificar um grande número de artigos que utilizavam a ideia de utilização do blog na educação em um contexto geral, seja em uma perspectiva mais teórica ou de experiências vivenciadas em contexto singulares. Já no que se refere a teses e dissertações, focamos em pesquisar em duas bases de dados que pudesse nos mostrar com precisão trabalhos que discutissem a ideia do blog no âmbito educacional, o que nesse caso, escolhemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando portanto, as mesmas palavras chaves usadas anteriormente. Neste caso em questão, pudemos perceber grandes quantitativos de trabalhos/pesquisas que traziam a ideia do blog interligadas a experiências em contextos educacionais, partindo de uma perspectiva dos multiletramentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Construir de fato um blog implica em uma tarefa metodológica desafiadora e enriquecedora nos processos de ensino aprendizagem do aluno. E isso foi vivenciado na disciplina de Política e Planejamento da Educação no 3° período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como pré-requisito para a nota da segunda e terceira unidade.

Nessa atividade avaliativa, a professora propôs que a turma se dividisse em grupos e através de um sorteio, os temas seriam distribuídos para a realização do trabalho avaliativo. Os temas foram elencados da seguinte maneira: Políticas de Valorização Docente; Políticas de Gestão democrática da educação; Políticas de Avaliação da educação básica; Políticas de Financiamento da educação básica; Políticas de Educação Infantil e Políticas de Educação Especial. No caso da experiência tecida, o tema "Politicas de Educação Especial "foi o escolhido para construção do blog em questão.

Como citado anteriormente, a construção de um blog, mobiliza diversos fatores e processos para sua construção, dentre eles está: a) Definição de um objetivo com a plataforma - para que público pretende-se atingir e que tipo de conteúdo alojar, sendo o site123.com como a plataforma escolhida como ideal para a proposta em questão; b) Organização de informações que deverão compor o blog - construção de posts com informações confiáveis, extraídas por muitas vezes de sites como Ministério da Educação (MEC), artigos científicos da base de dados SciElo, Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), promovendo portanto, pontos cruciais ao processo de ensino-aprendizagem como: iniciação a pesquisa científica, elaboração de textos autorais com bases teóricas confiáveis, e autonomia participativa e criativa, como bem afirma Manhães (2016); e por último, c) Criação de um layout atrativo - que neste caso mobiliza a utilização de sites terceiros para a tal feito.

Dessa forma, ao utilizarmos essa proposta anteriormente exposta, foi idealizado uma sequência de *posts* de forma hierarquizada de ideias. Essa hierarquização, foi entendida pela equipe como uma forma mais acessível de entendimento ao leitor, afinal, o blog foi pensado para um público diverso, que poderia ir desde professores a estudantes do ensino básico. Observe abaixo o resultado idealizado pela equipe, posto em prática no Blog online:

Figura 1. Publicações posts hierárquicos de informações no blog

;

Fonte: Próprio autor, através da plataforma site123.com (2021)

Ao se observar a Figura 1, é possível perceber também que além da forma organizada de informações publicadas, há a presença de um *layout* que caracteriza e identifica todas as publicações. Como já citado, a internet disponibiliza diversas ferramentas que ajudam na construção de qualquer trabalho, e não diferentemente resolvemos utilizar a plataforma virtual CANVA para a elaboração do *layout* do blog, resultando na imagem principal de apresentação do blog exposta na Figura 2.

Figura 2. Layout principal do blog

Fonte: Próprio autor, através da plataforma site123.com (2021)

Além disso, como citado anteriormente cada posts possuía textos autorais com informações confiáveis que foram extraídas de sites bases que já foram supracitados neste trabalho acima. Veremos na Figura 3, que a ideia de pesquisa em caráter extremamente bibliográfico, coloca os discentes em uma posição ativa-crítica de seu processo formativo, ou seja, de construir algo a partir do desconhecido, em atos de *desconhecer-conhecer:*

Figura 3. Post nº 1 do blog

Fonte: Próprio autor através da plataforma site123.com (2021)

Podemos perceber portanto, que a atividade avaliativa tecida em um Blog online, propicia uma aprendizagem colaborativa em profundidade entre os sujeitos inseridos, ao passo que possibilita, portanto, uma autonomia estudantil no processo de ensino aprendizagem no alunado. Neste sentido, a imersão em processos multisemióticos através de um recurso online digital como é o caso do blog, possibilita ao discente práticas multiletradas na medida em que

as modificações sociais, culturais e tecnológicas são resultantes da nova era do ciberespaço (SANTOS, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas didáticas em contextos online mobilizam diversos dispositivos que auxiliam de forma horizontalizada os processos de *ensinoaprendizagem.* O blog, mesmo com sua complexa conceituação e finalidade, consegue proporcionar um espaço rico de aprendizagem na formação do ser. A partir da atividade demonstrada, vemos que este dispositivo se mostra como uma estratégia pedagógica e didática eficiente que propicia a autonomia, a criatividade, o incentivo à pesquisa, a discussões e a ampliação de conhecimento de todos envolvidos no projeto em questão, reafirmando portanto, a perspectiva que Manhães (2016) e, Baborsa e Serrano (2005) nos apresenta em seu texto. Dessa forma, a atividade utilizando o blog possibilitou um encontro com a pedagogia dos multiletramentos, provocando posturas autorais, ativas e críticas-reflexivas no/do sujeito através da sua imersão neste "mundo", modificando assim, a relação do professor, se tornando um mediador dos processos de ensino aprendizagem neste contexto

Os maiores dilemas a se enfrentar hoje são as velhas concepções a respeito da prática didática, não somente no contexto online mas também no presencial. Afinal, as salas de aulas tradicionais como mera transmissão de conteúdo ainda dão de conta de uma aprendizagem horizontalizada em profundidade com redes de significação? O que objetivamos com nossas práticas didáticas em um curso de formação de professores? A implementação dessa rica ferramenta que é o blog traz uma aprendizagem significativa e impacta positivamente na postura do aluno como autor da sua aprendizagem, colocando portanto, uma perspectiva atual de indissociabilidade das tecnologias com a educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Currículos e Pesquisas com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). ***Nilda Alves*: praticantes pensantes de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 133-151.

ARAÚJO, Michele Costa Meneghetti Ugulino de. **Potencialidades do uso do blog em educação**. 208 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14350/1/MicheleCMUA.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

BARBOSA, Conceição Aparecida Pereira; SERRANO, Claudia Aparecida. O blog como ferramenta para construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa. *In*: 12º Congresso de Educação a Distância (ABED). **Anais...** Florianópolis, v. 18. 2005. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_web2/parada01_cid2/para_saber_mais/011tcc3.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

FRAGA, Vinicius Munhoz et al. Blog como recurso didático pedagógico no ensino de ciências: as tecnologias de ensino na era dos nativos digitais. *In*: VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais...** Campinas, 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1418-1.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOMES, Maria. João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: VII **Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE**, Leiria, Portugal, 2005. Anais do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 2005, p. 311- 315. Disponível em: http://blogs.multimeios.ufc.br/monografia/files/2012/06/Blogs-final-nome.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

GOMES, Maria João; SILVA, Ana Rita. A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte. **Prisma.com**, n. 3, p. 289-309, 2006. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/v/71690. Acesso em: 22 jun. 2021.

LÉVY. Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais.** Curitiba: CRV, 2015.

MANHÃES, Ana Claúdia. O uso do blog como facilitador da aprendizagem. **Revista Valore**, v. 1, n. 1, p. 111-130, 2016. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/28/7. Acesso em: 14 jul. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In:* XAVIER, Antônio Carlos; MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. P. 13-67.

SANTOS, Kelly Cristine Martins. **O uso do blog como estratégia motivadora no processo de (multi)letramento digital nas aulas de língua estrangeira moderna (LEM).** 70f. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FLUÊNCIA DIGITAL, FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Gracyelle Santos de Souza[1]; André Souza Lemos[2];

[1]Graduada em Pedagogia, 1569-8107-3940-4100, gracyelle.souza@educacao.mg.gov.br, IFTM , R. Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia - MG, 38411-104.
[2]Doutor em Comunicação e Semiótica, 0000-0001-8080-5236, andre.lemos@iftm.edu.br, IFTM, R. Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia - MG, 38411-104.

Resumo: O mundo contemporâneo vive o que se convencionou chamar de sociedade da informação, momento histórico marcado por uma revolução posta pelas tecnologias de informação e comunicação da sociedade conectada em rede. Essas transformações provocadas pela evolução tecnológica demandam novos comportamentos, tanto da escola quanto do professor e do aluno no que concerne à inserção dos recursos tecnológicos à prática educativa. Partindo da premissa da importância do uso das tecnologias da informação e comunicação nos processos educativos, o estudo procurou entender a formação docente considerando o nível de letramento digital dos professores da educação básica para desenvolver o uso das ferramentas digitais além do aspecto técnico, mas fundamentada em sua utilização de forma crítica, reflexiva e contextualizada. Foi realizado um levantamento bibliográfico objetivando a coleta de informações sobre a pertinência dos conceitos que tratam a questão da alfabetização, letramento (s), fluência digital e da formação do professor para a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em sua prática pedagógica, considerando o contexto educacional vigente, através da inclusão dessas novas ferramentas, com intuito de averiguar às necessidades contemporâneas, as quais o emprego das tecnologias de informação e comunicação, vão muito além da utilização de recursos como hardwares, softwares e internet, mas que proporcionam esclarecimentos referentes a implementação de uma nova cultura no processo de ensino aprendizagem. Metodologicamente, a pesquisa constituiu-se de um estudo bibliográfico com perspectiva qualitativa buscando ampliar o entendimento a respeito do assunto, não havendo a intenção de produzir uma revisão sistemática acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; tecnologia; professores; fluência digital; formação continuada.

Abstract: The contemporary world lives in what is conventionally called the information society, a historical moment marked by a revolution brought about by the information and communication technologies of society connected in a network. These transformations caused by technological evolution demand new

behaviors, both from the school and from the teacher regarding the insertion of technological resources into educational practice. Based on the premise of the importance of using information and communication technologies in educational processes, the study sought to analyze teacher training considering the level of digital literacy of basic education teachers to develop the use of digital tools beyond the technical aspect, but based on its use in a critical, reflective and contextualized way. A bibliographic survey was carried out with the aim of collecting information on the relevance of the concepts that deal with the issue of literacy, literacy (s), digital fluency and teacher training for the use of information and communication technologies (ICTs) in their pedagogical practice , considering the current educational context, through the inclusion of these new tools, with the aim of investigating contemporary needs, regarding the use of information and communication technologies, go far beyond the use of resources such as hardware, software and the internet, but which provide clarification regarding the implementation of a new culture in the teaching-learning process. Methodologically, the research consisted of a bibliographical study with a qualitative perspective, seeking to broaden the understanding of the subject, with no intention of producing a systematic review on the subject.

Keywords: Education; technology; teachers; digital fluency; continuing education.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo vive o que se convencionou chamar de sociedade da informação, momento histórico marcado por uma revolução posta pelas tecnologias de informação e comunicação da sociedade conectada em rede.

O termo caracteriza a economia pós-industrial, a qual novas tecnologias se tornaram centralizadas social, cultural e politicamente. Os aparelhos de natureza digital e a internet direcionam esse sistema nas mais diversas áreas da sociedade e da atuação humana, refletindo inclusive, na área educacional.

Essas transformações provocadas pelas tecnologias demandam novos comportamentos, tanto da escola quanto do professor e do aluno no que concerne à inserção dos recursos tecnológicos à prática educativa. Perante as incitações postas, a educação está procurando novos percursos e instrumentos para se reformular.

Partindo destes pressupostos, este trabalho parte da hipótese de que a inclusão digital ainda é um desafio para os professores e o contexto mundial vivido em decorrência da pandemia COVID 19 permitiu que ficasse mais perceptível e latente as fragilidades de metodologias tecnológicas voltadas para o ensino.

Ante ao exposto, e tendo como premissa a relevância do uso das tecnologias da informação e comunicação nos sistemas educativos, o presente estudo procurou observar a formação docente considerando o nível de letramento digital dos professores da educação básica, para o uso das ferramentas digitais além do aspecto técnico dos artefatos tecnológicos, mas fundamentada em sua utilização de forma crítica, reflexiva e contextualizada, perpassando por conceitos que tratam a questão da alfabetização e letramento, no sentido tradicional em comparação com os termos alfabetização digital, letramento (s) digital, fluência digital e da formação do professor para a utilização dessas tecnologias de informação e comunicação (TICs) em sua prática pedagógica, considerando o contexto educacional vigente.

As discussões realizadas não serão apresentadas como definições e resultados finalizados, mas como percepção para futuros aprimoramentos e debates, visto que será necessário continuar a investigação sobre a implementação dos conteúdos digitais nas matrizes curriculares das licenciaturas e das formações continuadas de professores, bem como a incorporação das TICs de maneira efetiva nas práticas pedagógicas.

O trabalho justifica-se pelo propósito de conhecer a atual demanda escolar, através da inclusão de novas ferramentas para deslindar às necessidades presentes, as quais o emprego das tecnologias de informação e comunicação, estão além da utilização de recursos como hardwares, softwares e internet, que proporcionam esclarecimento referente a implementação de uma nova cultura no processo de aprendizado. Metodologicamente, a pesquisa constituiu-se de um estudo bibliográfico com perspectiva qualitativa buscando ampliar o entendimento no que concerne ao assunto.

METODOLOGIA

A metodologia é imprescindível na evolução da pesquisa, visto que contribui para a execução do trabalho, apresentando a trajetória que será percorrida para conquistar os objetivos anunciados.

ASSAI, Natany Dayani Souza; ARRIGO, Viviane; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias, (2018), consideram que as pesquisas de cunho bibliográfico, permitem ao pesquisador o conhecimento dos trabalhos publicados acerca de diversos assuntos dentro do ambiente acadêmico em um determinado período, sendo capaz de ser procuradas em um grande campo de investigação, como artigos, dissertações, teses, periódicos e até em anais de eventos

científicos. Essa comunicação possibilita que o pesquisador elenque as informações centrais que estão sendo versadas sobre o tema pesquisado, aprofundando o conhecimento sobre a temática e detectando os possíveis vazios que precisam ser trabalhados em pesquisas futuras.

Nesse sentido, o ensaio foi realizado por meio da abordagem qualitativa, através de um levantamento bibliográfico de publicações científicas disponibilizadas digitalmente, considerando estudos realizados no Brasil e trabalhos publicados na última década. Utilizou-se como mecanismo de busca o Google Acadêmico; Portal de Periódicos de Teses e Dissertações da Capes e Scielo. As palavras chave aplicadas para a busca foram: “alfabetização digital”, “letramento digital”, “fluência digital” e “formação inicial e continuada de professores”.

No decorrer das leituras ficou constatada a necessidade de expandir o rastreio com a finalidade de compreender melhor os conceitos postos, sendo necessário pesquisar o significado dos termos “letramentos”, “multiletramentos”, “multimodalidade”, visto que as definições se complementam, assim sendo, buscou-se encontrar o ponto de confluência entre eles. Não houve a intenção de produzir uma revisão sistemática concernente ao assunto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O excesso de informações da sociedade em rede demanda o desenvolvimento de competências para relacionar de forma crítica, reflexiva e responsável com a infodemia vivida no mundo atual. Para a Organização Pan Americana de Saúde, o termo refere-se:

> A um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, que podem se multiplicar exponencialmente em pouco tempo devido a um evento específico, como a pandemia atual. Nessa situação, surgem rumores e desinformação, além da manipulação de informações com intenção duvidosa. Na era da informação, esse fenômeno é amplificado pelas redes sociais e se alastra mais rapidamente, como um vírus (OPAS, 2020, p. 2).

As modificações ocorridas na sociedade com o surgimento da internet e da inclusão das novas tecnologias de informação e comunicação, evidenciaram a importância da construção dos saberes transformadores para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, capazes de discernir quais informações são úteis e fundamentadas, bem como

elucidar quanto ao uso seguro para o aprendizado pessoal e a fim de realizar sua utilização de forma sensata no ambiente virtual.

O aparecimento das TICs tem modificado as atribuições da vida moderna e essas alterações têm atingido o processo de ensino e aprendizagem, levando os pesquisadores da educação refletirem a respeito do efeito dessas novas práticas na sociedade (XAVIER, 2015).

As demandas modernas exigem novas formas de alfabetização e letramento da população, requerem o desenvolvimento de habilidades de multiletramentos e de fluência digital, uma vez que os recursos tecnológicos estão cada dia mais inseridos na vida cotidiana.

Nesse contexto, torna-se imprescindível saber como utilizar as ferramentas digitais nos mais diversos contextos da realidade, dado a isso, a relevância da inserção de conteúdos que tratam desses assuntos, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, com o intuito de proporcionar um ensino de qualidade, entendido aqui como um processo permanente e constante de aprimoramento dos saberes essenciais à atividade docente.

Levando em consideração que as tecnologias digitais têm provocado alterações sociais é importante que,

> A escola seja redimensionada para atender as demandas atuais. Esse redimensionamento passa pela reavaliação do papel do professor, e consequentemente pela formação inicial dos futuros professores. Os cursos superiores de licenciatura precisam preparar os futuros docentes para o uso eficaz das tecnologias digitais, contribuindo com o aluno no desenvolvimento das capacidades cognitivas que são requeridas para que se concretize os processos de ensino e de aprendizagem (FRIZON et al., 2015, p. 3).

Segundo os autores para que houvesse transformações, seria necessária a realização de uma revisão nos projetos político pedagógicos, sugerindo a inclusão de disciplinas voltadas para o uso das tecnologias digitais, superando o ensino de caráter técnico e operacional, transpondo o protótipo instrumentalista e passando a desenvolver competências que assegurem habilidades para aprimorar a formação cultural e intelectual dos envolvidos.

De acordo com Santos e Teixeira (2019), a inserção e a propagação das tecnologias digitais ocasionaram transformações nas conexões entre os indivíduos, política, economia e educação, no entanto o que se constata é que a educação não está sendo capaz de acompanhar a dinâmica e as demandas de formação imprescindíveis para a sociedade contemporânea.

Percebe-se que há muito ainda, do arquétipo de ensino industrial em escolas e universidades, o que contrapõe a cultura moderna de aprendizado progressivo por meio de artefatos tecnológicos. Conforme os autores, as necessidades dos alunos contemporâneos são diferentes das demandas do passado e, manter esse mesmo modelo educacional em pleno século XXI, pode acarretar prejuízos ao desenvolvimento dos estudantes, ou seja, observando o método do ensino tradicional que é marcado pela repetição e decoração de conteúdo, o discente não terá possibilidades de fortalecer o máximo de suas capacidades.

Atualmente conhecimento e informação são difundidos de forma vertiginosa, quase instantaneamente, assim, manter-se informado e atualizado tornou-se condição fundamental para docentes que ocupam lugar de mediadores do processo de ensino e aprendizagem. A educação é viva, está em constante transformação e é nesse cenário que o processo de formação continuada deve acontecer porque auxilia o educador a melhorar sua prática pedagógica, com isso apoiar os alunos na construção de conhecimentos e não apenas no acúmulo de informações.

A função do professor transmissor de conhecimento, deixa de fazer sentido nesse contexto onde as necessidades são outras, assim, a formação docente inicial ou continuada precisa ser planejada associando as emergências sociais às práticas pedagógicas, fazendo uma articulação entre um e outro, envolvendo competências e habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais. (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019)

O docente atuante no século XXI, sai da função de transmissor de conhecimento e passa ter uma atuação mais ativa, fazendo curadoria de informações e mediando situações para possibilitar que seus discentes desenvolvam habilidades de investigação, pesquisa, análise crítica e compreensão, conscientizando-os para o uso saudável dos recursos tecnológicos, viabilizando momentos de trocas, discussão e construção de práticas colaborativas.

Nesta perspectiva, o instituto Porvir (2018), baseando-se em investigações educacionais nacionais e internacionais apresentou as principais características que compõem o perfil do professor do século XXI, declarou que a tecnologia e as novas organizações da sociedade trouxeram mudanças para muitas profissões e que para o professor não poderia ser diferente, que para ensinar uma geração conectada que vive em constante transformação, o educador precisa buscar por constantes atualizações. Dentre as características estão: saber

explicar bem os conteúdos, propor diferentes atividades para promover a melhoria do processo de ensino aprendizagem, conviver, respeitar e ter cuidado, favorecendo a permanência dos alunos na escola, apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem, ser um mediador de trabalhos em grupo estimulando a participação de todos os envolvidos e para que isso aconteça é necessário que esse professor consiga utilizar e se comunicar com eficiência através dos recursos tecnológicos, atendendo dessa forma as necessidades da atual sociedade.

As novas tecnologias demandam de seus usuários o desenvolvimento de novas competências. A leitura e a escrita no espaço virtual possuem características próprias, surgindo a necessidade de a sociedade apropriar-se de novas alfabetizações, ou seja, dominar os novos códigos de leitura e escrita. Nesse sentido, as tecnologias e os recursos digitais devem estar presentes na rotina escolar, sendo essencial promover a alfabetização e o letramento digital, tornando acessível tecnologias e informações que circulam nos meios digitais, oportunizando a inclusão digital e os multiletramentos.

Por um grande intervalo de tempo acreditava-se que ser alfabetizado era conhecer as letras, unir as sílabas e construir palavras, no passado, o aprendizado acontecia por meio da repetição de sons e era normal o emprego da fonação e da soletração. O conceito de alfabetização é muito conhecido no meio escolar, de forma geral, trata-se do processo de aprendizagem onde se desenvolvem as habilidades de ler e escrever.

O Dicionário Houaiss define alfabetização como “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Dessa forma, um indivíduo alfabetizado é aquele que domina as “primeiras letras”, que possui as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever.

Soares (2003) que ainda se faz atual e relevante nas pesquisas da área, diz que alfabetização é a aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve. O termo denomina o ensino e o aprendizado de uma técnica de reprodução da língua humana, o registro alfabético-ortográfico. A compreensão dessa tecnologia abrange um grupo de conhecimento e mecanismo, referente tanto a operação desse sistema de representação quanto ao potencial motor e cognitivo para manusear as ferramentas e acessórios de escrita.

Em contrapartida ao conceito raiz de alfabetização que é a decodificação do código da leitura e da escrita, o termo letramento, surgiu de uma ampliação progressiva do próprio

conceito de alfabetização e despontou a partir das necessidades da nova realidade da sociedade onde o ler e escrever já não era suficiente, sendo imprescindível impor sentido a partir das circunstâncias e meios de produção, oportunizando a ação e transformação dos hábitos sociais.

Kleiman (1995) define o conceito de letramento como um "conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (p. 19) e foi criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente dentro dos muros da escola, mas em todos os lugares porque a escrita faz parte do cotidiano.

O conceito denomina "o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita". (SOARES, 2005, p. 50)

Todavia, o desenvolvimento da internet e o aperfeiçoamento de suas ferramentas, suscitou novas tendências para as expressões, entre elas, o conceito de alfabetização digital. Para Coscarelli e Ribeiro (2005), o termo alfabetização digital foi empregado para designar um tipo de aprendizado da escrita que envolve signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever no computador e em outros dispositivos digitais, esse processo instrui o emprego e entendimento dos recursos da informática, possibilitando o conhecimento das alternativas apresentadas pelo espaço cibernético.

De acordo com Tarouco (2018),

> A alfabetização digital pressupõe apenas habilidades básicas para o uso de computadores e da Internet. As pessoas que evidenciam tais habilidades usam, tipicamente, os recursos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na qualidade de consumidores, ficando a autoria ou a produção de informação confinada à geração de comunicação interpessoal (correio eletrônico, mensagens instantâneas, etc.) [...] (p. 33).

Com os desdobramentos da alfabetização digital, surgiu o advento do letramento digital, que coincidiu com o avanço do processo de transição da leitura do meio físico para o ambiente virtual (SOARES, 2006). Despontou para atender as necessidades da contemporaneidade, objetivando integrar a tecnologia à educação contribuindo com o processo de ensino e aprendizagem, utilizando ferramentas e plataformas digitais para

difundir formas multimodais de produção de conteúdo, nos quais as práticas que no passado eram entrepostas apenas pela leitura e escrita e que nos dias atuais precisam ser mediadas com o espacial, o sonoro e visual, estabelecendo conexões entre hipertextos, reunindo informações, requerendo dessa forma, o desenvolvimento de novos tipos de letramentos.

Para Buzato (2006) letramentos digitais são "conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas" (p.16), neste sentido, podem manifestar-se tanto em circunstâncias socialmente, culturalmente, temporalmente e geograficamente limitados, quanto em situações criadas pela interação e mediadas através de meios eletrônicos.

Faz-se necessário o reconhecimento do conceito de forma ampla, percebendo-o como uma prática social que motiva até mesmo indivíduos considerados não alfabetizados, ele supera o domínio da técnica da decodificação, pois atua em contextos e espaços díspares, até mesmo, aos que estão além do ambiente escolar. Ser letrado digitalmente denota o ler e o escrever com discernimento e empregar essas competências no meio digital.

Em uma entrevista concedida à Eonline (2020), Marcelo El Khouri Buzato, professor da Universidade Estadual de Campinas falou sobre a diferença entre os conceitos de alfabetização e letramento digital.

> Para distinguir alfabetização digital de letramento digital eu sigo as concepções que já existem sobre alfabetização e letramento em geral, ou seja, a alfabetização é um processo de ensino-aprendizagem dos rudimentos de uma tecnologia discursiva (nesse caso, a língua escrita), ao passo que o letramento seria a condição ou capacidade de utilizar essa tecnologia em práticas sociais, em contextos específicos, para fins específicos, com consequências específicas. [...] Saber o que é um ícone, o que tal ícone representa, que ele pode ser clicado, arrastado, copiado, deletado etc., e que se eu clicar ali ele abre um programa, se eu o deletar, eu não deletarei o programa e assim por diante, seria parte da alfabetização digital. Já, se eu aprendi a usar tal programa para tal coisa com tal finalidade em eventos sociais concretos e específicos, com competência, ou mesmo se eu uso esse ícone como estampa na minha camiseta para fazer uma piada, eu estou praticando letramento digital. Por exemplo, eu não apenas sei o que é e como se cria uma planilha, mas eu uso planilhas para fazer meu orçamento; eu não apenas sei como acessar o Twitter, mas eu uso o Twitter para divulgar meus produtos, ou para fazer curadoria de opiniões e notícias que me interessam, para ajudar meu candidato a ganhar uma eleição. Isso é letramento, basicamente (BUZATO, 2020).

As informações postas, corroboram com a hipótese de que possuir competência para a utilização das ferramentas digitais propiciam a fluidez na criação de material didático e no planejamento de aulas interativas, através da implementação de jogos, uso de plataformas gamificadas, visitas a museus virtuais, vídeos, animações, simulações, e-books, podcasts, hipertextos, uso de laboratórios remotos e outros artefatos educativos, que possibilitarão um aprendizado personalizado.

A implementação da tecnologia na educação deve ir além do domínio do uso de hardwares e softwares, será necessário evoluir para a concepção de aprimoramento do processo de ensino disponibilizado e na elucidação do uso eficiente e seguro dos ambientes virtuais de aprendizagem, que será favorecido quando se fizer a interposição da tendência tradicional á multimídia, constituindo assim, indivíduos letrados informacionalmente.

O letramento digital é concatenado com a multimodalidade e os multiletramentos, levando em consideração as inúmeras formas de registrar, decodificar, compreender informações verbais e não verbais, utilizando tanto computadores, quanto outros recursos digitais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as reflexões e o progresso das leituras acerca dos objetivos, constatou-se que ser letrado não denota meramente o saber ler e escrever, mas evidencia a necessidade de conseguir ler e escrever com discernimento e essas habilidades precisam ser desenvolvidas através das ferramentas digitais disponíveis para que o letramento digital crítico seja colocado em prática.

Em consonância com os autores que trouxemos no decorrer do trabalho em tela, foi possível verificar que existem professores de educação básica que se formaram em cursos de licenciatura há mais de décadas, época a qual não era comum encontrar nos currículos, disciplinas voltadas para o ensino da utilização de ferramentas digitais e tecnológicas, estes profissionais tiveram acesso tardio as tecnologias e podem apresentar baixo nível de letramento digital e em decorrência disso, certas dificuldades para manusear e utilizar as ferramentas tecnológicas de forma crítica e reflexiva durante o planejamento e execução de suas aulas, limitando-se, às vezes, a equipamentos desatualizados, que não condizem com a

realidade dos estudantes. Essa situação revela que as escolas e as universidades podem estar em discrepância com a necessidade da educação contemporânea.

Os registros científicos selecionados para subsidiar este ensaio, indicaram a presença de uma lacuna no processo de formação inicial dos professores da educação básica, diante da preparação para o uso técnico, crítico e consciente das tecnologias de informação e comunicação, corroborando com a necessidade da inserção de conteúdos que tratam especificamente desses assuntos na matriz curricular tanto das licenciaturas, quanto da inclusão da temática em cursos de formação continuada, para adequação às demandas do ensino aprendizagem, sobretudo provindas do período pós pandemia COVID 19.

O levantamento que tencionamos está associado a relevância da implementação de conteúdos voltados para o desenvolvimento do letramento digital nos currículos dos cursos de licenciatura e de formação continuada, preparando futuros professores para fazer o uso correto, crítico e consciente das tecnologias digitais de informação e comunicação, dispondo de seguridade para colocar em prática o uso fluente das ferramentas disponíveis, para que o ensino aprendizagem não permaneça à margem das inovações tecnológicas voltadas ao campo pedagógico.

A partir da sondagem bibliográfica realizada, as considerações que chegamos, indicam para a importância da reconsideração do processo de formação, tanto inicial quanto continuada de professores, a sua valorização através de políticas públicas, oportunizando o acompanhamento das transformações tecnológicas, com o propósito de favorecer a ampliação do nível de letramento digital docente, para o uso das TICs em sala de aula com fluência, de forma contextualizada com a realidade vivenciada pelos discentes, empenhando em proporcionar o acesso igualitário à educação, associando escola e tecnologia, tornando efetivo o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), as pessoas adquiriram novas formas de viver, de estudar, de aprender e trabalhar. Na sociedade tradicional a escola era responsável pelo provimento do conhecimento, encarregada pela educação e construção das qualificações, quando as etapas iam sendo concluídas, as pessoas eram consideradas formadas e a partir dali não precisavam mais preocupar-se com estudar ou

aprimorar seus conhecimentos. Entretanto, o mundo evoluiu e a aprendizagem já não é mais restrita a escola e a transmissão de conteúdo. A aquisição de conhecimentos está presente nas mais diversas circunstâncias, tanto nas relações sociais quanto na interação com as ferramentas tecnológicas.

Os métodos tradicionais de ensino eram usados quando o alcance às informações era trabalhoso e em certos casos inacessíveis, no entanto, na contemporaneidade, as tecnologias ensejam uma aproximação a inúmeros recursos educacionais de interação e multimídia, isso tem fomentado uma grande repercussão no processo de ensino e aprendizagem. As tecnologias podem auxiliar no aprendizado desde que o conhecimento já esteja apropriado pelo docente, apesar da formação inicial ser frágil, os profissionais possuem intenção de capacitar-se através das formações continuadas.

Isto posto, fica constatada a necessidade da proposição de novos acessos para implementação de conteúdos digitais nas licenciaturas, da criação de cursos de formação continuada e a destinação de recursos para analisar o percurso do professor na passagem evolutiva da alfabetização, para o letramento e deste, para a fluência digital. A escola precisa ser um território de integração, favorecendo a aproximação e o acesso às ferramentas digitais disponíveis no mercado, aprendendo a articular o conhecimento, viabilizando a formação e o progresso social e profissional.

Com a quantidade de recursos tecnológicos disponíveis é considerável que docentes em formação, frequentem disciplinas as quais permitam a identificação e adequação desta tecnologia, promovendo o desenvolvimento da capacidade da aplicação e do discernimento sobre como e em que ocasião, utilizá-los em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao corpo docente do curso de Pós-Graduação em Tecnologias Linguagens e Mídias em Educação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, que com muita dedicação e maestria contribuíram com a construção do conhecimento científico, com meu progresso pessoal, acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS

ASSAI de Souza, Natany Dayani; ARRIGO, Viviane; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. Uma proposta de mapeamento em periódicos nacionais da área de ensino de ciências. REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino, v. 2, n. 1, p. 150-166, 2018.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão na era da linguagem digital. IEL/UNICAMP. São Paulo: Mimeo, 2006.

BUZATO, Marcelo El Khouri. O que é letramento digital e qual a relevância desse conceito hoje? Entrevista concedida a Eonline, Sesc, São Paulo (2020). Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/o-que-e-letramento-digital-e-qual-a-relevancia-desse-conceito-hoje/> Acesso em: 15 maio 2022.

COSCARELLI, Carla. e RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-digital. Acesso em: 03 julho 2022.

FRIZON, Vanessa et al. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS. In: Educere XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. Educere: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba: EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT, 2015.

KLEIMAN, Ângela B. et al. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, v. 15, p. 61, 1995.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia MM; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157696. Acesso em: 7 novembro 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE-OPAS; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE-OMS. Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19. Página Informativa, n. 5, 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52054> Acesso em: 12 agosto 2021.

PORVIR, Instituto de inovação em educação. O que é ser um bom professor. 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dsV69> Acesso em: 24 junho 2022.

SANTOS, Adriana; TEIXEIRA, Adriano. A formação de professores e a importância da Fluência Tecnológica Digital em meio ao cenário do século XXI. In: Anais do XXV Workshop de Informática na Escola. SBC, 2019. p. 831-838.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Presença pedagógica, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização e letramento: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Competências digitais dos professores. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação, v. 201, p. 33-44, 2018.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. Alfabetização e letramento, p. 133, 2005.

ESTUDO DE CASO - ECONOMIA POPULAR NA FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NA CIDADE DE BUENOS AIRES

Hagata Eduarda Rodrigues de Oliveira[1]

[1]Estudante do curso de graduação tecnológica em Marketing, ORCID 0000-0002-8483-7769, hagata.oliveira@estudante.iftm.edu.br, IFTM Campus Uberlândia Centro, Rua Blanche Galassi, 150, Morada da Colina, Uberlândia - MG.

Resumo: o presente trabalho tem como propósito apresentar um estudo de caso acerca da Economia Popular na cidade de Buenos Aires, na Argentina, a partir de um intercâmbio realizado em 2022 e também pela revisão bibliográfica de artigos e livros já existentes acerca do tema em questão. Buscou-se desmembrar os desafios enfrentados pelos trabalhadores informais na cidade, decorrentes de uma realidade histórica latinoamericana, além de avaliar o desenvolvimento da economia popular na cidade em questão na construção de recursos humanos, principalmente focada em atividades voltadas ao turismo. Ademais, verificou-se que a ausência de tecnologias e ferramentas digitais de apoio na execução dessas atividades pelos trabalhadores é um fator que colabora para dificuldades na execução dessas atividades. O objetivo é, portanto, entender como se formou essa realidade e apresentar sugestões tecnológicas para o setor.

Palavras-chave: Economia Popular; Argentina; Intercâmbio.

Abstract: The present research aims to present a case study on Popular Economy in the city of Buenos Aires, Argentina, based on an exchange program in 2022 and also through the bibliographic review of existing articles and books on the subject in question. Sought to dismember the challenges faced by informal workers in the city, arising from a Latin American historical reality, in addition to evaluating the development of the popular economy in the city in question in the construction of human resources, mainly focused on activities aimed at tourism. Furthermore, it was found that the absence of technologies and digital tools to support the execution of these activities by workers is a factor that contributes to difficulties in the execution of these activities. The objective is, therefore, to understand how this reality was formed and to present technological suggestions for the sector.

Keywords: Popular Economy; Argentina; Exchange Program.

INTRODUÇÃO

A crise econômica, social e política da latinoamerica não é recente e um dos países mais recentemente afetados por esse momento, conforme literatura apresentada no decorrer

deste trabalho, é a Argentina. Nessa perspectiva, objetivo dessa pesquisa é apresentar os dados e informações observados e coletados durante o intercâmbio realizado pela autora e realizar uma análise teórico-prática das atividades referentes à economia popular na formação de recursos humanos na cidade de Buenos Aires, na Argentina, à luz da literatura já desenvolvida dentro dessa temática.

A partir disso, visa-se compreender as origens e os resultados desse cenário e algumas conexões com o Brasil, além de como o apoio de tecnologias pode ser de exímia importância para o desenvolvimento da economia popular argentina.

METODOLOGIA

Para ROCHA (2008), o Estudo de Caso, enquanto método de investigação qualitativa, possui aplicação "quando o pesquisador busca uma compreensão extensiva e com mais objetividade e validade conceitual, do que propriamente estatística, acerca da visão de mundo de setores populares."

Este artigo foi desenvolvido a partir da observação em uma experiência de intercâmbio realizada na Ciudad Autónoma de Buenos Aires, na Argentina, em janeiro de 2022, financiada integralmente pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro por meio de um edital de seleção de bolsistas.

Além disso, o estudo de literaturas já existentes acerca da temática e a conexão com a experiência de intercâmbio foi essencial para o desenvolvimento deste estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1973), o desafio latinoamericano não é produzir riquezas, mas retê-las e distribuí-las para criar uma verdadeira economia capitalista moderna. A perspectiva do pesquisador representa a realidade histórica dos países latinoamericanos, dos quais não se excluem o Brasil e a Argentina. Ainda em conformidade com o pensamento do autor, essa perspectiva histórica pode ser explicada em duas realidades:

> Os países latino-americanos enfrentam duas realidades ásperas: 1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) dominação externa que estimula a modernização e o

> crescimento, nos estágios mais ameaçados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real (FERNANDES, 1973, p. 34)

Nesse viés, Teixeira (2017) explica que as ondas de modernização dos países latinoamericanos, por mais fortes e significativas que fossem e ainda são, sempre acabam reforçando a dependência desses países, uma vez que o subdesenvolvimento e a dependência são partes do sistema-mundo capitalista. Não estamos, portanto, dentro deste conjunto, mas na periferia dele.

No contexto deste trabalho, essas perspectivas de dominação externa[23] explicam alguns aspectos relevantes enfrentados pela Argentina, econômica, política e socialmente ao longo dos anos, com foco no período pandêmico, de 2020 a 2022.

De acordo com o jornal Valor Econômico (2022), a Argentina vive hoje uma economia que se arrasta de crise em crise. Dados do Jornal O Globo (2022) mostram que quase 40% dos argentinos estão vivendo na pobreza na atualidade. A falta de dólares no país aumenta o risco de uma desvalorização ainda maior na moeda, que pode prejudicar ainda mais a vida da população, que hoje vivencia um cenário de incerteza econômica e expressa variação cambial.

A crise atual, é claro, não é a primeira significativa no país, o qual enfrentou o *el Rodrigazo*, em 1975, a hiperinflação em 1989 ou o grande afundamento do PIB em 2001, de acordo com a CNN (2022).

Como se imagina, as crises recorrentes no país e a situação econômica instável levam a um cenário social incerto e de muitas dificuldades para a população. De acordo com a secretária-geral da União dos Trabalhadores da Economia Popular (UTEP) (2022), Dina Sánchez, a população nas favelas sustentou as necessidades das próprias comunidades durante a pandemia através da confecção de máscaras, distribuição de alimentos básicos e impulsionamento de políticas específicas, como o teste de covid-19 nos bairros.

Para a Confederación de Los Trabajadores de la Economía Popular (CTEP), a economia popular se constitui em um setor da classe trabalhadora sem direitos de trabalho e "sem patrão". Nas palavras de Pérsico e Grabois (2014), trata-se de "una expresión de ina economía global de mercado con la que tiene múltiples puntos de conexión".

[23] Ler Dominação Externa, Capitalismo Dependente e Sociedade de Classes na América Latina, de Florestan Fernandes.

A partir dessa visão, o setor de turismo argentino também colocou-se como uma importante ferramenta de resistência da população e formação de recursos humanos ao contexto caótico do país:

> El sector del turismo en los países toma gran importancia y fuerza a medida que pasa el tiempo pues este interviene de manera favorable desde una perspectiva social, económica y cultural en un país, el crecimiento progresivo de este sector apoya la constante inversión de los países en cuanto a la infraestructura hotelera, de vías y la disminución de desempleo, ya que esta actividad permite que los visitantes conozcan y aprecien la geografía del lugar, las tradiciones y la cultura que se desarrolla (LEÓN-FORERO, 2021).

De acordo com Campana e Lashayas (2020),

> "Cuando hablamos de economía popular nos referimos a un total estimado de 4,2 millones de personas - lo que equivale al 11% de la población urbana (OCEPP, 2019) -, de trabajadores y trabajadoras por cuenta propia que desarrollan experiencias autogestivas con medios de producción propios. Estos sectores trabajan mayormente en condiciones precarias y sin derechos laborales básicos."

O site Portal Eventos (2021) afirma que o turismo representa cerca de 10% do PIB da Argentina. O setor, em constante expansão e desenvolvimento, representa a fonte de renda de muitos trabalhadores informais no país.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O intercâmbio realizado em janeiro de 2022, em um momento de bastante movimentação de turistas de todo o mundo para Buenos Aires, possibilitou uma visão mais ampla desse mercado, com bastante contato com artistas de rua e feiras no geral. É interessante observar que muitas das atividades realizadas não utilizam tecnologias que poderiam ser essenciais para seu desenvolvimento, como o apoio de ferramentas online e aplicativos. As formas de pagamento, por exemplo, são na maioria das vezes realizadas unicamente pelo método físico.

Além disso, redes sociais poderiam ser utilizadas para a divulgação das atividades dos trabalhadores, de forma a atrair os consumidores e turistas para seus pontos de vendas, como através da criação de e-commerces no Instagram, por exemplo, e da divulgação geral dos trabalhos através das próprias páginas nas redes. Ademais, cardápios digitais e serviços de pagamento online são muito interessantes para aqueles que trabalham com o ramo alimentício. São, portanto, inúmeras possibilidades no meio digital que são interessantes para auxiliar no ganho de renda dessa parcela da população.

É interessante observar que os artistas de rua na cidade estão por toda parte, realizando apresentações nos bairros de toda a cidade e encantando turistas. Uma solução que poderia ajudar esses artistas seria a elaboração de QR codes para pagamento, uma vez que muitos turistas possuem apenas cartões. Assim sendo, esses QR codes ficariam expostos durante as apresentações para que os turistas depositem quanto e quando quiserem.

Em suma, trata-se de um setor que necessita de apoio, mas, mesmo sem tê-lo de forma devida e eficiente, consegue atender turistas em toda a cidade e fazer girar a economia, contribuindo para a expressiva porcentagem do PIB argentino no que tange ao turismo, assim como citado anteriormente.

É importante salientar que a precarização do trabalho devido a flexibilização de leis trabalhistas não ocorreu somente no Brasil, conforme Souza e Trovão (2022). Essa precarização reflete na organização dos trabalhadores que representam a economia popular argentina e seu monitoramento real e próximo é essencial para entender o fenômeno e orientar em possíveis soluções.

Abaixo, algumas fotografias registradas durante o período do intercâmbio que representam um pouco daqueles que formam a economia popular argentina.

Figura 1 - Feira nas ruas da Ciudad de Buenos Aires

Fonte: Hagata Eduarda, 2022.

Figura 2 - Artista de rua na Ciudad de Buenos Aires

Fonte: Hagata Eduarda, 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Aleida Guevara[24] disse a célebre frase "Soy America Latina, un pueblo sin pernas, pero que camina", se referia à força do povo latinoamericano em enfrentar obstáculos que sempre foram muito além de sua realidade momentânea e continuar construindo sua cultura e história, contra todo o sistema.

O estudo de caso apresentado buscou refletir, sob olhar crítico à luz da literatura já desenvolvida na temática a que se refere e com base nas observações práticas da intercambista, acerca da construção histórica da Argentina no contexto dos países latino-americanos e dentro de perspectivas de dominação externa. A experiência prática do intercâmbio contribuiu para a visualização e a coleta de dados acerca de como essa economia é construída na vida prática da população Argentina.

[24]Aleida Guevara (1960) é uma pediatra cubana, a mais velha dos netos de Ernesto Che Guevara.

As ferramentas digitais, nesse sentido, possibilitam a geração de uma renda maior para as famílias e indivíduos, uma vez que fortalecem a divulgação e diminuem o esforço exercido pelo consumidor no momento de compra, o que favorece sua escolha.

Observa-se que a população argentina se organiza de forma a construir recursos humanos para o enfrentamento da crise política, econômica e social vivenciada, no sentido de que promove geração de renda, promoção de cultura e de novos saberes. Apesar disso, é uma luta que não pode ser romantizada e que essa parcela da população necessita de investimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro pela oportunidade concedida através da bolsa de estudos integral para a realização do intercâmbio, aos professores que contribuíram para minha formação, a minha família e aos meus amigos pelo apoio e a mim mesma por confiar no meu potencial e nunca desistir. O amor pela minha família e pelo que faço foi fundamental na construção deste trabalho.

Referências

ARGENTINA investe no Festuris para recuperar economia através do Turismo. São Paulo, 05 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.portaleventos.com.br/news/Argentina-investe-no-Festuris-para-recuperar-economia-atraves-do-Turismo>.

CAMPANA, Julieta; LASHAYAS, Agustina Rossi. Economía Popular y Feminismo. **Otra Economía**, v. 13, n. 23, p. 246-262, 2020.

CRISE argentina: entenda em seis pontos por que a turbulência vai muito além da inflação. Buenos Aires, 02 de setembro de 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2022/09/muito-alem-da-inflacao-de-70percent-entenda-a-crise-economica-argentina-em-seis-pontos.ghtml>.

ECONOMIA Argentina se arrasta de crise em crise. **Valor Econômico**, São Paulo, 03 de agosto de 2022. Disponível em:

<https://valor.globo.com/opiniao/noticia/2022/08/03/economia-argentina-se-arrasta-de-crise-em-crise.ghtml>.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

TEIXEIRA, Raphael Lobo Duarte Batista. História da América Latina: inserção internacional e dominação externa. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, n. 3, 2017.

LEÓN-FORERO, Paula et al. La importancia del turismo en Colombia y Argentina sus cambios y reactivación después del COVID-19. 2021.

PADINGER, Germán. Por que a economia argentina está em crise e como chegou nesta situação. 26 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/por-que-a-economia-argentina-esta-em-crise-e-como-chegou-nesta-situacao/>. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

PAIXÃO, Fernanda. Setores populares na Argentina demandam medidas para enfrentar inflação e informalidade. Buenos Aires, 14 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/08/14/setores-populares-na-argentina-demandam-medidas-para-enfrentar-inflacao-e-informalidade>. Acesso em: 08 de outubro de 2022.

PERSICO, Emilio; GRABOIS, Juan. Cuaderno de formacion N1 y N2.“Organización y economia popular: nuestra realidad. 2014.

ROCHA, José Cláudio. A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade: Um Estudo sobre Redes de Extensão Universitária. EDUNEB: Salvador, 2008.

SOUZA, Danyelle M.; TROVÃO, Cassiano J. B. M. A dinâmica da informalidade no Brasil e na Argentina (2012–2019) e a vulnerabilidade da classe trabalhadora. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 20, 2022, e00181175. DOI: 10.1590/1981-7746-ojs00181.

A UTILIZAÇÃO DE WIKIPAGES NA CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA INGLESA SOB O PRISMA DOS MULTILETRAMENTOS

Lara Maria Borges Menezes[1]; Larisse Carvalho de Oliveira[2]

[1] Graduanda em Letras Inglês, lara.maria@urca.br, Universidade Regional do Cariri

[2] Doutora em Linguística, larisse.carvalho@urca.br, Universidade Regional do Cariri

INTRODUÇÃO

A *Wikipédia* é uma rede de escrita onde os usuários trabalham em conjunto e se consagra, de acordo com Pestana (2014), como uma das maiores fontes de conhecimento da atualidade em virtude da sua praticidade e da vasta quantidade de informação disponível em diversos idiomas. Esse meio de compartilhamento de informações é uma rede colaborativa que permite seus usuários alterarem e adicionarem informações às *web* páginas chamadas *wikipages.* Os editores podem reunir toda uma gama de informações sobre um assunto específico em um tópico, criar hiperlinks, tabelas, entre outros. Por essa versatilidade, a *Wikipédia* apresenta um grande potencial na produção de materiais didáticos em Língua Inglesa, por estar inserida no meio digital e por proporcionar uma nova experiência aos alunos.

Os materiais didáticos são desenvolvidos no intuito de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem sendo os livros os exemplos mais conhecidos desses materiais didáticos. Esses recursos didáticos são criados para facilitar a compreensão do aluno sobre determinado conteúdo e também atua como um roteiro para o professor.

Atualmente, projetores, *slides*, jogos e sites são recursos didáticos utilizados na sala de aula com o intuito de dinamizar o processo de aprendizagem. Sendo assim, a pesquisa propõe a criação de páginas nas *wikis* como maneira de proporcionar o ensino da língua estrangeira sob o prisma do letramento digital utilizando a *Wikipédia* como um possível material didático.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de análise bibliográfica que partiu primeiramente de um levantamento teórico e posteriormente do interesse pelo assunto. Para isso, nos fazemos valer dos estudos de Pestana (2014), Costa; Martins; Perneta (2021) assim como CAZDEN et al. (2021). Além de Oliveira; Carvalho; Nunes (2018) que traz um estudo sobre a produção das *webpages* como uma atividade escolar para captar a atenção dos alunos pela Língua Inglesa.

Para compreender como funciona o mecanismo de edição e criação de páginas nessa plataforma, nos propusemos a editar páginas da *Wikipédia* acerca da região do Cariri, mais especificamente páginas de localidades e pontos turísticos. Em seguida, realizamos análises e leituras detalhadas dos textos selecionados e materiais coletados após as edições.

A presente pesquisa encontra-se concluída e na etapa onde iremos expor as análises e resultados obtidos através desses estudos, no fito de propor uma ligação entre o ensino da Língua Inglesa e a utilização da Wikipédia como um possível material didático.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O emprego da *Wikipédia* como instrumento para facilitar o ensino-aprendizagem vem melhorando com o decorrer dos anos pelo fato de muitos estudiosos se interessarem em aperfeiçoar seu funcionamento. Ainda, por apresentar diversos recursos visuais e multimodais que auxiliariam no ensino e poderiam ser revertidos em potenciais materiais de uso pedagógico "[...] texto é construído numa relação de multissistemas (MARCUSCHI, 2008), ou seja, convergem semioses que originam práticas discursivas verbais e, também, não-verbais; sendo assim, a imagem, o som, a textura, tudo faz parte do texto e este deve ser lido/produzido a partir de tais características." (OLIVEIRA, NUNES, CARVALHO, 2018, p. 254).

Quando os alunos são capazes de intercalar diferentes modalidades e linguagens, eles ganham em habilidades metacognitivas e linguísticas, segundo CAZDEN *et. al* (2021). Logo, a Wikipédia seria um grande fator contribuinte a ser utilizado na produção de materiais pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem considerando a sua característica multimodal e por envolver um número variado de elementos semióticos.

O ensino das línguas, seja materna ou estrangeira, no contexto das escolas brasileiras encontra-se ainda focado principalmente no segmento gramatical do idioma. Portanto, é preciso atentar para a forma que o ensino de línguas é exercido em sala de aula de maneira a

englobar os diferentes dialetos e sotaques que também são importantes para compreender um idioma. Esses dialetos e sotaques, que antes eram encarados como formas equivocadas de falar de acordo com os preceitos sociolinguísticos, hoje possuem uma nova abordagem devido à pedagogia dos multiletramentos. O letramento, de acordo com CAZDEN et. al (2021, p. 109), não se interessa somente pelo sujeito que sabe ler e escrever, mas também considera o estado ou circunstância que uma pessoa ou um grupo adquire ao se apropriar da escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o exposto, discutiremos a experiência resultante do processo de edição e criação das *wikipages* que realizamos para esta pesquisa e sua importância como ferramenta de ensino.

O processo de edição de página, inicialmente, exigiu um pouco de atenção na compreensão das funções básicas como os códigos HTML, inserção de imagens e links, entre outros. Contudo, o restante da atividade ocorreu sem problemas, posto que é extremamente simples utilizar as ferramentas de edições da página *Wikipédia*. A partir disso, percebemos que a edição de *wikipages* não oferece dificuldade ao docente facilitando o planejamento das aulas e se transformando em um recurso importante para o multiletramento.

Ao contrário do que geralmente acontece em sala de aula, o contexto das páginas *wiki* pode permitir um ensino dinâmico ao trabalhar a escrita da Língua Inglesa em parceria com os códigos de programação, elementos da internet, imagens, áudios e diversas ferramentas que englobam esse mecanismo. Estas, por sua vez, podem proporcionar uma experiência de aprendizagem mais atrativa e proveitosa para alguns discentes por acontecer em um ambiente no qual eles estariam mais familiarizados.

Fica evidente a partir da experiência de edição das páginas na *Wikipédia*, a importância e contribuição das páginas *wiki* se utilizada como um recurso didático por possuir elementos dinâmicos, multimodais e versáteis em sua composição como as imagens, tabelas, gráficos e *hiperlinks*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que a utilização das *wikipages* possibilita um conhecimento multiletrado que vai além das partes gramaticais, envolvendo o uso de práticas sociais da linguagem através da manifestação da escrita de diferentes maneiras. Ao utilizar as *wikipages* como material didático o discente se apropria da linguagem escrita, da diversidade de contextos e de culturas que envolvem a sociedade. No que concerne ao aprendizado da Língua Inglesa, o estudante tem contato com um vocabulário diferenciado podendo aperfeiçoar a escrita e seu conhecimento sobre gramática pelo fato da *Wikipédia* utilizar códigos que têm sua raiz no idioma Inglês. Para que a utilização dessas páginas seja efetivada como um material didático é preciso que o sujeito docente atue como intercessor desse processo, auxiliando os alunos a reconhecer informações verídicas e pertinentes possibilitando um processo de ensino proveitoso e multiletrado, além de buscar promover uma maneira de englobar todos os alunos no processo, valorizando e atentando para suas individualidades e preferências.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Regional do Cariri, pela oportunidade de realizar essa pesquisa, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC por fomentar e garantir o suporte a essa pesquisa e à orientadora Larisse Carvalho de Oliveira.

REFERÊNCIAS

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Edição. Belo Horizonte: Editora LED, 2021. (livro utilizado no todo)

COSTA, P. R., PERNETA, P. S., & MARTINS, M. de L. **WIKIPÉDIA EM LÍNGUA PORTUGUESA**: Dinâmicas, estruturas e dilemas na colaboração para o conhecimento. Revista Ciências Humanas, 14(2). 2021.

OLIVEIRA, L. C. de; NUNES, T. A.; CARVALHO, J. L. Q. **Multiletramentos e a prática de escrita em língua estrangeira**: uma análise da produção de webpages a partir da Wikipedia. Entrepalavras, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 246-266, maio/ago. 2018.

PESTANA, F. **A Wikipédia como recurso educacional aberto** [Em linha]: conceções e práticas de estudantes e professores no ensino superior online. Lisboa: [s.n.], 2014. p. 203.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA MULHER NEGRA NO FAZER DOCENTE: discussões sobre raça e gênero na Educação

Inês de Lourdes Santos Araúo[1]; Sirley Cristina Oliveira[2]

[1]Licenciada em História, 000-002-4760-3031, ines.araujo@estudante.iftm.edu.br, IFTM, Rua Blanche Galassi, Nº 150, bairro Morada da Colina, Uberlândia - MG, CEP: 38.411-104.
[2]Professora Dra. em História Social, 0000-0003-3698-3785, sirley@iftm.edu.br, IFTM, Rua Blanche Galassi, Nº 150, bairro Morada da Colina, Uberlândia - MG, CEP: 38.411-104.

Resumo: O presente trabalho traz um diálogo sobre a intersecção de raça e gênero na educação a partir da trajetória de docentes negras. O procedimento metodológico que se utilizado foi a pesquisa bibliográfica de livros e artigos, bem como a pesquisa em plataformas como Google, Google Acadêmico e Scielo. Inicialmente, o trabalho faz uma abordagem teórica de autoras do feminismo negro, suas obras e como elas interagem com a temática. Entre elas estão Angela Davis, Lélia Gozalez e bell hooks, que a partir da teoria do feminismo negro aliada ao modelo freireano de ensino, propõe uma educação transgressora. O suporte teórico serviu como embasamento para analisar os trabalhos encontrados sobre a docência de mulheres negras. No segundo momento é apresentado o que se tem produzido na atualidade sobre profissionais negras, dando ênfase na docência. A partir desses elementos, se conversa os problemas de raça e gênero que marcam a história de vida dessas docentes. Com a pesquisa se concluiu que é comum entre essas histórias coletadas que, mesmo que haja variação na percepção individual, todas foram vítimas de racismo e de sexismo em algum grau. Outra constatação é que mesmo que tenham alcançando o ensino superior e ascendido socialmente, essas professoras continuam a ser alvejadas por esse tipo de opressão. Em um país onde as opressões se interseccionam e continuam a ser uma ferida aberta para pessoas pobres, pretas, principalmente mulheres. Trabalhos como esses são necessários e para se discutir e denunciar a opressão.

Palavras-chave: Professora Negra; Racismo; Sexismo; Ensino.

Abstract: This research presents a dialogue about the intersection of race and gender in education from the point of view of black teachers. The methodological procedure used was the bibliographic investigation using books and articles, as well as research on platforms such as Google, Google Scholar and Scielo. Initially, an analysis was made about black feminist authors, their literary work and how they approach the theme. Among them are Angela Davis, Lélia Gozalez and Bell Hooks, who, based on the theory of black feminism allied to Paulo Freire's teaching model, propose a transgressive education. The theoretical support was used as a basis for analyzing the studies found on the teaching of black women. In a second moment, researches produced by black professionals, emphasizing teaching background, are presented. From these elements, the problems of race and gender that mark the life history of these

teachers are discussed. With the research it was concluded that it is common among these collected stories that, even if there is variation in perception, all of them were victims of racism and sexism to some degree. Another finding is that even if they have reached higher education and ascended socially, these teachers continue to be targeted by this type of oppression. In a country where oppressions intersect and continue to be an open wound for poor black people, and women, studies like these are necessary, as well as to discuss and denounce oppression.

Keywords: Black teacher; Racism; Sexism; Education.

INTRODUÇÃO

Racismo. Pessoas alheias ou negacionistas da realidade social brasileira, ainda afirmam que o Brasil é uma democracia racial, ou que o racismo aqui é brando e que não é como nos EUA. Essas afirmações existem em razão da negação do racismo, até mesmo, fundamentadas em obras como a de Gilberto Freyre, com Casa Grande e Senzala, que ao enfatizar aspectos considerados positivos da miscigenação cultural e biológica dos povos que formaram o país (ameríndio, português e africanos escravizados) acaba criando a ideia de uma democracia racial.

O conceito foi reinterpretado por Florestan Fernandes, que em sua obra A Integração do Negro na Sociedade de Classes (2008), afirma que a democracia racial não passa de um mito e que o processo de miscigenação foi violento, feio, deixando um terrível legado de racismo e exclusão social para pessoas não brancas, e que esse mito acabou por tentar camuflar os abismos sociais e raciais no país. E assim, nas palavras de Schwarcz (2019, p. 20):

> A metáfora das três raças definiria, por um largo tempo, a essência e a plataforma do que significava fazer uma história do e sobre o Brasil. Ou melhor, um certo Brasil, uma determinada utopia, com a qual convivemos até os dias de hoje como se fosse realidade.

O que Schwarcz quer dizer é que: ao mesmo tempo em que o mito da democracia exaltava a miscigenação racial e social, se tornou também, um instrumento de negação de mais de 200 anos de escravização de povos, violência de corpos, genocídios, roubos de riquezas e histórias. E hoje, resulta em discursos como “todos somos iguais” ou “somos o

povo brasileiro", que tem por finalidade única, invalidar a luta do movimento negro contra o racismo, que está em todos os espectros da sociedade, porque ele é estrutural.

E na esteira da luta contra todas as formas de desigualdades, destaca-se a figura da mulher negra, que nesse processo histórico sofreu variadas formas de violências, entendida como um corpo disponível, desfrutável e descartável. O mito da democracia racial também a invisibilizou. Sua luta é antiga, e ao enegrecer o movimento feminista, possibilitou pautas que vão de encontro a uma realidade que afeta não apenas às mulheres negras, mas também a outros grupos socialmente excluídos.

A luta da mulher negra precede o feminismo. No Brasil, de Tereza de Benguela (líder quilombola), passando por Lélia Gonzalez (intelectual) até os principais expoentes do Feminismo Negro da atualidade, se luta por igualdade desmistificando mentiras históricas e expondo feridas ainda abertas pelo colonialismo escravagista, pois a mulher negra sofre por questões de raça, de gênero, de classe, de sexualidade, de religião, etc. E ainda sofre na carne o genocídio da juventude negra, principalmente nas periferias.

Assim, quanto mais diversa e fora do padrão estiver, mais terá que lutar contra estereótipos e exclusões, porque as muitas opressões infligidas sobre o corpo da mulher negra se interseccionam. É nessa intersecção que "verificaremos de que maneira o gênero e a etnicidade são manipulados de modo que, no caso brasileiro, os mais baixos níveis de participação na força de trabalho, 'coincidentemente', pertencem exatamente às mulheres e à população negra" (GONZALEZ, 2018, p. 57), e que o que se espera da mulher negra é que ela ocupe um espaço de subalternidade:

> O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: 'domésticas' ou 'mulatas'. O termo 'doméstica' abrange uma série de atividades que marcam seu 'lugar natural': empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc. Já o termo 'mulata' implica a forma mais sofisticada de reificação: ela é nomeada 'produto de exportação', ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais. (GONZALEZ, 2018, p. 75)

Nesse trecho Gonzalez afirma que a herança da escravidão legou à mulher negra papéis sociais de cuidado e serviço em favor de uma elite, assim como, um lugar considerado

natural onde não há dignidade. E quando uma mulher negra se recusa a esse destino social preestabelecido, ela consegue realizar uma pequena cisão na estrutura, um ponto fora da curva, se tornando alguém que contraria as estatísticas.

Contrariar as expectativas de uma sociedade preconceituosa é um trabalho árduo que envolve consciência da opressão e dos seus mecanismos e entendimento das armas adequadas para se lutar. E nessa luta, a educação, sem sombra de dúvidas é a melhor arma, que se torna mais eficaz quando acompanhada de efetivas políticas públicas de inclusão e oportunidade para as minorias que assim o são, não pela quantidade, mas porque também são pouco representadas ou inexistem nos espaços de poder (RAMACCIOTTI e CALGARO, 2021).

E foi nessa compreensão que na primeira década do Século XXI, os governos brasileiros vigentes na época implantaram e ampliaram políticas de inclusão dessas minorias em universidades, aumentando a oferta de vagas em cursos de ensino superior, bem como, implantando outras políticas afins. E as cotas sociais e raciais representaram um marco para a ampliação desse acesso (MARQUES, XIMENES e UGINO, 2018). Sendo assim, mulheres negras puderam, efetivamente, criar e ampliar espaços de atuação na luta antissexista e antirracista. Porém, depois de formadas precisam lutar da mesma forma para garantir espaço no mercado de trabalho assim como a sua permanência.

Diante dessas reflexões, o presente trabalho tem como proposta a investigação e discussão sobre a trajetória da mulher negra na carreira docente, dando enfoque nos desafios enfrentados em razão das questões raciais e de gênero. Para o desenvolvimento da pesquisa serão estudados conceitos desenvolvidos por autoras que teorizaram sobre o racismo e o interseccionaram com as desigualdades de gênero, como Lélia Gonzalez, Angela Davis e bell hooks. Dessa forma, o objetivo desse trabalho é identificar e discutir os problemas resultantes das desigualdades de gênero e do racismo que a mulher negra enfrenta antes de alcançar a sua formação e as implicações em sua prática docente.

METODOLOGIA

As atividades metodológicas dividiram-se em dois momentos. O primeiro momento consistiu em uma busca bibliográfica relacionada ao tema. O segundo momento, foi a seleção de trabalhos e pesquisas que estivessem ligados ao escopo deste estudo. Dessa forma, para o

presente estudo foi feito um levantamento de bibliografia descritiva de característica qualitativa.

Os livros, os artigos e as monografias consultadas, foram encontrados em plataformas digitais como, Google, Google Acadêmico e SciELO – Scientific Electronic, onde se utilizou os descritores a seguir: “Docente negra”, “Trajetória mulher negra”, “Professora negra desafios”. As palavras em português consideradas: “Docente”, “Negra”, “Professora”, estavam dentro do critério definido para a inclusão, onde foram excluídos os artigos que não abordavam esses descritores, uma vez que a pesquisa tem como objeto principal a experiência da docente negra.

A revisão bibliográfica de livros e artigos científicos, foi essencial para que se entendesse sobre a importância e a relevância dessa pesquisa, já que mesmo após 134 anos de abolição da escravatura, pessoas negras ainda são alvo do racismo e do sexismo em sua atividade profissional. Mesmo em profissões como a educação a professora negra continua sofrendo preconceitos em razão de sua cor e gênero. A importância desse deste trabalho está na reivindicação por uma educação feminista que busca pautar uma sociedade mais justa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Falar sobre os desafios enfrentados por pessoas negras, é também trazer à memória a luta histórica por inclusão, respeito e equidade e de movimentos dela resultantes como o Feminismo Negro e o Feminismo Interseccional. No entanto, é importante lembrar que a luta negra é muito antiga. Em especial no Brasil, ela existe desde a escravidão, começando com a luta quilombola, passando pelo movimento abolicionista, com muitos desdobramentos e marcos importantes ao logo da história, até chegar com força na década de 1970 com a criação do MNU – Movimento Negro Unificado (DOMINGUES, 2007, p. 112)

A luta feminista das mulheres negras ganha notoriedade a partir da década de 1960, especificamente na segunda onda do feminismo, neste momento fervilhava também, o movimento negro da década de 1970, que combatia o racismo. Ambos movimentos, eram legítimos em suas reivindicações, apresentavam lacunas: o feminismo ignorava o racismo vivenciado por mulheres negras e o movimento negro ignorava o sexismo impresso no trato e consideração à mulheres negras. Dessa forma, o feminismo negro, já nasce interseccionado,

pois em sua base teórica e prática debate o machismo e o racismo vivenciados por mulheres negras.

Para o movimento feminista negro, vivência e teoria se entrelaçam. As suas teóricas são mulheres negras que não só experimentaram o racismo e o sexismo, como também puderam teorizar sobre isso, a fim de compreender e explicar como os sistemas de opressão sobre mulheres negras se relacionam e se sobressaem. Assim, dentre as principais teóricas, para este estudo, pode-se destacar Angela Davis, Lélia Gonzalez e bell hooks.

Angela Davis figura entre os primeiros nomes do feminismo negro não à toa. É uma filósofa negra estadunidense que desde muito cedo atuou na luta antirracista, chegando a integrar o grupo dos Panteras Negras na sua juventude, posteriormente se filiou ao partido comunista, sofreu perseguição política e também escreveu algumas obras que se tornariam referência nos estudos interseccionais como o livro Mulheres, Raça e Classe (1981). A partir da sua vivência na militância antirracista e feminista, Davis, pôde fazer uso de seu conhecimento teórico para falar sobre o racismo, o sexismo e a luta de classes.

A obra busca esclarecer que, apesar de homens e mulheres negras sofrerem exploração na escravidão, a condição das mulheres escravizadas era piorada, pois além de submetidas ao trabalho doméstico, eram exploradas sexualmente pelos seus senhores e até por seus feitores. Denuncia como a desumanização da pessoa negra naturalizou violências como o estupro, usado para controlar os corpos e dominar a sexualidade (DAVIS, 2016, p. 190). Mostra que mesmo após o processo abolicionista, a condição das mulheres negras não havia mudado substancialmente.

Angela Davis escreveu outras obras, que são de grande contribuição para estudos no Feminismo Negro, como Mulheres, Cultura e Política (1989), Estarão as prisões obsoletas (2018) e a sua Autobiografia (1974), dentre outras. Aborda um conceito de interseccionalidade onde cruza os elementos, gênero, raça e classe, para analisar a realidade estadunidense, que ressalvadas as peculiaridades geográficas, podem ser usados como suporte para analisar outras realidades, como a do Brasil.

O feminismo negro tem outro nome de grande importância, essencialmente no Brasil e na América Latina: Lélia Gonzalez que foi uma intelectual, autora, política, professora, filósofa e antropóloga brasileira negra. No Brasil foi co-fundadora do Instituto de Pesquisas das Culturas Negras do Rio de Janeiro (IPCN-RJ), do Movimento Negro Unificado (MNU) e

do Olodum (PALMARES, 2009). Em seu trabalho como um todo abordava a luta contra o racismo estrutural e contra as desigualdades de gênero em razão da raça. Criticava veementemente o conceito de democracia racial. Também foi criadora dos termos "amefricanidade" e "pretuguês" (GONZALEZ, 2020, pp. 79, 80).

Lélia Gonzalez ainda escreveu dois livros: *Festas Populares no Brasil* (1987) *e Lugar de Negro* (com Carlos Hasenbalg, 1982), e muitos artigos sobre feminismo, luta antirracista e desigualdades de classes, que foram compilados no livro Por um Feminismo Afro-latino-americano. Dentre as suas obras de grande importância para o feminismo negro, pode-se destacar: Por um Feminismo Afro-latino-americano, onde trabalha a questão étnico-racial no âmbito da América Latina. Defende que o feminismo seja afro-latino-americano, reconhecendo a importância dos movimentos étnicos e critica o sexismo por parte de companheiros de movimento antirracista e o racismo por parte de mulheres do movimento feminista e propõe que ambos movimentos sejam solidários à questões que podem lhes parecer alheias, mas são incidentes em maioria de seus membros.

Outra obra é *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*, que desmistifica a tão falada democracia racial, cutucando a ferida colonial, explicando como a escravidão encrustou na sociedade brasileira o racismo e o sexismo, presentes em práticas tão comuns de objetificação e subalternização, que servem à lógica da dominação que atinge em dobro à mulher negra. Por outro lado afirma o protagonismo do lugar dessa mulher negra no processo de formação cultural e como ela serviu e serve como agente que incutiu elementos da cultura africana, a partir da relação entre a mãe preta e o filho do senhor contando histórias de ninar (GONZALEZ, 1984). E que hoje, na tentativa de negação, só se evidencia que o branco brasileiro come, bebe e dança cultura negra (PITANGA, 2017), ou seja, o pai e a mãe da cultura brasileira são negros.

Dessa forma, Lélia Gonzalez é fundamental para o feminismo negro e interseccional, principalmente latino-americano. Foi por esse motivo que Angela Davis afirmou: "Por que vocês precisam buscar uma referência nos Estados Unidos? Eu aprendo mais com Lélia Gonzalez do que vocês comigo" (BOITEMPO, 2019). Assim, Lélia, ao questionar o lugar da mulher negra na sociedade, reabre feridas coloniais, impelindo a quem quer que tenha contato com sua obra, a uma revisão e reflexão de conceitos e da história hegemônica contada sobre a condição das pessoas negras.

Na busca por entender e atender as demandas sociais, temas como educação, saúde, segurança, moradia, alimentação são lutas antigas do movimento negro, pois além de direitos de qualquer ser humano, são necessidades básicas, que desde a diáspora são elementos de demarcam bem a desigualdades sociais nos países onde pessoas negras e outros grupos étnicos são presentes, em razão da escassez ou negação desses direitos. Dentre estes, a educação é ponto fundamental e basilar para o feminismo negro, pois se o conhecimento conduz ao movimento, a educação conduz à ação, consciente e objetiva. E bell hooks[25] é uma teórica que sempre esteve muito preocupada com a educação de pessoas negras e com um feminismo que chegasse até as pessoas de forma acessível e compreensível.

Gloria Jean Watkins, cujo pseudônimo é bell hooks foi uma autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense. Suas obras incidem sobre a interseccionalidade, com uma crítica à capacidade de perpetuação de sistemas de opressão. Fortemente influenciada pela pedagogia freireana, hooks escreveu obras que defendiam a educação libertadora como única forma de romper com a lógica opressora.

Em 1981 publicou seu primeiro escrito intitulado "E eu não sou uma mulher?"[26], em que aborda as relações de gênero, raça e classe e como relações de opressão se configuram na atualidade, faz um apanhado histórico sobre escravidão, desvalorização da mulher negra, imperialismo do patriarcado, racismo no movimento feminista e a relação entre mulheres negras e o feminismo (HOOKS, 2019).

Outra obra importante da autora é *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, onde de forma bem didática, com uma linguagem compreensível demonstra a importância de apresentar às pessoas um feminismo com um suporte teórico, porém compreensível e aplicável em todas as instâncias da vida. O caminho que torna possível a construção de uma sociedade mais justa (HOOKS, 2019).

O livro *Ensinando a Transgredir: educação como prática de liberdade*, é uma das obras fundamentais para se debater uma educação que quebra paradigmas, através de questionamentos e rupturas, ou seja, uma educação transgressora que é a mesma proposta da

25"Foi registrada como Gloria Jean Watkins. O pseudônimo, inspirado pela bisavó materna Bell Blair Hooks, é uma homenagem ao legado das mulheres fortes. É grafado em letras minúsculas para deslocar o foco da figura autoral para suas ideias" (Orelha de capa do livro O Feminismo é para todo mundo, da autora).

26Uma referência ao famoso discurso de Sojourner Truth, uma abolicionista negra, famosa por falar em 1851 em um congresso de mulheres sobre as opressões a que eram submetidas, especificamente mulheres negras.

educação feminista. A obra se direciona a educadores, educadoras e estudantes, tendo em vista, que a autora faz relatos sobre sua vivência como aluna e como professora, aborda os desafios do ensino como prática de liberdade, mas também aponta a potência que há nisso.

No livro, hooks relaciona pedagogia crítica e budismo engajado, aborda o pensamento feminista e a luta de classes em sala de aula, traz os conflitos e desafios que viveu antes e durante o exercício de sua profissão como educadora. Assim, esta obra, comunica fortemente com o escopo do presente estudo, tendo em vista que relata um pouco da experiência de uma professora, que antes da docência, queria ser escritora, mas se deparava com a visão social acerca do que gostava, e cultivava a ideia de ter um "trabalho sério" e outro "não tão sério" (HOOKS, 2013, p. 10). Teve de lidar com a desvalorização da educação, num modelo obsoleto que estava reservado às pessoas negras e periféricas (HOOKS, 2013, p. 12).

Outro aspecto que relaciona com a trajetória de docentes negras é a descoberta da obra de Paulo Freire, em quem, apesar de tecidas críticas ao autor, tinha nele, a figura de um mentor, pois ele entendia que o aprendizado poderia ser libertador (HOOKS, 2013, p. 15). O livro, por apresentar a concepção da Pedagogia Engajada, trabalha o fazer docente dentro e fora da sala de aula em seus desafios, estratégias e influências, portanto, se configura em uma valiosa obra, para quem entende que a educação em seu todo (formal e não formal) é um instrumento que amplia o exercício de liberdade e do tornar-se sujeito de sua própria história.

Ao longo de mais de duas décadas, tem-se cada vez mais produzido obras e pesquisas que abordem as relações raciais e de gênero dentro do ambiente de trabalho. E o ambiente de ensino é um dos lugares mais propícios para conhecer o estado da sociedade sobre problemas sociais. Assim, a fim de conhecer e compreender as diversas trajetórias das docentes negras, a professora Eliana de Oliveira publicou em 2006 o livro *Mulher Negra Professora Universitária, trajetória, conflitos e identidades*, onde disponibilizou os resultados de sua pesquisa acadêmica. Com fundamento teórico e amparada em depoimentos, concluiu que os desafios pelos quais a mulher negra passa, estão para além das condições de classe.

Através dos depoimentos de um grupo de professoras universitárias, coletou algumas informações sobre o que é comum na trajetória da mulher negra. O primeiro é a compreensão de que ascensão social virá através do esforço e que os estudos são o caminho para esse sucesso; o chamado capital simbólico transforma-se em vantagens sociais; a diferença salarial está diretamente ligada à discriminação racial, e mesmo no serviço público onde se segue um

padrão de titulação, os professores brancos acabam em condições melhores, por muitas vezes estarem ligados a projetos que não contemplem a questão racial; em razão da formalidade profissional a distância, há uma dificuldade em se discutir entre os colegas de trabalho, questões raciais e de gênero efetivas; situações como surpresa por parte dos alunos pela contratação de uma professora negra ou de ofensa discriminatória de um aluno que foi reprovado, são também, situações pelas quais uma professora negra pode passar na sua profissão (OLIVEIRA, 2006, pp. 45, 47, 66).

A pesquisa mostrou que mesmo na condição de formadas em instituições de nível superior de renome, as professoras negras não estiveram imunes às discriminações dispensadas ao negro e à mulher. Ainda são alvos de visões preconceituosas e atitudes discriminatórias por parte de alunos, colegas e dirigentes universitários, e isso acontece desde o processo seletivo para o ingresso na instituição. Isso, mostra que a professora universitária negra, ainda que em posição social igual à da classe média branca, sempre estará sujeita a manifestações de preconceitos (explícitos ou velados) e a receber menores salários (OLIVEIRA, pp. 99, 100).

Na cidade de Sorocaba a trajetória de professoras negras universitárias em instituições privadas de 2000 a 2007 foram investigadas, com a finalidade de identificar e analisar o processo de constituição dessas identidades, bem como, e qual medida sofrem ou sofreram discriminação de raça e gênero, e com esse recorte propor uma reflexão. A partir da identificação do perfil traçado da população negra brasileira, com base em dados e entrevistas, se conheceu a condição dessas docentes negras (CRISOSTOMO, 2010).

Nas entrevistas coletadas, é comum realidades de pessoas que vinham da pobreza onde os pais ou responsáveis, tinham pouca escolaridade e sustentavam a família através do subemprego ou serviços subalternizados. Contudo, as experiências e percepções do racismo são diferenciadas, onde, para uns tudo trata-se de esforço e para outros esse esforço dobrado que a mulher negra tem de viver é fruto de um sistema opressor que busca muito mais excluir pessoas pretas (CRISOSTOMO, 2010).

A pesquisa concluiu pela existência de pouca visibilidade das mulheres negras nesses espaços e a segregação racial, o que desbanca o tão propagado mito da democracia racial, que é usado por alguns como apagador do fato da existência do racismo. Tal condição, caba por

configurar mais um tipo de apartheid social neste espaço, como vem ocorrendo em outros lugares ocupados por corpos negros (CRISOSTOMO, 2010).

Em razão do racismo estrutural, às mulheres negras ficou reservado o lugar da subalternidade e da invisibilidade. Levando em consideração esse problema histórico, se realizou uma pesquisa, fundamentada em referências do feminismo negro, num recorte interseccional e etnoracial, cruzando racismo e sexismo na academia brasileira, e com base na presença/ausência de professoras negras na pós-graduação em ciências da saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), com o objetivo de aprofundar os estudos sobre as mulheres negras nesses espaços e refletir sobre sua presença/ausência como professoras em PPG na área de Ciências da Saúde nessas instituições (SOUZA, 2021).

Com base nos estudos teóricos e em dados, áreas como medicina são majoritariamente ocupadas por homens brancos e áreas como enfermagem, por mulheres negras. A pesquisa a ponta que racismo e sexismo estão diretamente implicados nessa questão, o que explica a quase inexistência de professoras/ pesquisadoras negras nas vagas docentes nos PPG, mostrando a interseccionalidade dessas opressões (SOUZA, 2021).

A pesquisa utilizou informações de sites de 31 programas de Pós-Graduação e através de análises criteriosas foi possível constatar que a presença de professoras negras na UFRJ é de 2% e de UFF é de 6%, e que ela é maior em áreas relacionadas ao cuidado, e insignificante em áreas de maior prestígio. A pesquisa ainda mostra que as mulheres são maioria no PPG, mas com uma pequena a presença de pesquisadoras e intelectuais negras, sendo esses dados o resultado do sexismo que impõe uma hierarquia de gêneros e do racismo que opera como principal sistema de poder (SOUZA, 2021).

No que tange aos caminhos percorridos pela mulher negra até chegar ao fazer docente, uma pesquisa que trata da biografia de Maria Zelma de Araújo Madeira, educadora, pesquisadora e ativista negra renomada no Estado do Ceará, onde se conta a sua trajetória e os desafios que enfrentou até que alcançasse patamar de prestígio. A pesquisa, ao passo que conta a história de vida da pesquisada, traça um paralelo com o momento social, político e econômico pelo qual passava o país, inclusive em um contexto histórico educacional segregacionista. (FIALHO E HERNÁNDEZ, 2020).

Filha de pessoas negras com baixa escolaridade, Zelma sempre recebeu incentivo para estudar. Sua trajetória inclui situações de racismo, principalmente quando frequentava a escola no ensino básico, mas a desistência não era opção, tendo em vista que configurava a única saída para pessoas pobres e negras. Quando entrou na universidade, o país estava em um contexto de efervescência política, foi quando conheceu e se envolveu em movimentos sociais e populares. Quando começou a exercer a docência, investiu em práticas pedagógicas contextualizadas e dialogadas e "problematizava as desigualdades socioeconômicas e combatia toda forma de preconceito, especialmente, o racismo" (FIALHO e HERNÁNDEZ, 2020).

Por fim, a pesquisa aponta como é importante contar histórias de mulheres como Zelma Madeira, que não devendo ser generalizada, é um dos exemplos de resistência, tendo em vista as dificuldades enfrentadas e "a superação de barreiras financeiras, territoriais, de gênero e étnico-raciais" para chegar ao ensino superior e exercer a docência, onde "rompeu silenciamentos que não abarcam apenas um indivíduo, mas uma coletividade de mulheres negras" (FIALHO e HERNÁNDEZ, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das bibliografias e pesquisas coletadas, pode-se afirmar, que o presente trabalho dialoga com a realidade vivida pela maioria da população negra, e por isso, é inevitável refletir sobre vidas negras, suas trajetórias, seus desafios e conquistas em um mundo onde o racismo ainda está presente de forma atormentadora, à luz do dia, fotografado, filmado, denunciado, repudiado, e mesmo depois disso, praticado e propagado. Por esse motivo, ao se pensar em trajetórias de docentes negras, é inevitável se refletir sobre a proposta do feminismo negro. E nessa busca, é importante conhecer histórias e obras de teóricas como Lélia Gonzalez e Angela Davis, dentre tantas, que são tão atuais, quanto necessárias e urgentes.

O que se extrai de cada história coletada e listada neste estudo, é que cada vivência possui peculiaridades, mas que também nessas experiências muito há em comum com boa parte da população negra brasileira. A maioria das professoras é de origem pobre. Tiveram que se esforçar muito para alcançar bons resultados na vida estudantil. Desde muito cedo experimentaram o machismo e o racismo, que nunca desapareceu de suas vivências. Mesmo

depois de alcançado melhores patamares sociais e acadêmicos, continuam tendo sua capacidade questionada, suas dores minimizadas, e muitas vezes preteridas para cargos de prestígio. Não obstante, aproveitam o ensino como instrumento de emancipação de outras pessoas negras e de libertação das opressões interseccionadas. Com muito esforço, marcam vidas e fazem história. E em uma guerra contra a opressão, qual a melhor arma, se não a educação? Dessas vivências pode-se extrair também, o quanto se tem a fazer para que a sociedade como um todo seja mais igualitária e se liberte de opressões impostas por estruturas racistas e sexistas.

Dessa feita, é preciso refletir que como resultado das lutas sociais, conquistas como a Lei de Cotas, proporcionaram uma cisão no ciclo de opressão de pessoas negras e pobres, que tem cada vez mais ingressado no ensino superior. Não obstante, essas pessoas ainda são minorias no mercado de trabalho e nos cargos de chefia (CAIXETA, 2022) e tem os menores salários. No período pandêmico, a participação das mulheres negras no mercado teve uma significativa queda (CAI, 2022). Essas informações mostram que a cada passo à frente que se dá nas conquistas por igualdade de oportunidades, o racismo e o sexismo tentam puxar alguns séculos para trás.

Por fim, todas as autoras e narrativas apresentadas neste artigo, teorizaram o que viveram e transformaram a teoria em prática, como no caso de bell hooks, que entendendo os mecanismos de opressão, enquanto educadora, buscou uma prática docente que proporcionasse uma educação transgressora, que pudesse, impactar de fato, a vida dos estudantes e estes refletissem na sua realidade, e lançou esse modelo de docência em suas obras:

> Como educadores democráticos, temos de trabalhar para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar estruturas existentes de dominação (…). Nos últimos anos, todos temos sido desafiados, como educadores e educadoras a examinar os modos como apoiamos, seja consciente ou inconsciente, as estruturas de dominação existentes E somos todos encorajados por educadores democráticos a nos tornar mais atentos, a fazer escolhas mais conscientes. (HOOKS, p. 94, 2021)

Inspirada na obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*, bell hooks foi também adepta praticante do verbo “esperançar”. E assim, como ela, através de suas trajetórias e

desafios de suas vivências, aquelas docentes negras entenderam que a educação não é apenas o caminho mais viável para as transformações sociais, é também a profissão da esperança. A profissão de educador é desafiadora em sua essência, mas contém em sua base a esperança. E como disse Paulo Freire (1992):

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992).

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade que fincou suas raízes no colonialismo, o racismo sempre será um obstáculo para o desenvolvimento em todos os seus aspectos. Isto, porque conforme se viu na pesquisa, não importa o status social, uma pessoa negra sempre será alvo de falas e atitudes racistas. Ademais, tem-se ainda, o sexismo, que sempre sujeitou mulheres e as relegou ao segundo plano.

Assim, mulheres negras, são alvo do machismo e do racismo, onde o racismo se sobrepõe como sistema de dominação. Por outro lado, a resistência se impõe quando profissionais negras da área da educação, tomam o protagonismo não como vítimas, mas como sujeitos da própria história, e aproveitam suas experiências para praticar uma educação libertadora.

Por fim, a presente pesquisa alcançou o seu objetivo que era a identificar e discutir os problemas que resultam das desigualdades de gênero e do racismo no âmbito da escola, em especial, durante o processo de formação profissional das mulheres negras. Assim, como na sociedade, a escola reproduz problemas estruturais do preconceito e do racismo, ferindo, sobretudo, a trajetória profissional e a permanência de mulheres negras no ambiente escolar. Nesse sentido, avalia-se que a escola não é um ambiente neutro e imparcial. Ao contrário, a escola é a representação das disputas travadas na sociedade, Neste caso especifico, as docentes negras sofrem perseguições, humilhações, desprezos e constrangimentos raciais, despontando que as opressões do advindas do preconceito e do racismo estão ainda longe de serem superadas.

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro em Uberlândia, que mesmo eu estando muito distante me acolheu e me permitiu mais esse aprendizado. Agradeço à minha Orientadora Sírley Oliveira que com muita paciência e habilidade me auxiliou nesse projeto, contribuindo com o meu amadurecimento acadêmico. Minha gratidão à minha mãe e à minha avó que sempre me motivaram de todas as formas a estudar, à minha esposa que tem sido meu suporte nesses dias, aos meus familiares e amigos que nunca me deixaram desistir nos momentos mais difíceis da minha jornada como aprendiz.

REFERÊNCIAS

CAI participação de mulheres negras no mercado de trabalho em relação ao período pré-pandemia. **Jornal Nacional**. Rio de Janeiro. 25 jul. de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/25/cai-participacao-de-mulheres-negras-no-mercado-de-trabalho-em-relacao-ao-periodo-pre-pandemia.ghtml>. Acesso em 08 de ago. 2022.

CAIXETA, I. **Brasil tem mais negros em universidades, mas eles são minorias nas empresas**. Estado de Minas. 2022. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/03/21/noticia-diversidade,1354302/brasil-tem-mais-negros-em-universidades-mas-eles-sao-minoria-nas-empresas.shtml>. Acesso em 8 set. 2022.

CRISOSTOMO, M. A. S.; REIGOTA, M. A. S. **Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]. 2010, v. 15, n. 2 [Acessado 8 Setembro 2022], pp. 93-106. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200005>.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo [online]. 2007, v. 12, n. 23 [Acessado 14 junho 2022], pp. 100-122. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca"**. V. 1. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

FIALHO, L. M. F.; HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (2020). **Maria Zelma de Araújo Madeira**: Memórias de formação e resistências da docente universitária negra. *Revista Diálogo Educacional*, *20*(65). Disponível em

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26441>. Acesso em 21 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz de Terra, 1992.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984. p. 223-244.

GONZALEZ, L. **Primavera para rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. Trad. Libanio Bhuvi. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Trad. Libanio Bhuvi. 8ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

LÉLIA G. **Memória viva na luta contra a discriminação**. Fundação Cultural Palmares. Consultado em 4 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=3207>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MARQUES, R. M.; XIMENES, S. B.; UGINO, C. K. **Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior**. Brazilian Journal of Political Economy [online]. 2018, v. 38, n. 3 [Acessado 31 Agosto 2022], pp. 526-547. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-35172018-2784>.

OLIVEIRA, E. **Mulher Negra Professora Universitária: trajetória, conflito e identidade**. Brasília: Líber Livro Editora, 20016.

PITANGA, A. **A sociedade branca bebe, come e dança a cultura negra**. Entrevista concedida a Larissa Ibúmi Moreira. Carta Capital. 05/02/2017. Disponível em: < https://www.geledes.org.br/sociedade-branca-bebe-come-e-danca-cultura-negra-antonio-pitanga/>. Acesso em 20 set. 2022.

RAMACCIOTTI, B. L.; CALGARO, G. A. **Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do Direito**. Sequência (Florianópolis) [online]. 2021, v. 42, n. 89

[Acessado 31 Agosto 2022], e72871. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2021.e72871>.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUSA, A. L. N. et al. **Professoras negras na pós-graduação em saúde: entre o racismo estrutural e a feminização do cuidado**. Saúde em Debate [online]. 2021, v. 45, n. spe1 [Acessado 8 Setembro 2022], pp. 13-26. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042021E101>.

TV BOITEMPO. Angela Davis. A liberdade é uma luta constante. YouTube, 20 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7Lff8ScaF1Y>. Acesso em: 04 de julho de 2022.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Suélen Souza Ferreira Quadros[1]; **Walteno Martins Parreira Júnior**[2].

[1]Estudante do Curso de Especialização em Tecnologias, Linguagens e Mídias em Educação, ORCID, suelen.quadros@estudante.iftm.edu.br, Instituto Federal do Triângulo Mineiro Campus Uberlândia Centro, Rua Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia - MG
[2]Mestre em Educação, Doutorando em Educação, ORCID: 0000-0002-5041-3781, waltenomartins@iftm.edu.br, Instituto Federal do Triângulo Mineiro Campus Uberlândia Centro, Rua Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia – MG

Resumo: O termo educação, de modo geral, abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. O processo de formação perpassa três campos educacionais: formal, informal e não formal. A partir desse conceito, entende-se que a escola é um importante ambiente educacional, mas não existe uma única forma de educar. Para fins de estudo, este artigo discorre sobre o viés da educação não formal que acontece, usualmente, extramuro escolar, no contraturno da escola. Dentro desse contexto, esta pesquisa tem a intenção de viabilizar a compreensão sobre a importância dos espaços de aprendizagem, o perfil e o papel do Educador Social e a necessidade de se compreender crianças e adolescentes atendidos pelo campo da educação como sujeitos sociais. Cabe justificar que, tendo em vista que a educação formal passa por várias transformações em relação ao processo ensino-aprendizagem, é relevante olhar também para a educação não formal, como um espaço de convivência e fortalecimento de vínculos, que deve proporcionar atividades que estimulem a participação dos jovens atendidos. Entretanto, quando os conteúdos propostos não estão próximos dos interesses e das necessidades desses jovens, percebe-se uma tendência de desmotivação e de evasão. Ressalta-se, pois, que, nessas condições, o objetivo geral deste artigo é propor estratégias de aprendizagem que tornem os ambientes educativos não formais mais dinâmicos e prazerosos. A presente pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico sobre o tema.

Palavras-chave: Educação não formal; Educador Social; Sujeitos Sociais; Estratégias de Aprendizagem; Objeto de Aprendizagem.

Abstract: The term education, in general, encompasses the formative processes that develop in family life, in human coexistence, at work, in civil society organizations and in cultural manifestations. The training process involves three types of teaching: formal, informal and non-formal. From this concept, it is understood that the school is an important educational environment, but there is no single way to educate. For study purposes, this

article discusses under the bias of non-formal education that usually happens outside the school walls, after school. Within this context, this research intends to facilitate the understanding of the importance of learning spaces, the profile and role of the Social Educator and the need to understand children and adolescents served by this field of education as social subjects. , that formal education undergoes several transformations in relation to the teaching-learning process, it is also relevant to look at non-formal education, as a space for coexistence and strengthening of bonds, which should provide activities that encourage the participation of the young people served. However, when the proposed contents are not close to the interests and needs of these young people, a tendency towards demotivation and evasion is perceived. The general objective of this article is to identify learning strategies that make non-formal educational environments more dynamic and fun. This qualitative research was carried out from a bibliographic survey on the subject.

Keywords: Non-formal Education; Social Educator; Social Subjects; Learning Strategies; Learning Object.

INTRODUÇÃO

"Educar é criar as possibilidades para a própria construção de conhecimento."
Paulo Freire (1921-1997)

O termo educação, de modo geral, abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). A partir desse conceito, entende-se que a escola é um importante ambiente educacional, embora se saiba que não existe uma única forma de educar, restrita ao ambiente escolar. Nesse sentido, é importante observar que o processo de formação perpassa três campos educacionais: formal, informal e não formal. Com relação a esta pesquisa, destaca-se que este artigo aborda a educação não formal.

A educação não formal abrange processos educativos que acontecem, usualmente, extramuro escolar, no contraturno da escola, em ongs, instituições religiosas, iniciativas particulares e programas sociais públicos. Todavia, os espaços de aprendizagem da educação não formal não substituem a escola, sendo complementares ao ensino formal e têm como objetivo promover a convivência e o fortalecimento de vínculos entre crianças e adolescentes. Gohn (2006, p. 28) faz uma distinção entre os três campos educacionais:

> A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro,

> clube, amigos, etc. –, carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

O presente artigo tem a intenção de viabilizar a compreensão sobre a importância dos espaços de aprendizagem pela educação não formal, o perfil e o papel do Educador Social dentro deste contexto e a necessidade de se compreender crianças e adolescentes atendidos por este campo da educação como sujeitos sociais, destacando a noção de "juventudes", no plural, para enfatizar a diversidade existente dos modos de "ser jovem".

Tendo em vista que a educação formal passa por várias transformações em relação ao processo ensino-aprendizagem, é, também, relevante olhar para a educação não formal, como um espaço de convivência e fortalecimento de vínculos, que deve proporcionar atividades que cativem e que estimulem a participação dos jovens atendidos. Essas transformações devem ocorrer tanto nas relações humanas quanto na forma de ensinar. Entretanto, quando os conteúdos propostos não estão próximos dos interesses e das necessidades dos educandos, percebe-se, dessa forma, uma tendência de desmotivação e de evasão da escola.

Cumpre, ainda, destacar que este artigo tem como base teórica as pesquisas realizadas por Gohn (2006; 2009) que discutem com bastante ênfase a temática da educação não formal e falam sobre a importância de atentar-se para o papel dos agentes mediadores no processo de aprendizagem, denominados pela autora como Educadores Sociais.

Nessas condições, o objetivo geral deste artigo é propor estratégias que tornem esses espaços de aprendizagem da educação não formal mais dinâmicos e prazerosos.

Este estudo se faz necessário porque, além da resposta para o problema em foco, de propiciar a compreensão da relevância dos espaços em que ocorre a educação não formal, fornece uma base para outras pesquisas e reflexões sobre como estimular a participação dos jovens em atividades ofertadas nesse campo, em que o processo de construção de conhecimento também ocorre, mas que, durante muito tempo, foi negligenciado. Nesse sentido, destaca-se que, até os anos de 1980, a educação não formal era tratada com pouca importância no Brasil, o que permite considerar esse campo da educação como uma área de investigação ainda em construção apesar de, nos últimos anos, ter sido possível observar um crescimento significativo de estudos acerca da temática.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico dos trabalhos teóricos analisados e publicados sobre o tema nas bases de dados Google Scholar (Google Acadêmico) e SciELO. Além disso, a investigação contou com análise documental.

A pesquisa é baseada em textos de autores como Gohn, uma das pioneiras nos estudos da educação não escolar no país, que discute, com bastante ênfase, a temática da educação não formal e autores que abordam o uso do Objeto de Aprendizagem como um recurso ao aprendizado em diferentes contextos, tornando as atividades mais estimulantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, o termo educação pode ser definido em um sentido amplo, o qual "abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996, p. 1).

Com base nesse conceito, entende-se que a escola é um importante ambiente educacional, mas não se configura como o único espaço em que ocorre a ação de educar. Nesse sentido, é relevante compreender que as práticas educativas, além da escola, tampouco se restringem à família. Conforme anteriormente apresentado, Gohn (2006) realizou uma diferenciação entre os três campos educacionais mencionados (formal, não formal e informal), enfatizando que a educação não formal é aquela relativa à experiência do sujeito, estabelecendo-se no "mundo da vida", extrapolando, por assim dizer, os "muros da escola".

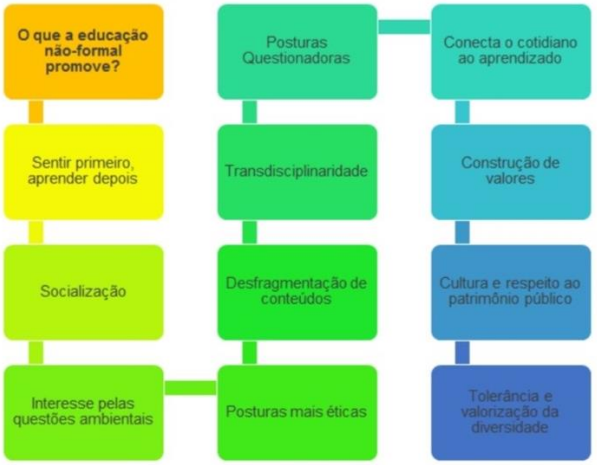
Dessa perspectiva, amparada pelos trabalhos de Gohn, compreende-se, também que a educação não-formal aborda processos educativos que complementam o ensino formal, uma vez que:

> A educação não-formal não deve ser vista, em hipótese alguma, como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Ela não deve ser definida pelo o que não é, mas sim pelo o

> que ela é – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos (GOHN, 2009, p.32).

A **Figura 1** apresenta o esquema proposto por Quadra e D'ávila (2016), em que se aborda a importância da educação não formal para jovens que frequentam os espaços de aprendizagem.

Figura 1 – Esquema sobre a importância da educação não formal



Fonte: Quadra, D'ávila (2016, p. 23)

Tendo em vista que a educação formal passa por várias transformações em relação ao processo ensino-aprendizagem, é relevante olhar também para a educação não formal, como um espaço de convivência e fortalecimento de vínculos, que deve proporcionar atividades que cativem, que estimulem o interesse dos jovens atendidos.

Nesse contexto, é também necessário abordar o papel e o perfil dos Educadores Sociais no processo educativo. Conforme afirma Gohn (2006), os Educadores Sociais são os profissionais que atuam no campo da educação não formal, embora, ainda de acordo com a autora, a falta de formação específica desses profissionais configura-se como um entrave à definição de seu papel e, como consequência, das atividades a se realizar no processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo indicando a dificuldade que se impõe à construção da identidade desses profissionais, a pesquisadora avalia, ainda, que o Educador Social tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, já que ele é responsável por intermediar o sujeito e a

educação para a cidadania. Sendo assim, é importante, para esse educador, conhecer a realidade dos educandos, ser um profissional reflexivo, que se permita sempre questionar-se, revendo e aperfeiçoando sua prática ao se auto avaliar, de modo a manter os jovens atendidos participativos.

Enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, o Educador Social deve promover, ao educando, a ação reflexiva em torno do próprio conhecimento, da própria prática e do próprio pensamento, de modo a incluir a educação não formal, forjada pela experiência da vida, no processo do qual é parte indispensável, conforme avaliação de Gohn (2006) apresentada no parágrafo anterior.

Desse modo, deve haver uma troca de saberes e de experiências, pois, enquanto o Educador ensina, ele também aprende. Nesse sentido, as "juventudes", com seus diferentes modos de ser jovem, têm mais satisfação em aprender, sentem-se mais motivadas, integrando-se, ao processo mediado pelo Educador Social, enquanto protagonistas, (re)significando o espaço de aprendizagem como um elemento constitutivo e importante para sua formação identitária e social.

Dayrell (2003) aponta a necessidade de se compreender as crianças e adolescentes, incluídas no processo por meio do qual a educação se estabelece, como sujeitos sociais e define a noção de "juventudes" – no plural, para enfatizar e dar visibilidade à diversidade existente dos modos de ser jovem:

> [...] o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (DAYRELL, 2003, p. 42).

Ao se analisar as "juventudes", percebe-se, apelando aos trabalhos de Dayrell (2003), que há um conflito entre a escolha de se participar de algo por "gosto", por se sentir produtivo e a participação por necessidade/obrigação, chegando ao limite de ser interpretado como

imposição. Nesse contexto, é importante que os espaços de convivência e de fortalecimento de vínculos sejam lembrados pelos participantes do processo educativo, isto é, os sujeitos sociais implicados por ele, como espaços que envolvam, que ofereçam atividades, que contribuam para o aprimoramento de habilidades, que sejam próximos dos interesses e das necessidades das "juventudes", ampliando e fortalecendo suas redes de relacionamento, para que a o processo não seja avaliado como imposição e sim como parte da experiência vivida pelo sujeito, de modo a ser produtivo integrar a educação não formal, instituída a partir da experiência do homem em sua movimentação no espaço social, na compreensão de todo esse processo.

Nesse sentido, com base no conceito de "juventudes", definido pelo autor, compreende-se que os educandos, crianças e adolescentes, compreendidos, neste trabalho, como sujeitos, constroem suas identidades baseados em suas condições sociais, culturais, de gênero e também geográficas, dentre outros aspectos constitutivos da experiência vivida. Sendo assim, pode-se afirmar que a vivência e o meio em que essas "juventudes" estão inseridas é que vão influenciar a escolha de participar ou não das atividades propostas pelos Educadores Sociais. Portanto, é necessário que o Educador Social proponha temas que busquem a proximidade com o universo dessas "juventudes".

Considerando, pois, o contexto apresentado, bem como o objetivo geral delimitado no artigo, buscar-se-á propor estratégias que tornem espaços de aprendizagem da educação não formal mais atrativos e prazerosos. Ressalta-se que essas estratégias devem ser muito bem pensadas pelo Educador Social, que deve analisar cada uma de acordo com o conteúdo proposto. Deve-se levar em consideração também a faixa etária dos estudantes e qual o tipo de aproximação que se pode realizar com o universo destes jovens. Existem diferentes ferramentas que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, podendo algumas serem mais efetivas em relação a outras, a depender do planejamento que se realiza e da forma de contextualizar seu uso. Um exemplo relevante de ferramenta educativa é o Objeto de Aprendizagem (OA).

Para Mussoi, Pozzatti e Behar (2010), o Objeto de Aprendizagem pode ser definido como uma entidade, digital ou não, que pode ser usada e reutilizada ou referenciada durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem, como por exemplo, textos, podcasts, vídeos, jogos, entre outros. Diante deste conceito, fica evidente que a principal

característica do OA é a capacidade de ser reutilizado em diferentes contextos, em diversas etapas do processo ensino-aprendizagem, tanto na introdução ao conteúdo proposto quanto como exemplo de aplicação ou demonstração teórica. A escolha do Objeto de Aprendizagem e sua abordagem no ensino depende da intencionalidade do educador e da metodologia assumida por ele.

Largamente mobilizado pela educação formal, inclusive produzindo efeitos produtivos para o ensino, avalia-se que o OA também pode promover resultados positivos para a educação não formal, sendo eficaz no processo educativo dentro e fora da escola, de forma a contribuir para um aprendizado mais prazeroso, dinâmico e divertido, despertando, assim, o interesse dos jovens que frequentam os espaços de aprendizagem.

A esse respeito, de Objeto de Aprendizagem, especialmente aqueles que contribuem para a mediação de atividades pedagógicas digitais, que despertem interesse dos educandos, Prata et. al (2007, p. 107) tece o seguinte comentário:

> Dentre os tantos recursos, os objetos de aprendizagem, no formato de atividades contendo animações e simulações, têm se apresentado como possibilidades de desenvolvimento de processos interativos e cooperativos de ensino e aprendizagem, estimulando o raciocínio, novas habilidades, a criatividade, o pensamento reflexivo, a autonomia e a autoria. Contudo, para atender a tal propósito, as atividades devem conceber estratégias metodológicas que facilitem a compreensão e interpretação de conceitos e que desafiem os estudantes a solucionar problemas complexos e que possam ser usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível. Essas atividades pedagógicas digitais devem evidenciar os aspectos lúdicos, de interação e de experimentação que deveriam estar presentes em qualquer processo de aprendizagem significativa.

Considerando-se esses aspectos, da importância de se contextualizar o uso de OA, na intenção de se despertar o interesse dos jovens no processo de ensino-aprendizagem, elaborou-se um quadro indicando, a partir da literatura especializada, conceitos que descrevem e explicam esse tipo de ferramenta. Vejamos a seguir o **Quadro 1**:

Quadro 1 – Conceitos Objetos de Aprendizagem

Conceito	Autor

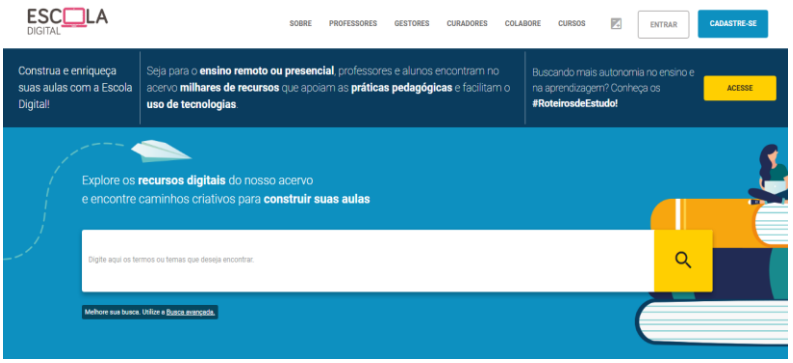
[...] recursos digitais, que podem ser usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível.	Sá Filho e Machado (2003).
[...] qualquer recurso digital que pode ser reusado para suportar a aprendizagem.	Wiley (2000).
[…] podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou uma apresentação de slides, ou complexos como uma simulação.	Aguiar e Flores (2014)
[…] podem ser definidos como qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. O termo objeto educacional (learning object) geralmente aplica-se a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos com vistas a maximizar as situações de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado.	Tarouco et al. (2003)

Fonte: Autora, 2022.

Com base nos conceitos e características apresentadas no quadro 1, observa-se que existem várias classificações de OA. Todavia, mesmo com diferentes classificações dessa ferramenta, os autores que discutem o uso do Objeto de Aprendizagem o apresentam como um vantajoso aliado para aprendizagem e instrução, podendo, pois, ser mobilizado para o ensino de diversos conteúdos e para a revisão de conceitos.

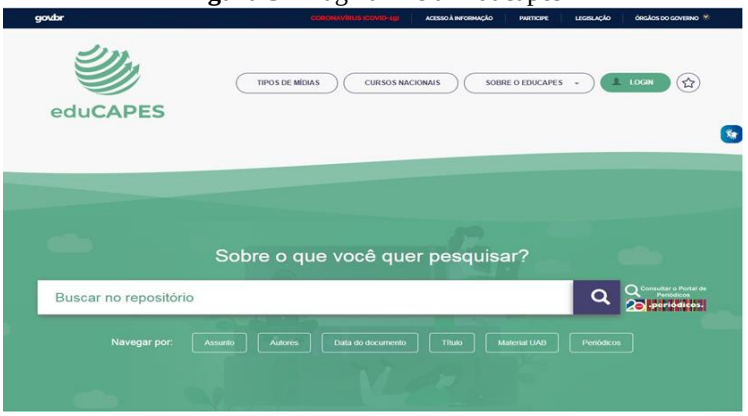
O Educador Social pode encontrar os OA em repositórios (**Cf.** Figuras 2 e 3) que armazenam esse tipo de recurso, disponibilizando-o segundo suas características, classificadas em modo de aprendizagem (ativa, expositiva, mista), o tipo de recurso a ser utilizado (simulação, questionário, diagrama, figura, gráfico), a faixa etária, entre outros.

Figura 2 – Página inicial Escola Digital



Fonte: Escola Digital

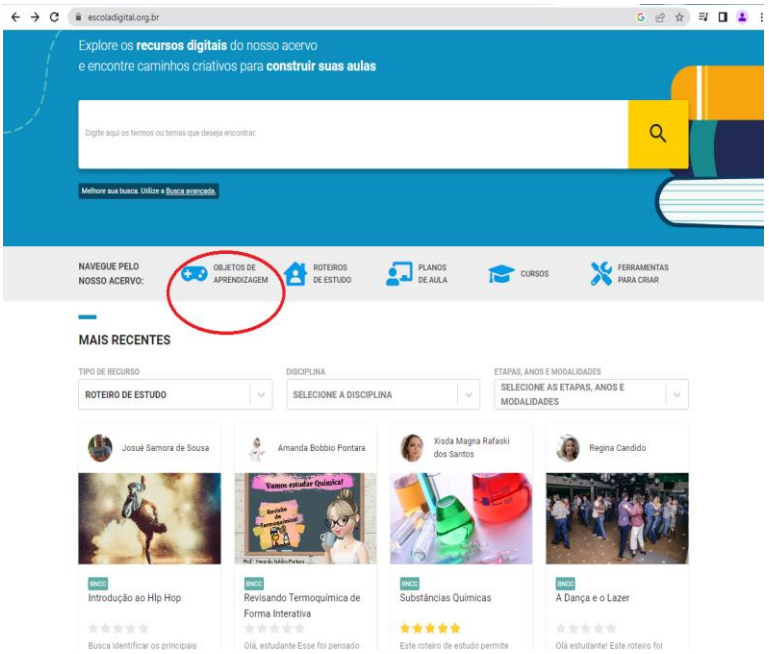
Figura 3 – Página inicial Educapes



Fonte: Portal EduCAPES

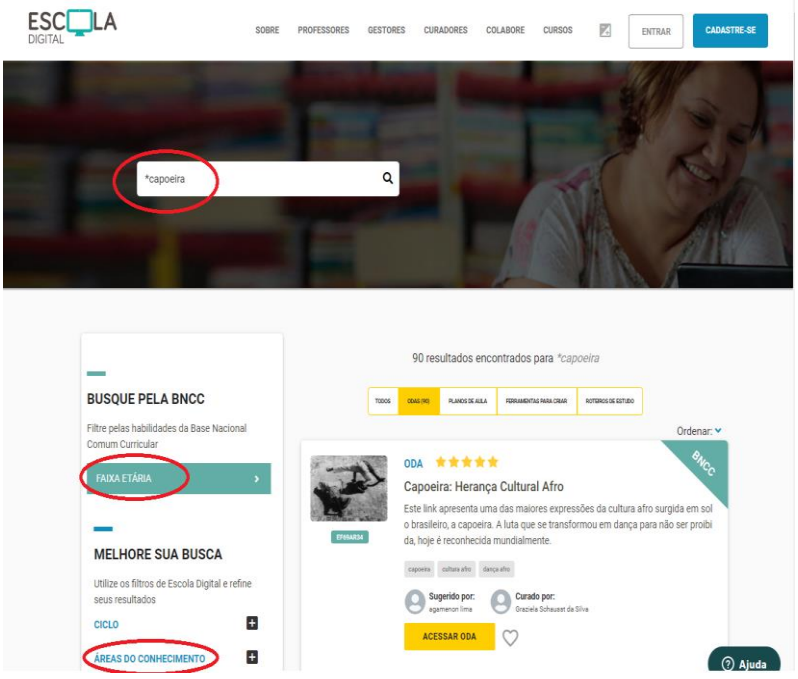
A sequência de imagens abaixo (**Cf.** Figuras 4,5,6,7 e 8) demonstra como realizar a busca por Objetos de Aprendizagem utilizando a palavra-chave "capoeira", a partir do repositório Escola Digital.

Figura 4 – Página inicial do repositório Escola Digital: Busca por Objetos de Aprendizagem.



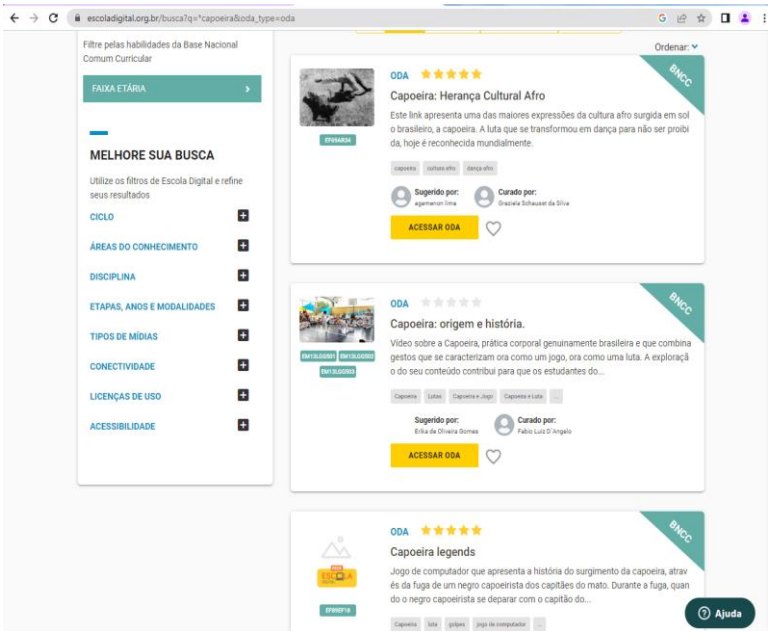
Fonte: Escola Digital

Figura 5 – Repositório Escola Digital: Busca por OA através da palavra-chave ou habilidades conforme BNCC.



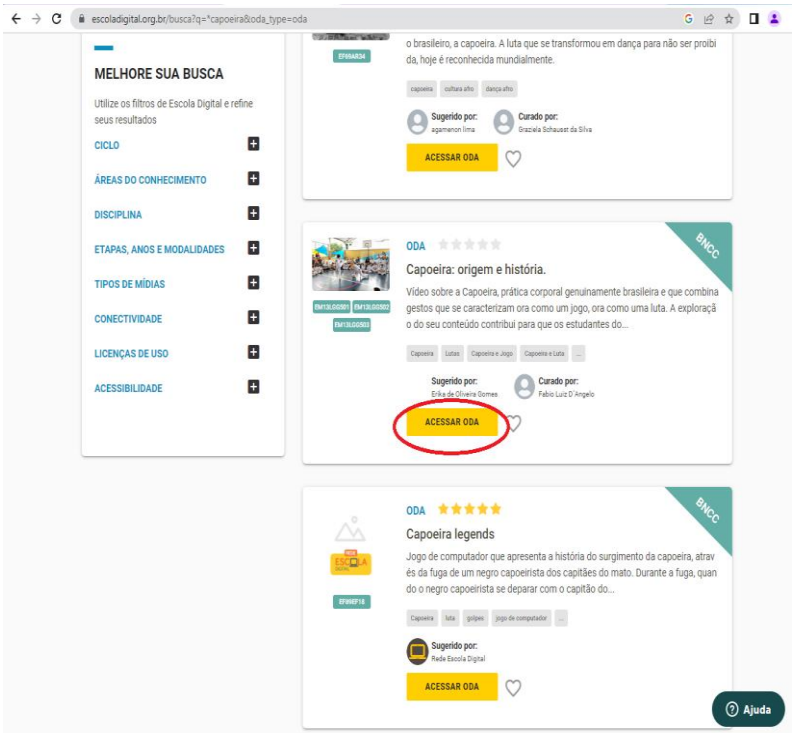
Fonte: Escola Digital

Figura 6 – Repositório Escola Digital: OA encontrados a partir da palavra-chave “Capoeira”.



Fonte: Escola Digital

Figura 7 – Repositório Escola Digital: Escolha do OA de acordo com o formato da mídia (vídeo)



Fonte: Escola Digital

Figura 8 – Repositório Escola Digital: Acesso ao recurso (vídeo)

Fonte: Escola Digital

Considerando as figuras acima, é possível vislumbrar a diversidade de recursos existentes que operam a função de OA.

Para Martins e Almeida (2018), a videoaula, é denominada um Objeto de Aprendizagem (OA) quando utilizada para apoiar o aprendizado, a fim de aprofundar discussões apresentadas pelos educadores e incrementar aulas expositivas e pode ser produzida em diversos formatos, tais como: entrevista, enquete, reportagem, debates, documentário, tutorial, clipes, entre outros.

Outro exemplo de OA é a plataforma Tinkercad para o ensino de robótica. Segundo Coelho (2021), é uma plataforma de simulação online, gratuita e de fácil utilização que pode ser aplicada em diferentes realidades e contextos.

Nesse contexto, é importante que o Educador Social pesquise os Objetos de Aprendizagem já existentes (gráfico, vídeo, áudio, texto individual, animação, entre outros), adaptando-os a contextos diferentes (reusabilidade), de forma que facilite a construção do conhecimento e a motivação no processo ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos até o presente momento constatam que a vivência e o meio em que estas crianças e adolescentes estão inseridos é que vão interferir na escolha de participar ou não das atividades propostas pelos Educadores Sociais. Através da pesquisa percebe-se que quando o Educador muda sua postura perante os educandos, tornando-se mediador no processo ensino-aprendizagem e não detentor do saber e passa a propor temas que tenham proximidade com o universo destes jovens atendidos, estes, por sua vez, sentem-se mais motivados, envolvem-se de maneira mais produtiva no processo de aprendizagem e conseguem compreender a importância daquele espaço para eles. Entretanto, quando os conteúdos propostos não estão próximos dos seus interesses e necessidades, percebe-se uma tendência à desmotivação e à evasão.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até a década de 80, o campo da educação não formal era tratado com pouca importância no Brasil. Considera-se este campo da educação como uma área de conhecimento

ainda em construção, apesar de, nos últimos anos, ter havido um crescimento significativo de pesquisas sobre a temática.

Ao destacar a importância dos espaços de aprendizagem, o perfil e o papel do Educador Social nesse contexto da educação não formal, percebe-se que a escola é um importante ambiente educacional, mas não existe uma única forma de educar.

O presente trabalho sugere como ferramenta educativa o uso do Objeto de Aprendizagem (OA) e durante a pesquisa, pode-se afirmar que este recurso, utilizado na educação formal (escola) também pode contribuir no processo educativo pela educação não formal, com o intuito de "quebrar" o conteúdo educacional, formando um ambiente de aprendizado rico e flexível.

Por fim, é preciso ampliar a discussão, a fim de buscar melhorias no processo ensino-aprendizagem na educação não formal, com o objetivo de contextualizar novas ferramentas que possam contribuir na potencialização da aprendizagem, tornando as atividades mais divertidas e atrativas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti. **Objetos de aprendizagem: conceitos básicos.** Objetos de aprendizagem: teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, p. 12-28, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: < https://bit.ly/3g8Lwif >. Acesso em: 04 out. 2022.

COELHO, Ítalo. **Como simular um arduino?** Filipeflop. 15 fev.2021. Disponível em:<https://www.filipeflop.com/blog/como-simular-um-arduino/>. Acesso em: 19 out. 2022.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito Social.** Revista Brasileira de Educação, [*s. l.*], ed. 24, p. 40-52, Set /Out /Nov /Dez 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2022.

EDUCAPES. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 5 out. 2022.

ESCOLA DIGITAL. Disponível em: <https://escoladigital.org.br/>. Acesso em: 5 out. 2022.

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

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 13 fev. 2006. DOI https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2022.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social.** Revista Meta: Avaliação, [*s. l.*], v. 1, n. 1, p. 28-43, jun 2009. DOI http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.1. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma Fabiane F. **As videoaulas e os desafios para a produção de material didático: pensando à docência na educação online.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC). v. 4, n. 8, p. 597-614, nov. 2018, Edição especial.

MUSSOI, Eunice.; POZZATTI, María.; BEHAR, Patricia. **Avaliação de Objetos de Aprendizagem.** En J. Sánchez (Ed.): Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, Santiago de Chile, v. 1, p. 122-126, 2010.

PRATA, Carmem Lúcia *et. al*. **Políticas para fomento de produção e uso de objetos de aprendizagem.** In: Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico. Brasília-DF: MEC, 2007. p. 107-122. Disponível em: <https://bit.ly/3TqpQMz>. Acesso em: 5 out. 2022.

QUADRA, Gabrielle Rabello; D'ÁVILA, Sthefane. **Educação Não-Formal: Qual a sua importância?** In: Revista Brasileira de Zoociências. [*S. l.*], p. 22-27, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/coordena%C3%A7%C3%A3o/Downloads/24644-Texto%20do%20artigo-96785-2-10-20170113%20(1).pdf>. Acesso em: 6 out. 2022.

SÁ FILHO, Clovis Soares; MACHADO, Elian de Castro. **O computador como agente transformador da educação e o papel do Objeto de Aprendizagem.** 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm>. Acesso: 19 out. 2022.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach et al. **Reusabilidade de objetos educacionais.** RENOTE, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13628>. Acesso em: 19 out. 2022.

WILEY, David A. et al. **Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy.** The instructional use of learning objects, v. 2830, n. 435, p. 1-35, 2000.Disponível em: http://members.aect.org/publications/InstructionalUseofLearningObjects.pdf#page=7. Acesso em: 19 out. 2022.

UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS DIGITAIS COMO FORMA DE OTIMIZAR O TRABALHO DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Carlos Henrique Cardoso Junior[1]; Juliene Silva Vasconcelos[2]

[1]Licenciado em Computação (IFTM) e Pós-graduando em Supervisão Escolar, 0000-0003-2634-2407, cardosojuniorch@gmail.com, Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, Uberaba/MG.
[2]Doutora em Educação, 0000-0002-2802-486X, juliene@iftm.edu.br, IFTM – Campus Uberaba, Uberaba/MG.

Resumo: Os desafios em âmbito escolar vivenciados em decorrência da crise instalada pela Pandemia da Covid-19 em âmbito mundial e local, provocou uma necessária e imediata mudança nas práticas profissionais. Neste cenário, estas adequações e intervenções evidenciaram a prática profissional da Supervisão Escolar. Diante de tal realidade, propõe-se formular a compreensão da prática deste profissional a partir do uso de ferramentas da *Google Workspace for Education* (*E-mail*, Agenda, *Drive*, Documentos, Apresentações, Planilhas, *Google Meet*). Para isso, esta pesquisa participativa, de cunho bibliográfico e de observação, em um primeiro momento, será feita a apresentação do trabalho da Supervisão Escolar; em seguida, mostraremos as principais ferramentas tecnológicas de comunicação e colaboração, disponibilizada em pacote gratuito da *Google Workspace for Education*, escolhidas para apoiar o trabalho deste profissional; e por fim, envidaremos uma análise das possibilidades e importância do uso de tais ferramentas na prática deste profissional, no contexto escolar, presencial e/ou remoto, de modo socialmente qualificado. Neste cenário, acreditamos que a ampliação e aproximação destas ferramentas tecnológicas ao trabalho do profissional da Supervisão Escolar, mesmo que de modo abrupto, durante a Pandemia, trouxe grande contribuição e possibilidades que poderiam (e deveriam!) continuar sendo usadas, de modo a colaborar com sua atuação, desde a organização do espaço escolar, acompanhamento de planejamentos, aglutinação de equipes e aproximação empática aos desafios enfrentados no processo educativo.

Palavras-chave: Supervisão Escolar; Tecnologias Digitais; Ferramentas Digitais; Comunicação; Colaboração.

Abstract: The challenges in the school environment experienced as a result of the crisis installed by the Covid-19 Pandemic at a global and local level, caused a necessary and immediate change in professional practices. In this scenario, these adjustments and interventions highlighted the professional practice of School Supervision. Faced with this reality, it is proposed to formulate an understanding of the practice of this professional from the use of Google Workspace for Education tools (Email, Calendar, Drive, Documents, Presentations, Spreadsheets, Google Meet). For this, this participatory research, of a bibliographic and observational nature, will initially present the work of

school supervision; then, we will present the main tools of this free package of technological tools for communication and collaboration, chosen to support the work of this professional; and finally, we will analyze the possibilities and importance of using such tools in the practice of this professional, in the school context, in person and/or remote, in a socially qualified way. In this scenario, we believe that the expansion and approximation of these technological tools to the work of the School Supervision professional, even if abruptly, during the Pandemic, brought great contribution and possibilities that could (and should!) continue to be used, in order to collaborate with its performance, from the organization of the school space, monitoring of planning, agglutination of teams and empathic approach to the challenges faced in the educational process.

Keywords: School Supervision; Digital Technologies; Digital Tools; Communication; Collaboration.

INTRODUÇÃO

Discutir sobre a atuação da Supervisão Escolar ou Coordenação Pedagógica, na atuação dos profissionais formados em Pedagogia ou Licenciados com pós-graduação em Supervisão Escolar, denominados no espaço escolar como Especialista Educacional, é um exercício que exige uma clara compreensão do papel deste trabalhador da educação escolar, enquanto um articulador técnico, cuja ação é inerentemente política e social, tal qual discute Saviani (2003). Deste modo, a função supervisora constitui um exercício de garantia de que os interesses sociais de desenvolvimento escolar sejam organizados e satisfatoriamente alcançados.

No entanto, para alcançar esse objetivo, ou seja, uma escola que tenha seu pleno desenvolvimento a partir da promoção de uma educação com qualidade socialmente referenciada[27], é necessário que os sujeitos envolvidos neste processo, em especial, nesta discussão, a Supervisão Escolar, carecem de ampla e fundamentada formação, evidenciando, "[...] capacidade de análise, capacidade de crítica e capacidade de síntese" (COOMONTE, 2003, p. 67).

[27]Nesta perspectiva, indicamos as reflexões do pesquisador Antônio Bosco de Lima *(in memorian)* no que tange a busca democrática da escola pública, a partir da Gestão Escolar Democrática (GED), crítica e participativa; em suas palavras "precisamos criar, recriar, constituir implicações e preocupações para, além da aparência, ressignificar a GED revelando a sua essência, estudando seu fenômeno e nos organizando para direcionarmos a GED em uma concepção prática de escola inclusiva, participativa, democrática com qualidade socialmente social e política" (LIMA, 2017, p. 29).

Esta categoria profissional foi instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a LDB n. 4.024/61 (BRASIL, 1961), quando as escolas passam a necessitar de um profissional que tivesse uma função para além dos Inspetores Escolares, que à época constituía-se no controle do funcionamento das escolas e organização de dados estatísticos. Neste contexto, fazia-se necessário um trabalhador que cuidasse do planejamento e implementação de programas escolares baseados em currículos regionais – logo, constituía-se função de supervisores nas unidades de ensino.

A partir de então, houve um resgate sobre a sua importância, ao associar suas atribuições à gestão escolar, na busca por garantir o alcance das metas orientadas à prática docente. Isso significa que, é instituído a este profissional um amplo compromisso junto aos professores para o sucesso da proposta pedagógica. No entanto, ainda se faz importante destacar que no desenvolvimento histórico da função supervisora, este enfrenta dificuldades frente ao fortalecimento de sua prática pedagógica em detrimento de sua função fiscalizadora.

Diante disso, neste contexto de desenvolvimento, nos dias de hoje, já nos anos vinte do século XXI ainda percebemos grandes dificuldades deste profissional em encontrar uma identidade pedagógica ou até mais uma definição profissional, por inexistir uma legislação específica que regulamente suas atribuições[28].

Neste ínterim, ciente de sua necessária e fundamental importância, destacamos um cenário atípico vivenciado pela sociedade, advindo da Pandemia da Covid-19, que obrigou, em busca da preservação da saúde pública, o fechamento abrupto das escolas e o isolamento social. Neste contexto, rapidamente, as instituições escolares de maneira ampla e os profissionais da educação, em particular, tiveram que reorganizar seu trabalho de modo a conseguir atender as demandas que foram sendo apresentadas naquele contexto.

Na Portaria n. 343/2020, em seu Art. 1º, autoriza-se "[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação [...]" (BRASIL, 2020). No entanto, não ficou determinado ou orientado como esse trabalho poderia acontecer em um contexto social

[28] Destacamos que existe um Projeto de Lei (PL n. 4.106/2012), de autoria do deputado Ademir Camilo (PSD-MG), cujo objetivo é regulamentar a profissão e organizar sua representação sindical, no entanto, a mesma encontra-se estacionada na Câmara dos Deputados, desde março de 2020. Neste momento, ao consultar o Portal do Legislativo Federal, identificamos que se encontra "pronta para entrar na pauta de votação do Plenário" (BRASIL, 2012).

diverso em que, dos profissionais da educação aos estudantes, pouco ou nenhum acesso poderiam ter aos recursos tecnológicos.

Vislumbrou-se um desdobramento hercúleo destes profissionais da educação, para efetivamente não permitir um desastre educacional maior do que efetivamente aconteceria caso não houvesse a mobilização que se instaurou (ROSA; MARTINS, 2021). E, especificamente, objeto desta pesquisa, destacamos o alcance dos profissionais da Supervisão Escolar, em articular o seu trabalho, de modo a inserir as tecnologias digitais em sua prática, enfatizando a comunicação e colaboração.

Esta necessidade de mudança e articulação a partir dos recursos tecnológicos digitais provocou uma mudança de comportamento dos profissionais da educação em geral, e da área da Supervisão Escolar, em específico, incentivando-os a manusear, aprimorar e adequar suas atribuições a partir do uso de ferramentas antes não ou pouco utilizadas.

Neste sentido, este trabalho investigativo tem como objetivo geral compreender a importância do uso de ferramentas tecnológicas de acesso livre para a prática da Supervisão Escolar. Para tanto, far-se-á uso dos seguintes objetivos específicos: *(i)* apresentação teórica do trabalho da Supervisão Escolar; *(ii)* mostrar as principais ferramentas tecnológicas de comunicação e colaboração, disponibilizada em pacote gratuito da *Google Workspace for Education*, que podem colaborar com o trabalho da Supervisão Escolar; e, por fim, *(iii)* analisar as possibilidades e importância do uso de tais ferramentas na prática da Supervisão Escolar, no contexto presencial e/ou remoto, de modo socialmente qualificado.

METODOLOGIA

Esta pesquisa participante, contou com a participação do investigador enquanto sujeito que experienciou a prática supervisora em seus desdobramentos, ou seja, este, cuidou para que houvesse o levantamento de questionamentos frente a implementação do uso de recursos digitais no trabalho dos profissionais supervisores escolares, mediante a observação do trabalho a partir do uso das tecnologias digitais de integração e colaboração.

Deste modo, o pesquisador foi sujeito que vivenciou e conheceu de perto os alcances da reorganização do trabalho da Supervisão Escolar, mediante a nova realidade imposta pelo distanciamento social, provocado pela Pandemia da Covid-19. Deste modo, esta pesquisa participante seguiu a seguinte orientação:

> [...] reconhecer a existência da ideologia e agregá-la à discussão e ao seu processo de pesquisa; fazer diferenciação entre ciência popular e ciência dominante; selecionar metodologia própria para as particularidades que se deseja verificar no grupo escolhido; definição dos procedimentos e meios de coletar dados; delimitação espaço-temporal; coleta e categorização dos dados. É necessário também um consistente embasamento teórico, pois a prática sem a teoria não constitui uma pesquisa consistente (ALMENARA; RODRIGUES, 2018, p. 120).

Neste sentido, seguiu-se o seguinte caminho: reconhecimento teórico ou de fundamentação que tiveram como objetivo compreender o trabalho da "Supervisão Escolar" de modo a delinear a releitura de sua prática a partir do desenvolvimento de suas atribuições mediante a inserção de ferramentas tecnológicas em tarefas que exijam a comunicação e trabalho colaborativo.

Em seguida, delimitou os recursos a serem observados e problematizados, de modo a estabelecer o cenário específico de observação e análise. Nesta fase, reconheceu-se que as principais ferramentas utilizadas do pacote gratuito de ferramentas da *Google Workspace for Education* destacava-se o uso do *E-mail*, Agenda, *Drive*, Documentos, Apresentações, Planilhas e, *Google Meet*. Constituindo assim o objeto a ser apresentado e analisado, estabelecendo encaminhamentos para a reconstrução da prática profissional destes sujeitos, em condições presenciais ou virtuais de ensino-aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: aproximações sobre a função e prática da Supervisão Escolar

A atuação da Supervisão Escolar sempre foi um espaço de grandes indefinições e aberta a reconceptualização, uma vez que a divisão técnica do trabalho, a qual foi precursora de sua existência, acaba não configurando o exercício profissional. Este trabalhador, dentro da vivência cotidiana, atua em uma realidade múltipla, resultado de uma sociedade dinâmica e que apresenta diferentes necessidades e instiga-os a uma reorganização de sua prática a fim de atender ao que a escola demanda.

Nesta perspectiva, tal qual aponto Pimentel (1999) *apud* Orsolon (2012, p. 17), em seu exercício, cabe a este profissional de modo recorrente transformar, ou seja, "[...]

ultrapassar o estabelecido, desmontar os antigos referenciais, adotar novas bases conceituais, construir novas modalidades de ação, ligando objetividade e subjetividade". Em tese, conforme a autora reafirma, os desafios instituídos e provocados pelas épocas podem demonstrar despreparo, incitando questionamentos e reflexões. No entanto, este é de fato o momento constituído para enfrentamento e mudança.

> [...] as inovações, no campo educacional, sejam no âmbito das ideias, seja no dos materiais, incidem sobre as pessoas envolvidas nesse processo, e portanto, serão elas, professores, coordenadores e demais funcionários da escolas, os agentes responsáveis pelos processos de mudanças que poderão ocorrer. São elas que, ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças. Com isso quero dizer que as transformações em questão são um trabalho de autoria e de co-autoria, no qual o discurso oficial, a pressão do ambiente não é suficiente para desencadear esses processos. É necessário que haja a adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a consequente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é, portanto, trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista (ORSOLON, 2012, p. 18).

Sendo assim, associando a necessidade da sociedade e o papel da escola em contribuir com tamanha dinâmica, cabe à Supervisão Escolar: cuidar do aprendizado dos estudantes, organizar propostas ou estratégias de superação da dificuldade de cada aluno, zelar pela aplicação do Projeto Político Pedagógico da escola, tratar da formação continuada dos professores, trabalhar a motivação docente, em diferentes âmbitos, da formação à prática, mediar a relação escola, família e comunidade dentre outras.

Ao exercer esses papéis, Rangel (2003) considera que o profissional da Supervisão Escolar está atuando em espaço administrativo da escola, apoiando a gestão como um todo; em ações pedagógicas junto aos professores, provocando a reflexão da teoria sobre a prática; de coordenação ao propor, articular e implementar projetos ou programas que visam superar necessidades coletivas; e ainda outros movimentos que englobam esses eixos em uma mesma prática.

Para conseguir articular o desdobramento destas ações, cabe, tal qual destaca Rangel (2003, p. 71), "[...] ser capaz de pensar e agir com inteligência, equilíbrio, liderança, autoridade, "dominando" conhecimentos técnicos e de relações humanas". Em seu exercício

de articulação, colaborando com a superação da desigualdade conflituosa da sociedade e alcance da cidadania.

Diante de tamanhas necessidades e dinâmica de sua prática profissional, é preciso destacar que as condições materiais de atuação, deste profissional acabam sendo intensificadas, com aumento cotidiano de demandas, ações, intervenções e ritmos, gerando uma precariedade das condições de trabalho (FELDFEBER; REDONDO; THISTED, 2003). Somado a isso, destacamos ainda os baixos rendimentos e a formação simplificada deste profissional, que diante do contexto narrado, não constitui motivação pessoal e tempo para dedicar-se à formação continuada e incorporação de novos conhecimentos, inclusive aqueles que poderiam colaborar com a dinamização de seu trabalho.

Os recursos tecnológicos de modo geral e, os colaborativos, em particular, apresentam-se na prática social como facilitadores para o desenvolvimento de tarefas. E esta realidade não é diferente no espaço educacional. Reconhece-se, tal qual destaca Moran (2000) sobre a importância de articular ao fazer pedagógico a tecnologia, no sentido de promover e incentivar o alcance ao conhecimento de modo mais harmônico à realidade que vivemos.

Neste contexto, considerando as diferentes tarefas e ações da Supervisão Escolar, acreditamos que incorporar o uso das tecnologias colaborativas em sua prática poderia contribuir com a superação de práticas arcaicas e obsoletas e valorizar o tempo de trabalho do mesmo, bem como de toda a equipe que com ele atua.

Diante disso, apresentaremos a seguir algumas ferramentas que foram utilizadas durante a pesquisa exploratória do pesquisador no espaço escolar, bem como as considerações técnicas e pedagógicas sobre as mesmas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: levantamento, apresentação e análise

Com o objetivo de promover a cultura da interação colaborativa no processo ensino-aprendizagem, destacamos a plataforma da *Google Workspace for Education*, que tem dentre os seus produtos e serviços, ferramentas de fácil utilização, flexíveis, seguras e gratuitas que podem ser empregadas de acordo com as necessidades do usuário em geral e da escola, em específico.

O pacote simples e livre não tem custos para uso, mas, caso deseje receber recursos avançados, mediante planos de pagamento disponibilizados pela empresa, o usuário pode solicitar. Para este trabalho serão utilizados os recursos da edição *Google Workspace for education Fundamentals* com ferramentas e recursos essenciais para o trabalho do profissional da Supervisão Escolar, conforme avaliamos no levantamento de dados.

Durante as próximas subseções, irão ser apresentadas algumas destas ferramentas, cujo uso foi identificado, selecionado pelo pesquisador durante o período de atividades remotas, impostas pela Pandemia da Covid-19, nas práticas profissionais da Supervisão Escolar, em duas escolas que atuava como professor, na Rede Pública de Ensino Estadual do estado de Minas Gerais; bem como a discussão sobre a sua aplicabilidade no contexto do trabalho da gestão pedagógica no âmbito escolar.

A) Conta *Google* e de *E-mail*

O primeiro passo para se utilizar os produtos do *Google* é obter uma conta, realizando o cadastro com dados pessoais e criando um usuário e uma senha, passando a ter uma conta de *e-mail*, do *Gmail*. O processo é rápido e intuitivo e esta única conta possibilitará o acesso a todas as outras ferramentas. Caso o usuário já possua uma conta como esta, basta fazer o login com suas credenciais (GOOGLE, 2022).

O correio eletrônico do *Google* (*Gmail*) não possui apenas a função de enviar e receber mensagens *on-line*, é como se fosse a porta de entrada para os outros aplicativos da *Workspace*. Com ele é possível receber em tempo real, mesmo que pelo *smartphone*, informações e recados importantes. Possibilita uma comunicação assíncrona, ou seja, não requer que o receptor esteja disponível no mesmo instante para receber a mensagem, podendo ser utilizado a qualquer momento, para enviar ou conferir as mensagens recebidas (GOOGLE, 2022).

No trabalho da Supervisão Escolar, consideramos, como explicitado acima, este o primeiro e fundamental passo para o trabalho colaborativo e de comunicação com sua rede de professores e comunidade escolar, sob sua coordenação e acompanhamento. Deste modo, poderá enviar mensagem sobre reuniões pedagógicas, atividades educacionais, desempenho dos alunos, envio de relatórios entre outros.

Dentre as várias possibilidades do *Gmail*, é possível fazer o agendamento do envio de um *e-mail* para um usuário em específico, ou para um grupo de pessoas; enviar um lembrete para os pais e/ou responsáveis com um dia de antecedência para alertá-los sobre uma reunião pedagógica; disparar uma mensagem para um grupo de professores que atuam em uma determinada turma, convocando-os para a reunião de Conselho de Classe.

Consideramos que o *e-mail* é uma ferramenta de comunicação assíncrona já incorporada no meio educacional e de amplo conhecimento pelos profissionais que atuam na escola. Deste modo, seu uso intuitivo faz-se um facilitador para a área da Supervisão Escolar, podendo este estabelecer uma comunicação individual com cada sujeito envolvido no processo educativo.

No entanto, como limitante, podemos destacar que se estabelece a comunicação somente quando ao provocar o outro lado aceita a provocação. Sendo assim, pouco adiantará enviar um *e-mail* se o outro lado não tiver o hábito de abrir, responder e interagir. Deste modo, acreditamos que é importante ao profissional da Supervisão Escolar estimular o desenvolvimento desta habilidade junto aos seus profissionais, considerando encontros individuais em formação e/ou espaços coletivos de discussão.

B) Google Agenda

O Google Agenda (*Google Calendar*), é uma aplicação de calendário e agenda *on-line*, que permite programar eventos, reuniões, tarefas entre outras atividades; além de configurar diferentes tipos de agendas, como por exemplo: atividades de trabalho, estudo, lazer e família com a praticidade de poder compartilhar as datas horários com outros usuários específicas para cada agenda (GOOGLE, 2022).

O trabalho da Supervisão Escolar é muito dinâmico, cada dia surgem demandas diversas que devem ser resolvidas em tempo hábil. Para isso, é fundamental que este profissional esteja sempre atento às datas e horários dos seus compromissos. O *Google* Agenda permite definir tarefas, reuniões e datas importantes.

O desenvolvimento do hábito de compartilhar compromissos com sua equipe de trabalho, fará dessa ferramenta um excelente apoio para que o profissional possa ter mais assertividade no agendamento de encontros (individuais e com o grupo) de modo que os

participantes tenham ciência, evitando assim, esquecimentos e choque de horários, com outras atividades.

Consideramos que a Supervisão Escolar poderá no início do trabalho letivo registrar o horário das aulas de seus professores e encontrar neste "mapa de trabalho" horários que sejam compatíveis com o grupo para propor reuniões de formação e/ou administrativo-pedagógicas. Elevando assim a participação e envolvimento de sua equipe.

Utilizando esta ferramenta o profissional poderá não só organizar seu cronograma de trabalho, mas também auxiliar alunos e professores a sincronizar suas agendas e priorizar as datas mais importantes. Uma outra importante funcionalidade desta ferramenta, é a sincronia com o *Gmail* – isso significa que ao receber um *e-mail* sobre um evento ou reunião é possível adicionar a data, hora e local diretamente na Agenda, evitando esquecimentos.

Outro exemplo de aplicação prática é a possibilidade de inserir todo o calendário acadêmico, com as datas de reuniões, feriados, recessos, início e término do ano letivo, sazonalidades, dentre outros eventos, sendo possível compartilhar esta agenda com os demais profissionais da escola.

Com isso o professor terá uma importante ferramenta para auxiliar o seu planejamento, seja ele diário, semanal, mensal ou anual. Um fator que torna o uso do *Google* Agenda muito mais dinâmico é que eventos podem ser inseridos, excluídos e editados a qualquer momento e estas alterações são automaticamente atualizados na agenda dos outros participantes, podendo enviar uma notificação aos interessados sobre qualquer mudança.

No entanto, tal qual o *E-mail*, é importante criar-se o hábito de sua utilização junto ao grupo de professores, de modo que possam registrar suas atribuições profissionais neste espaço e permita um acompanhamento mais amplo e direto por parte da Supervisão Escolar.

C) Google Drive

O *Google Drive* é um repositório de armazenamento de arquivos em nuvem, ou seja, esta ferramenta pode ser usada para armazenar diferentes tipos de arquivos nos servidores do *Google* sem ocupar o espaço da memória do seu computador, com a vantagem de poder acessar seus documentos a partir de qualquer dispositivo móvel com acesso à internet, de forma segura, permitindo a colaboração entre seus usuários. O seu funcionamento é simples e prático, pois se assemelha às pastas de arquivos dos computadores e permite ao usuário sua

organização e personalização. Pode-se criar pastas e as organizar de forma adequada para cada uma de suas necessidades, deixando os seus arquivos salvos e disponíveis para visualização rapidamente (GOOGLE, 2022).

O acesso aos documentos pode ser feito através do próprio navegador de internet, por exemplo, o *Google Chrome*, sendo permitido o acesso somente através do login e senha da sua conta no *Google* (a mesma para acesso à Conta *Google* ou *E-mail*), o que gera segurança para o usuário. Há também a possibilidade de fazer o *download* do aplicativo no computador pessoal para ser ter uma cópia dos arquivos no dispositivo do usuário e outra na nuvem, permitindo assim o acesso às pastas mesmo que esteja sem acesso à internet (GOOGLE, 2022).

A Supervisão Escolar, precisa ser dinâmica, ter agilidade nos processos, enviar documentos importantes para os professores, disponibilizar relatórios para os responsáveis de alunos, compartilhar resoluções recebidas das secretarias de educação e para estas e outras atividades, organizar tudo em pilhas de papel, guardadas em armários na escola, é uma tarefa que demanda um esforço muito grande sem contar no desperdício de papel.

Para facilitar esse trabalho, observamos nesta ferramenta possibilidades como a organização do material por turno e turma de trabalho; compartilhamento com todos os profissionais de documentos relevantes ao desenvolvimento do trabalho; recebimento de produções, relatórios, planilhas e outros que os professores precisam desenvolver, para acompanhamento síncrono e/ou assíncrono, dentre outras possibilidades. Pode-se, por exemplo, criar uma pasta compartilhada com um grupo de professores para disponibilizar arquivos comuns a todos, ou até mesmo restringir o acesso para cada professor de forma individualizada.

O trabalho colaborativo é fortemente favorecido e incentivado com a utilização desta ferramenta, uma vez que o mesmo poderá ser compartilhado e, ainda, poder-se-á perceber o nível de interação e participação de cada um dos envolvidos na atividade. Nesta perspectiva, a Supervisão Escolar poderá identificar e ajudar aqueles que demonstram mais dificuldade no cumprimento das tarefas, equalizando o desenvolvimento e envolvimento do grupo.

D) Documentos *Google, Apresentações Google e Planilhas Google*

O Documentos *Google*, anteriormente conhecido como *Google Docs*, é o editor de textos do *Google*, que permite a criação de documentos *on-line*, de forma colaborativa e em tempo real. É possível editar arquivos em equipe simultaneamente permitindo aos usuários com acesso ao arquivo fazerem sugestões, comentários e edições e com total integração com as outras ferramentas do *Workspace*, como o *Google* Planilhas e *Google Meet* (GOOGLE, 2022).

No trabalho da Supervisão Escolar, esta ferramenta trará mais agilidade na edição de documentos, pois ele permite criar e editar textos de qualquer dispositivo com acesso à internet de forma colaborativa com outros usuários, mas também é possível utilizar os recursos mesmo sem estar conectado.

Assim, redigir comunicados e relatórios é uma tarefa diária deste profissional, bem como participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), dos Planos de Ações (PA) e, Planos de Aula e Projetos, entre outras atividades pedagógicas, podendo ser feitas em conjunto com a Equipe de professores e gestores. Destacamos, pois, uma das maiores vantagens do Documentos *Google* é a facilidade de produção de forma colaborativa que facilita inclusive a melhora da prática do professor.

Neste sentido, Nóvoa (2001) *apud* Gentile (2001) destaca que, em sua concepção, o melhor caminho para aperfeiçoar a prática pedagógica é debater com os colegas e uma ferramenta que facilite esta comunicação compartilhada é fundamental para o bom andamento da escola. Ainda o autor destaca que o melhor lugar para aprender a lecionar é na escola.

> A produção de práticas educativas eficazes só surge a partir de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas [...] Digo que nesta área nada se inventa, tudo se recria. O resgate de experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança (NÓVOA, 2001 *apud* GENTILE, 2001, p. 14).

Destacamos também a utilização no planejamento e coordenação de reuniões, como as do Conselho de Classe e Conselho Escolar, em que o editor de textos colaborativo permitirá à equipe envolvida organizar as pautas das reuniões, escrever as atas e fazer anotações necessárias, valorizando e incentivando a participação e autonomia do grupo envolvido.

Já a Apresentações *Google* é outra ferramenta de criação, agora de telas para apresentações, que permite criar e editar *slides* diretamente no navegador, sem a necessidade de baixar qualquer *software*, possibilitando que vários usuários possam fazer sua colaboração simultaneamente em sua edição (GOOGLE, 2022).

Nas reuniões da escola é muito comum que a Supervisão Escolar tenha que apresentar algum relatório, demonstrar os trabalhos dos alunos para os responsáveis ou ainda, usar de ferramentas de sensibilização do grupo; e, com essa ferramenta é possível criar exibições modernas e dinâmicas, além de contar com possibilidade de construção colaborativa com outros usuários.

Ainda, destacamos a funcionalidade de integração com o *Google Meet* (serviço de videoconferências), fazendo com que seja possível que mesmo durante uma reunião *on-line*, uma apresentação possa ser editada por mais de um integrante da equipe simultaneamente e todos os participantes podem acompanhar as modificações na hora, inclusive fazendo comentários diretamente no documento, aumentando a produtividade dos trabalhos (GOOGLE, 2022).

Já o Planilhas *Google*, "foi criado para atender às necessidades das organizações que precisam de agilidade" (GOOGLE, 2022). Deste modo, fazer o gerenciamento e manuseio de planilhas eletrônicas apesar de parecer uma tarefa complicada, nesta ferramenta os recursos tornam a experiência do usuário mais intuitiva, além de fácil acesso à central de ajuda, disponibilizando ainda um sistema de treinamento para ensinar a utilizar a ferramenta.

O profissional da educação em geral, e Supervisão Escolar, em específico, podem utilizar o Planilhas de diversas formas: na organização de relatórios de frequência e de notas; elaboração, compartilhamento e gestão do quadro de horários; criação de lista de contatos de alunos, pais e professores; organização de informações acadêmicas formando um banco de dados com informações da escola, estudantes e profissionais. Assim, poderá ter dados como a quantidade de alunos que foram reprovados em determinada disciplina, número de matrículas, transferências, taxa de abandono e toda análise quantitativa da vida acadêmica dos estudantes; inclusive com a geração de gráficos sobre os dados.

Tal qual os outros aplicativos do *Google Workspace*, o Planilhas *Google* pode facilmente ser compartilhado com outros usuários para que os dados sejam visualizados e até

mesmo alterados (GOOGLE, 2022). Com isso, a Supervisão Escolar poderá criar planilhas compartilhadas com professores para que cada um inclua as informações solicitadas.

Outro exemplo de aplicação deste serviço na escola é para a reserva de espaços e recursos, como, equipamentos de áudio e vídeo, salas e laboratórios. Através de uma planilha compartilhada, cada professor poderá incluir o dia e horário que precisará utilizar em cada local e/ou equipamento. Como o arquivo estará *on-line*, o professor poderá se programar mesmo não estando na escola, isso evita desencontros e facilita no planejamento das aulas e evita o conflito de interesses em reservas.

E) *Google* Meet

O serviço de comunicação por vídeo *Google Meet*, é muito importante pois possibilita a interação síncrona com vídeo entre todos os participantes que disponibilizam de equipamento com áudio e vídeo, possibilitando que aulas e reuniões ocorressem de forma remota. Mesmo após a fase mais crítica, de distanciamento da Pandemia da Covid-19, com o retorno presencial, esta ferramenta se mostra ainda muito relevante ao ambiente estudantil, uma vez que viabiliza encontros que a distância e falta de tempo não permitiam que ocorressem. Uma reunião rápida com os pais de um aluno, ou uma troca de ideias entre professores de um mesmo componente curricular por exemplo, podem facilmente ser realizadas pela plataforma, poupando tempo e gastos com deslocamentos até a escola.

É preciso que as escolas se adequem às mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo em todo o mundo. Deste modo, enfatizamos que utilizar uma ferramenta de comunicação como o *Google Meet* proporciona ganho de tempo não só a Supervisão Escolar mas a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como coloca Moran (2005, p. 40) “Podemos aprender estando juntos em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre juntos numa sala para que isso aconteça”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser muito importante nas escolas, o profissional da Supervisão Escolar tem contato constante com toda comunidade escolar, e acreditamos que o sucesso de sua prática perpassa pela aproximação com os diferentes sujeitos do processo educativo, de modo a dinamizar e facilitar o trabalho e envolvimento de todos, conforme a realidade a qual está inserido.

Neste sentido, atingiria seu objetivo de contribuir com a qualidade socialmente referenciada do sistema escolar, considerando que o incentivo ao uso de recursos digitais no trabalho da Supervisão Escolar dependerá do contexto social do grupo ao qual atua. Se por um lado, o grupo tem acesso, mas não tem o hábito de utilizar os recursos digitais de comunicação e colaboração, fará parte de seu papel incentivar a utilização. Por outro lado, se o grupo com o qual trabalha não tem esse acesso, é necessário ter parcimônia e cuidado nas exigências para que não seja promotor de exclusão social.

Estando na primeira condição, e perpassa pela ausência da formação ou a negação sobre a utilização dos recursos digitais, a Supervisão Escolar tem importante papel pois saber manusear essas ferramentas permitirá demonstrar as suas ideias de forma interativa, dinâmica e moderna visando o melhor aproveitamento no desenvolvimento de suas atribuições e incentivo à sua equipe no cumprimento de suas tarefas individuais e coletivas em relação ao planejamento pedagógico e curricular.

Por fim, enfatizamos que esta investigação, permite-nos destacar um grupo de ferramentas digitais do *Google Workspace for Education*, mas que não se restringem a estas e muito menos, limitam-se a esta plataforma. Que com estes destaques possamos ter colaborado para demonstrar, associada à importância, às possibilidades que a Pandemia da Covid-19 evidenciou para prática do profissional da Supervisão Escolar que extrapola aquele momento caótico e pode ser efetivado e culturalmente estabelecido, sempre que possível e efetivamente positivo para todos os atores envolvidos.

Referências

ALMENARA, G. V. R.; RODRIGUES, R. B. Pesquisa Científica: tipologias predominantes. *In:* LIMA, P. G.; PEREIRA, M. C. (orgs.). **Pesquisa científica em ciências humanas**: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 97-129.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei (PL) n. 4.106/2012**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Supervisor Educacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/549345. Acesso em: 12 jul. 2022.

COOMONTE, A. V. Condições socioestruturais da escola. *In:* FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 39-68.

FELDFEBER, M.; REDONDO, P.; TRISTED, S. Os supervisores: sujeitos-chave num processo de mudança? Reflexões sobre o caso argentino. *In:* FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 143-166.

GENTILE, P. Antonio Nóvoa: "professor se forma na escola". **Nova Escola**, 01 maio 2001. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa. Acesso em: 05 mar. 2021.

GOOGLE. **Google**: Transforme o trabalho em equipe como Google Workspace. 2022. Disponível em: https://about.google/products/. Acesso em: 31 maio 2022.

LIMA, A. B. Gestão Escolar Democrática (GED): problematizando. *In:* LIMA, A. B.; SILVA, M. B. (orgs.). **Gestão Escolar Democrática:** teoria e práticas. Uberlândia: Navegando, UFU/PROEXC, 2017. p. 17- 29.

MORAN, J. M. Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação “on-line”. **Revista da ABENO**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 40-45, fev. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.30979/rev.abeno.v5i1.1482. Acesso em: 20 ago. 2022.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In:* MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-65.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In:* ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 17-26.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. *In:* FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 69-96.

ROSA, S. S.; MARTINS, A. M. Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 86, n. 2, p. 77-93, ago. 2021. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/4380. Acesso em: 08 ago. 2022.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In:* FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-38.

A HISTORICIDADE DA FAMÍLIA E SEUS CONDICIONANTES DE DISJUNÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Amanda Paiva Rodrigues[1], Elisa Antonia Ribeiro[2]

[1]Licenciatura, anrodrigues03@live.com, Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro.
[2]Pos-Doutorado em Educação –UFU, ORCID https://orcid.org/0000-0002-0832-278X , elisa.ribeiro@iftm.edu.br, Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro

Resumo: A participação da família numa gestão escolar democrática é um desafio enfrentado por muitas escolas e são poucas as que podem reivindicar sucesso nessa missão. Isso acontece porque geralmente são coordenadas ações de integração família-escola - quando ocorrem - de forma genérica e alienada, isto é, sem que se saiba ou entenda quem são essas famílias as quais a escola busca alcançar. Tendo como premissa a importância dessa relação, buscamos compreender qual a construção histórica e social da família moderna. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com olhar crítico que aborda questões como os principais períodos de transição familiares, a romantização da família e os interesses capitalistas no surgimento da Família como organismo social, a relação entre o mercado de trabalho, a falta de tempo e a confusão de papéis entre família e escola. Por meio dessa pesquisa oportunizou-se a análise do contexto de formação das famílias modernas a fim de tornar claro alguns condicionantes de origem que contribuem para a falta de participação das famílias na gestão democrática. Conclui-se que é indispensável o conhecimento no que concerne ao levantamento de perfis familiares que tornaria possível uma verdadeira aproximação entre as escolas e as famílias as quais atendem.

Palavras-chave: família; escola; gestão, democrática; participação.

Abstract: Family participation in democratic school management is a challenge faced by many schools and few can claim success in this mission. This happens because family-school integration actions are usually coordinated - when they occur - in a generic and alienated way, that is, without knowing or understanding who these families are that the school seeks to reach. Based on the importance of this relationship, we seek to understand the historical and social construction of the modern family. It is a bibliographical research with a critical look that addresses issues such as the main periods of family transition, the romanticization of the family and the capitalist interests in the emergence of the Family as a social organism, the relationship between the labor market, the lack of time and the confusion of roles between family and school. Through this research, it was possible to analyze the context of the formation of modern families in order to make clear some origin conditions that contribute to the lack

of participation of families in democratic management. It is concluded that knowledge regarding the survey of family profiles is indispensable, which would make possible a real approximation between schools and the families they serve.

Keywords: family; school; democratic; management; participation.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a Gestão Democrática Escolar tem crescido nos últimos anos com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (N° 9.394/1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n° 13.005/2014 que trouxe como uma de suas metas a transformação da gestão das escolas públicas em uma gestão integrada e democrática, onde todos pudessem participar ativamente. Essa seria, segundo Cury (2002), a forma dialogal em que a comunidade escolar se capacitaria a fim de oportunizar o exercício de um projeto pedagógico qualitativo, formador de verdadeiros cidadãos.

Gestão Democrática, Família e Participação são pressupostos que andam juntos, sendo todos de igual importância e geradores de ampla discussão. Entre as muitas definições acerca do que é a participação, Luck (2006) estabelece relação com o compartilhamento de poder sobre a tomada de decisão.

> A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e seus resultados. Esse poder é resultante da competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando à unidade social vigor e direcionamento firme. (LUCK, 2006, p.18)

Em ato contínuo Luck (2006) conceitua gestão como um processo de mobilização de pessoas de forma coletiva para que, por meio da participação ativa, se faça alcançar os objetivos educacionais. Nesse sentido, Barbosa acrescenta:

> Numa perspectiva democrática de organização e gestão escolar, a participação de todos os segmentos da comunidade educativa é fundamental. Isto significa que todos os envolvidos no processo educativo da escola têm direito a participar de uma construção permanente e coletiva, permitindo uma definição dos rumos e das prioridades das escolas numa perspectiva emancipatória, levando realmente em consideração os interesses e as necessidades da maioria da comunidade educativa. (BARBOSA, 2021, p.41)

A comunidade escolar é composta não só pelos discentes, funcionários, gestão, direção e alunos, mas também pela família e a sociedade em seu entorno. É somente pela compreensão mútua que cada parte pode interagir de forma saudável.

Atualmente as escolas têm enfrentado dificuldades extraordinárias - isto é, além do que é usual ou previsto. As crianças têm perdido cada vez mais o interesse - fato cuja origem se dá por vários motivos -, demonstram comportamentos impulsivos e desrespeitosos, uma indisciplina generalizada que prejudica o decorrer das atividades escolares e mais ainda, oportuniza a construção de um déficit de aprendizagem que só vai crescendo. Tudo isso pode ser, senão resolvido, pelo menos atenuado com a ação da família em comum trabalho com a escola a partir de uma gestão democrática.

Sabemos que o primeiro aprendizado das crianças parte da prática familiar com a formação dos seus valores, e que essa influência pode ser tanto positiva quanto negativa. (Rogoff apud Salvador, 1999, p.153)

Entendendo isso, o presente artigo objetiva discutir a posição histórica da família e sua relação com a instituição escolar. Priorizamos ter como objeto de estudo a família, em vez da escola, invertendo a perspectiva que se mostra em muitas das pesquisas[29] que se publicam sobre a temática "relação entre família e escola", as quais trazem como enfoque a importância dessa relação e o papel da escola a fim de alcançar a família e inseri-la em sua gestão.

Nesse contexto, a questão nuclear que orientou o desenvolvimento deste trabalho foi a necessidade de uma análise mais específica sobre as famílias visando a melhoria das suas relações com as escolas . O pressuposto elegido foi o de que não é possível pensar na Escola, sem pensar nas famílias. Essa relação existe e é inerente, portanto assim como a análise da construção histórica da escola é tema de discussão em ambientes de formação acadêmica na área da Educação, a análise da construção histórica da família também precisa ser assunto de diálogo.

É indispensável para que as escolas logrem com sucesso a participação dessas famílias primeiro entender quem é esse público, como ele surgiu, qual é sua construção histórica e social e quais os condicionantes que geram a sua falta de participação na gestão democrática

[29] A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano, Maria Auxiliadora Dessen
Em busca de uma compreensão das relações entre família escola, Ana da Costa Polonia
A Importância da Comunidade no Contexto Educacional, Ananda Ribeiro dos Santos

escolar. Somente então se pode pensar em como superar os empecilhos, que se desvendam a partir do seu estudo. Assim, objetivamos discutir e analisar o contexto histórico e social da construção da família moderna a fim de identificar alguns dos condicionantes de origem que promovem a sua não-participação na gestão democrática escolar.

Espera-se que os resultados possam contribuir para as comunidades pedagógicas à medida que elucidam-se os contextos de formação das famílias de forma geral, estabelecendo uma base de conhecimento para que se possa aprofundar a discussão sobre quem são as famílias de cada comunidade. O artigo está estruturado em quatro seções. Inicialmente, menciona-se alguns fatos históricos sobre como eram as famílias pré-medievais na Grécia e Roma. Em seguida, aborda-se questões como a ausência da privacidade e do sentimento familiar e a vida pública na Idade Média. Posteriormente, apresenta-se a temática dos efeitos da Revolução Industrial sobre a formação da família moderna. Na última seção, destacam-se e analisam-se os principais catalisadores da falta de participação das famílias na gestão democrática e algumas formações familiares.

METODOLOGIA

Essa pesquisa tem caráter bibliográfico, iniciada em julho de 2022 até 06 de novembro do mesmo ano, cuja seleção foi feita de acordo com temáticas próximas ao que desejamos abordar de forma que cada leitura pudesse contribuir um pouco. Inicialmente foram levantados artigos com assuntos acerca da relação entre escola e família de forma geral, em seguida pesquisou-se autores que abordassem gestão democrática, participação e família, dentre os quais cita-se Celso Antunes, Heloisa Luck e José Márcio Silva Barbosa. Posteriormente a pesquisa se afinou para a construção histórica das famílias e houve novo levantamento, desta vez sobre artigos de várias áreas que trouxessem referência ao tema, aos que se pode citar como principais: Contexto da Família, de Nayara Hakime Dutra Oliveira; A Construção Social da Família: elementos para o trabalho na atenção básica, de Mônica Regina de Moraes Campos; Educação: A Ausência da Família na História da Aprendizagem Escolar de Elaine Aparecida de Melo de Bitencourt. Foram usadas as seguintes bases de dados: Scielo, Periódicos Capes, Google Acadêmico e Science.

Devido à inversão da perspectiva de investigação do tema, é indispensável que a análise bibliográfica fosse crítica, com o olhar atento para os aspectos mais importantes e

relacionados à proposta. A pesquisa bibliográfica foca-se nas contribuições de diferentes autores sobre o tema, podendo-se utilizar livros, enciclopédias, ensaios críticos, artigos científicos, etc. (OLIVEIRA, 2007).

Severino (2007) corrobora que na pesquisa bibliográfica: [...] Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122). Para tanto, na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever o sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos. Constitui papel fundamental do pesquisador adotar uma postura sempre questionadora e reflexiva, tendo em vista a reconstrução do conhecimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para entender a família moderna e como ela se relaciona com a escola é vital começar pelo estudo do seu passado. Segundo Oliveira (2009, p.23) , "A concepção de família que historicamente foi sendo construída é fruto da trajetória de sua existência na sociedade."

Entre as muitas e variadas concepções sobre o que é de fato família, Bitencourt afirma: "Sabe-se que a família é caracterizada como um núcleo de pessoas que convivem em um determinado ambiente, durante determinado tempo e que se acham unidas por laços consanguíneos." (BITENCOURT, 2015, p.1)

No entanto, a família não tem uma concepção imóvel, mas sim passível de mudanças, sempre em movimento tal como a sociedade a qual pertence. Por esse motivo ela não pode ser moldada num modelo único ou definida em apenas um aspecto. Esse pressuposto é apoiado por vários autores: Campos (2007), Oliveira (2009), Souza (2013), Coutrim (2013) e Silva (2021).

As famílias passam por transformações profundas, de acordo com fatores internos e externos, tanto quanto às suas diversificadas composições e relações entre si, quanto às normas de sociabilidade externa (OLIVEIRA, 2009, p.23). Contudo, independentemente de como ela se estruture ou se defina, a família é, segundo VALADÃO (1997, p.22), "uma instituição fundamental da sociedade, na qual ocorre o processo de socialização primário da maioria dos indivíduos."

Os pontos focais que contribuíram para a formação do que se tem por família moderna perpassam por diferentes épocas, a começar pela Idade Média:

> A família moderna não pode se dar antes de uma transição gradativa que demorou cerca de cinco séculos - do século XIII ao XVIII - e que se inicia com a família medieval desde os primeiros momentos em que descobriu a criança como um ser diferenciado do adulto até a compreensão de que, a partir de suas características específicas, possuia necessidades próprias. Foi em torno dessas necessidades infantis que a sociedade veio a se reorganizar e, por fim, a transformar-se radicalmente - e essas transformações incluíram a família e o modo como é entendida pela sociedade como um todo e por si mesma. (CAMPOS, 2007, p.108)

Com o advento do sistema capitalismo que surge com a decadência do sistema de produção vigente até então, - o feudalismo - inicia-se um intenso processo de reorganização da estrutura social, econômica e política. Do modelo de produção passa do modelo artesanal ao modelo fabril:

> A partir da revolução industrial a família passou por profundas transformações. No Brasil os efeitos da industrialização foram sentidos principalmente na década de 1950, período em que a indústria cresceu vertiginosamente. Neste período a vida econômica era estável, a família era patriarcal e os valores morais eram extremamente marcantes. (BITENCOURT, 2015, p.6)

Esse período de desenvolvimento do capitalismo foi um grande marco na formação da família moderna, pois foi quando ocorreu um jogo de interesses amplo na perpetuação da família como uma ferramenta de controle social.

Diversos autores têm afirmado que a família sofreu, ao longo do tempo, profundas adaptações e modificações. A organização, composição e finalidades que orientam a estabilidade da família relaciona diretamente com o modelo de sociedade vigente e período histórico:

> Na sociedade atual, cujos pais passam demasiado tempo no trabalho e muitas vezes se apegam a isso para não participar ativamente da vida escolar do filho, resolver determinados problemas da criança torna-se cada vez mais difícil. (SILVA, 2021, p. 94)

Antes disso já se tinham núcleos de formação familiar sem papéis definidos, mas com alguma dependência entre os membros (BITENCOURT, 2015).

Tanto Bitencourt, quanto Campos e Oliveira recebem influência de ARIÈS (1981) a partir de sua publicação “História Social da Infância e da Família”, que traz grandes contribuições para essa área de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

INDÍCIOS DE NUCLEAÇÕES FAMILIARES PRIMITIVAS

Um dos registros mais antigos de nucleação familiar pode ser seguido até a América Latina - que se apoiava predominantemente no domínio da agricultura para movimentar a economia brasileira - durante a escravatura, quando Roma introduziu a terminologia “famulus” como um novo organismo social. Esse novo organismo era composto pela figura de um chefe que mantinha sob seu controle mulher, filhos e escravos, podendo determinar suas vidas e suas mortes a qualquer momento (CARVALHO, 2003).

Um “mesmo grupo político formado por várias gerações” sob o comando do “senhor da casa” compunha, por sua vez, a Roma antiga (CARVALHO, 2003, p.31).

No século XVI, a mulher passa a ser retratada como “dama do amor cortês ou dona-de-casa” (ÁRIES, 1978,p.133), dando início a um precedente que afeta a imagem pública das mulheres na sociedade até hoje.

Esse caráter social de visão machista impregnava não só Roma, mas também a Grécia, onde “as meninas não eram aceitas nos centros de educação e, salvo exceções, nunca participavam da vida acadêmica, política ou científica” (BITENCOURT, 2015, p.3).

A Educação era então um privilégio da classe dominante e a função estabelecida para as mães já era a de guiar pelos primeiros passos, enquanto o pai só via sua responsabilidade durante a adolescência da criança, a fim de dar-lhe formação de ofício (ENGELS, 2012).

Observando esses contextos já é possível notar o nascimento da concepção de família como uma forma de controle do Estado a fim de administrar a sua economia. O caráter patriarcal dessas sociedades, responsáveis pelo surgimento das primeiras concepções do termo "família", é fator determinante que colocou a mulher na posição de protagonizar os papéis que os homens de então não queriam: cuidar de casa e criar os filhos. A questão é: será que isso realmente mudou apesar de todas as reivindicações sociais pela mulher moderna?

FAMÍLIAS NA IDADE MÉDIA

Durante a Idade Média o que predominava na sociedade era a vida pública (ARIÈS, 1981), com poucos espaços para a vida privada, sendo esses principalmente prerrogativa da classe alta. Ainda segundo Áries:

> O período que vai do século VIII a. C a, pelo menos, o século XIII, merece destaque por não apresentar forte sentimento afetivo na vida familiar, seja entre os cônjuges e deles com seus filhos. Havia apenas a necessidade de preparar homens e mulheres para desempenhar papéis sociais, considerados indispensáveis na sua época. Muitos dos casamentos tinham a função de sobrevivência do homem e da mulher, ajudando um ao outro podiam, ainda com muita dificuldade, conseguir angariar seus sustentos. Nesse contexto, os filhos eram concebidos com finalidades bem determinadas, seja para assegurar a tradição familiar, para servir de mão-de-obra, ou ainda para ocupar cargos ou funções exigidas pela sociedade. (ARIÈS, 1981, p.13)

A maioria das crianças não tinham escolarização e praticavam as mesmas atividades junto aos adultos. Não havia uma diferenciação clara entre infância e idade adulta. Se tornava comum nesse período o emprego de amas de leite e o distanciamento entre pais e filhos (ARIÈS, 1981, p.47). A família era apenas uma condição social e uma forma de perpetuar a linhagem. (ARIÈS, 1981,p.61)

O sentimento e o carinho familiar só foram concebidos mais tarde, pois:

> Em meados do século XVIII, surgiu o modelo aristocrático de família - com predomínio da vida privada, favorecendo a regulação da vida familiar - com base nas necessidades impostas pela educação e a saúde das crianças, que passam a ser o foco central não só da família como da sociedade como um todo. (CAMPOS, 2007, p.108)

Houve, então, um movimento familiar que visava um espaço maior para a vida particular, estabelecendo a base para o nascimento do carinho entre integrantes de uma mesma família.

> Essa nova família, bem adaptada à sua nova configuração que excluía o restante da sociedade, já não era a família característica do século XVII, que era aberta a permanentes invasões dos amigos, clientes e servidores, era, enfim, a família moderna. (CAMPOS, 2007, p.115)

Com a introdução da escola junto à nova liberdade quanto à privacidade, bem como o sentimento familiar incentivado por instituições e pela igreja, a família burguesa se compôs, e a vida familiar cresceu, se estendendo a toda a sociedade (ARIÈS, 1981).

Apesar desse sentimento familiar surgir em decorrência da nova proximidade familiar da época, ele foi amplamente incentivado e influenciado pela igreja e por diversas instituições com agenda e interesses políticos próprios.

REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

A Revolução Industrial (RI) trouxe consigo profunda transformação social e isso inclui os núcleos familiares que são, por natureza, passíveis de mudança, como dito anteriormente.

> Como exemplos de transformações, podemos citar o trabalho da mulher, as mudanças nas relações de trabalho, como na sociedade contemporânea, o crescente número de trabalhadores informais, que não possuem garantia de emprego, assim como o grande número de desempregados. Todo este contexto pode influenciar e modificar o cotidiano da vida em família. (OLIVEIRA, 2009, p.25)

A família tornou-se modelo hegemônico de organização social e teve seus valores grandemente influenciados pela RI a fim de superar a alta mortalidade infantil que ocorria devido à fome e ao abandono. Esse sistema dividiu as responsabilidades decisivamente de forma a alcançar a eficiência produtiva: enquanto a impessoalidade e competitividade eram aspectos intrínsecos do mundo do trabalho, à família coube a afetividade e intimidade que lhe faltava externamente (CAMPOS, 2007, p.109). Essa romantização da família, atrelada à ideia de que a família seja uma "unidade de cooperação econômica onde todos devem cooperar para o seu mútuo sustento" (DURHAM, 1986), garantia a perpétua produção, visto que os cuidados com a criança e ideia de que a contribuição individual no âmbito familiar seria o esperado, o indispensável, senão um dever de cada integrante possibilitaram e possibilitam o constante fornecimento de mão-de-obra ao capitalismo.

Tais mudanças foram contextualizadas pela separação do espaço público do privado que começou ao final da Idade Média. Sobre isso, Campos reflete:

> Essa cisão incidiu fortemente na família. Ela perdeu seu espaço público não só a partir de uma valorização da intimidade, mas também em função da ocupação desse espaço pelo mundo do trabalho e pelo Estado. Confinada, perdeu inclusive o direito a uma privacidade e uma intimidade legítimas quando, através do racionalismo científico e dos discursos tecnológicos intermediados por especialistas diversos, começaram a lhe traçar orientações e regras supostamente em nome do seu próprio bem-estar. É assim que, ideologicamente, totalmente controlada, ela tornou-se palco de manipulações que são internalizadas e perseguidas como valores. Essa situação tem sido vivida desde então. (CAMPOS, 2007, p. 129)

Como ferramenta de ajuste social de difusão dessa reorganização de papéis sociais foi idealizado o conceito de casamento por amor, até então ausente das relações matrimoniais. Ademais, novamente o patriarcado se fez visível, pois não só houve a separação de papéis entre o sistema e a família, mas também dentro desta, entre os seus integrantes, garantindo a "contribuição individual". Em relação a isso, Campos afirma:

> E, dentro da família, esse papel (o de proporcionar afetividade) centrou-se na mulher. Para isso, em função da vida privada, ela deveria estar afastada do mundo do trabalho e focada no bem-estar do marido e das crianças, o que seria reforçado pela ideia de que seria instintivamente voltada a esse bem-estar alheio." (CAMPOS, 2007, p.122)

Aos homens caberia então o trabalho, e às crianças o estudo, a fim de se capacitarem para o trabalho. Só mais tarde, com as lutas pelos direitos femininos a mulher consegue também se inserir no mercado de trabalho. O que por um lado revela um grande avanço social, por outro apenas enfatiza a massificação do interesse capital.

Ao fazer isso, pouco a pouco a mulher passa a também participar da contribuição individual pelo trabalho, ganhando independência financeira e se tornando necessária para a manutenção das despesas domésticas. Não houve, entretanto, o desaparecimento da responsabilidade afetiva com as crianças. Em sua maior parte os pais se mantêm ausentes e as mães se mantêm trabalhando e cuidando da casa e dos filhos (OLIVEIRA, 2009, p.27), gerando uma sobrecarga de funções que recai sobre as escolas, que por sua vez também estão em sobrecarga de papéis.

A divisão das funções dentro de cada família, de forma única e particular para aliviar essa sobrecarga deveria ser óbvia, então fica a dúvida: por que ainda há desbalanceamento na divisão de tarefas em várias famílias? A resposta está no que já discutimos até aqui: a construção histórico-social do homem como isento das responsabilidades afetivas somado a um processo de construção histórico-social da mulher denominado *maternagem*. Sobre isso, Campos aponta:

> Tanto a educação familiar e escolar quanto a mídia, através das posturas cobradas e dos brinquedos oferecidos, levam a que se associe o cuidado ao universo feminino, ao mesmo tempo em que estimulam os meninos a competições, esportes e brincadeiras que exijam maior esforço físico. (...) Além disso, a sociedade costuma considerar o homem sem tanto talento para cuidar de crianças, já que não dispõe do instinto materno a seu favor. (CAMPOS, 2007, p.125)

Simultaneamente Bueno conclui:

> Podemos verificar que as mulheres, na maioria das vezes, desempenhando as funções maternas dentro da família, estão preparadas para cuidar e educar os filhos. É tão forte a ligação existente entre mãe e filhos que não seria possível descrevê-la ou conceituá-la simplesmente. É ímpar essa relação, pois é construída no próprio ambiente familiar. Percebemos que, atualmente, apesar das transformações sociais, tecnológicas e biológicas, a maternagem ainda permanece entre as mulheres." (BUENO, 2004, p.23)

É fato que a mulher, como mãe, realmente possui, geralmente, um vínculo mais profundo com os filhos, mas isso não é uma regra e a existência desse vínculo não isenta a figura paterna de suas próprias responsabilidades. Como vimos até aqui, a mulher sempre foi deixada a cargo dos cuidados infantis mesmo quando não havia essa concepção de carinho familiar. Por que, então, hoje atrelamos o ideal de "mãe dedicada" a esse vínculo, "instinto" ou ``maternagem" e com isso se conclui indissociavelmente que esta seja a principal responsável pelos cuidados infantis? Trata-se, na verdade, do uso da maternagem em prol dos interesses alheios, como foi antes e, infelizmente, ainda é hoje em grande parte das famílias, de forma naturalizada.

Tais construtos sociais não são fáceis de superar, recebendo grande resistência própria a qualquer grande mudança e é um dos maiores desafios que a escola e a gestão democrática enfrentam ao se encontrarem sobrecarregadas.

A FAMÍLIA MODERNA NA IDADE CONTEMPORÂNEA

Nas famílias do século XXI, em muitos lares, a mulher é mantenedora da casa, trabalhando pelo sustento do lar (JARDIM, 2006). O homem, por sua vez, ampliou suas atividades no cuidado com os filhos, no lar e outras atividades que anteriormente eram exclusivamente femininas, mas continua a ser prioridade no âmbito público, ainda sendo isento das responsabilidades - para além do pagamento de pensão - caso não reconheça os filhos ou ajude a prover o lar, tanto moral quanto legalmente. Fica claro que ocorreu sim algum avanço nessa relação, no entanto ela ainda é influenciada pelas relações de dominação e poder que a história e a cultura patriarcal incorporaram aos papéis familiares e que ainda se fazem presentes vários séculos depois. (OLIVEIRA, 2009, p.45-46).

O Conselho Nacional das Defensoras e Defensores Públicos-Gerais (Condege) publicou em 2022 uma pesquisa retratando o número de pais ausentes em todo o Brasil (Anexo A - Dados Nacionais do Projeto Meu Pai Tem Nome) , totalizando mais de 29 mil

crianças abandonadas aos cuidados de mães solo, sendo 11,8% dessas localizadas no estado de Roraima. Já Minas Gerais se encontra na 25° posição da lista com 4,8% do número total. O grau de abandono dos pais apresenta um quadro de crescimento quanto aos últimos anos.

Com a ausência dos pais e a mulher/mãe como mantenedora de sua família, ou mesmo apenas com ambos os pais presentes, mas trabalhando, o tempo para cuidar e acompanhar os filhos tem sido cada vez menor, suprindo principalmente as carências básicas e relegando à escola a função da educação moral. Veem então na escola "um abrigo permanente e contínuo", fato que ocasionou "a divisão da responsabilidade da guarda das crianças entre família e escola" (MENDES, 2010). Refletindo sobre isso, Silva (2021) faz alusão ao uso dessa falta de tempo como desculpa para a completa ausência por parte dos pais a fim de não acompanhar a vida escolar infantil, e Campos aponta mais consequências dessa ausência:

> O fato de o tempo dedicado à família estar condicionado a ser apenas aquele que resta do horário de trabalho, atividade considerada como a mais importante, faz com que as crianças passem mais tempo sob os cuidados de outras pessoas, muitas vezes sob a influência do que é veiculado pela televisão e estando sujeitas à cultura do consumo. Outro ponto, talvez consequência do anterior, é a separação, na famÌlia, da função disciplinadora da função afetiva, em que os pais, com cada vez menos tempo disponível, pretendem passar com os filhos apenas momentos agradáveis, e, desse modo, tendem a deixar cada vez mais aos agentes externos a incumbência de pautar regras e normas sociais, o que rouba à relação entre pais e filhos seu caráter de inteireza e as funções de autoridade em relação aos filhos. (CAMPOS, 2007, p.120-121)

Crianças e adolescentes necessitam de limites que os adultos, hoje, não desejam mais proporcionar, pois é mais cômodo a eles não se envolver, evitando as subsequentes reclamações, protestos e dificuldades (DIAS, 2010).

Além disso, a partir dos anos 70, os jovens daquela geração tiveram seus filhos sob uma base educacional pautada na permissividade, em contraposição à rigidez e restrição de sua própria criação (BITENCOURT, 2015). Marcados pelo abuso e violência que sofreram esses novos pais, a fim de se distanciar daquele molde, se tornaram mais compreensivos e dedicados, mas também mais inseguros e flexíveis, demarcando um novo quadro situacional que viria a ter consequências para os dias de hoje, tanto na esfera familiar, quanto na escolar (MONASTEIRO, 2008, p. 01).

Essa permissividade, presente ainda nos dias atuais, somada à falta de tempo advinda das incessantes demandas do Mercado de Trabalho, resulta no que Bitencourt corrobora:

> Parece que na tentativa de melhorarmos como pais, passamos de um extremo a outro, e sem dar limites aos filhos eles fazem o que querem, tanto em casa quanto na escola, afetando de forma direta no aprendizado, tornando as crianças desrespeitosas." (BITENCOURT, 2015, p. 12)

Há, portanto, uma confusão de papéis e cobrança por parte da escola - que não consegue exercer plenamente o que inicialmente era papel da família, pois possui limitações e lhe falta apoio - e da família - que não entende o que a escola tenta transmitir (BENCINI, 2003, p.38). Há uma clara falha de comunicação entre ambas. Ao não tentar novas formas de alcançar as famílias, as escolas têm dificuldade na implementação de uma gestão escolar verdadeiramente democrática, mas ao mesmo tempo, a falta de interesse das famílias em se aproximar pode ser um dos motivos a que grande parte das tentativas da escola de alcançá-la, não importa quão inovadoras sejam, venham a falhar. Teixeira (2000, p.08) diz que se antes era respeitada a autoridade do professor e os pais apoiavam a escola, hoje esses mesmos pais criticam suas decisões e revelam uma completa falta de apoio. Ainda, muitos nem conhecem - ou se interessam em conhecer - o que é de fato a gestão democrática e seus próprios direitos de participação.

Sobre o que seriam as funções da família, Aquino (1998) já citava ser a transmissão de valores, enquanto à escola cabia sistematizar os conhecimentos.

Outro ponto a ser levantado é que o processo de pensamento humano determina muitas das suas ações - ou a falta de ações -, que por si mesma também é um ato político.

> A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. (FREIRE, 2001, p. 25).

Há uma necessidade tremenda de conscientização da população quanto à importância da educação e as formas de integração comunitária possíveis. A escola, até certo ponto, consegue trabalhar projetos que tenham esse objetivo - conscientizar e incentivar a participação - , mas seu alcance é limitado, carece de espaço físico voltado para isso, carece de recursos financeiros e não tem o apoio do Estado, que deveria ser o primeiro não só a incentivar essa conscientização, mas também de se apropriar da causa e se responsabilizar.

Apesar de ser uma entidade criada a partir, para e pelo povo, por vezes o Estado trabalha contra o mesmo, pois seu governo é administrado por pessoas reais com suas próprias

políticas. O uso da falta de educação crítica do povo a fim de manter o poder onde ele já está é uma tática já naturalizada no cenário político.

Se educar é um ato político, e a educação é dever tanto do Estado (e escola) , quanto da família (BRASIL, 1996), esta última também se posiciona politicamente no seu constante agir, ou omitir, ainda que inconscientemente. Para assumir, do lado familiar, a politicidade da educação, como descrito por Paulo Freire, é primordial desenvolver a claridade política da família quanto ao educar, e isso só se torna possível com o estimular dessa consciência sobre suas ações e compreensões enquanto parte da comunidade escolar, por meio da conscientização, do diálogo e da transparência.

Tais situações acentuam o grande descaso generalizado quanto à Educação, que parte de várias vias: do Estado, que relegou à família o dever de cuidar e educar moralmente e criou as escolas não em prol da oferta de uma Educação de qualidade, mas como um "depósito de gente" (ANTUNES, 2013) quando as mulheres começavam a lutar por igualdade para se inserir no mercado de trabalho; da família, que repassa esse dever à escola, sem acompanhamento, sem apoio e sem preocupação, entendendo a escola como uma creche cuja obrigação para eles é, segundo Antunes (2013) fornecer material, uniforme e atender aos filhos, respondendo por si mesmos apenas ao surgimento de problemas graves ou se convocados; da escola, que por vezes busca fazer só o básico do que lhe é exigido e ignora a realidade das famílias a que atende e por fim das próprias crianças, que refletem o comportamento dos pais sem medo de consequências.

Pode ser que a convivência familiar, o cuidado mútuo e o afeto percam-se no espaço cotidiano atualmente, de forma que as pessoas já não vejam no outro um ser social, nem mesmo um sujeito por si mesmo. Em vez disso, acabam usufruindo do outro como simples objetos. (OLIVEIRA, 2009, p. 41)

Os valores de antigamente pouco a pouco foram cedendo espaço aos interesses capitalistas, que veem no incentivo da individualidade, do imediatismo e do consumismo - que se propagou a tal ponto que se tornou um modo de vida, parte indissociável da cultura moderna - suas maiores ferramentas de marketing.

Nesse sentido, Campos relata:

> Nunca a valorização da individualidade, do privado e da subjetividade foi tão forte como nos últimos tempos, o que legitima o direito à diferença, reproduzindo

> mecanismos - de alienação - que promovem a desigualdade social. Sawaia (2003) refere-se a uma dilatação do eu e da presença nos discursos dos valores relacionados a uma postura autônoma, incentivando que se abdique da possibilidade de utilização da solidariedade das redes sociais e familiares. Esse discurso renega a afetividade e exalta de modo insaciável a busca do prazer imediato a qualquer preço. O afeto é associado a produtos e tratado como mercadoria, estimulando sua obtenção através do consumo desenfreado em vários níveis. É um discurso muito conveniente a um sistema que tira o máximo e pretende dar o mínimo, sobrecarregando a família. (CAMPOS, 2007, p.129-130)

A alienação da família é construída através dos meios de comunicação de massa, propagando seus discursos em função do mercado, desde o modo como cuidar dos filhos, a escolha de profissões, saúde e estética, comportamentos e lazer, produtos a consumir, etc. (CAMPOS, 2007, p.130)

O individualismo está intimamente ligado também à romantização da família, - tornando claro mais uma vez o interesse capitalista na formação da família moderna - pois seus valores e normas, segundo Campos (2007) não são mais repassados por tradição, mas "através dos sentimentos que circulam entre seus membros", sendo possível tomar decisões individuais, mas sempre com o fim último de alcançar boas posições no mercado, tanto como produtores, quanto como consumidores. É interessante apontar que, se no Antigo Regime os pais se preocupavam com as posições e perpetuação do nome, os pais da era atual se preocupam então com a vida profissional e em manter-se dentro da cultura do consumo.

Mizrahi (2004) aponta que enquanto o mercado se apossou da sociedade urbana, a relação familiar foi conduzida para seus meios e a família foi responsabilizada pela proteção, autoridade e afetividade, essas características estariam fadadas ao enfraquecimento e até desaparecimento em razão da organização do mercado de trabalho.

Todo esse panorama - a cultura do consumo e a contradição de que a família deveria ser um porto seguro ao mesmo tempo em que as demandas do mercado lhe arrancam o tempo para tal - precisa ser levado em conta, sob risco de negligência das carências dos menores. (CAMPOS, 2007, p.121)

É muito importante destacar aqui que a família moderna, além de estar em um momento conturbado de constantes mudanças tendo em vista as lutas sociais que crepitam no cenário atual, também está em crise devido aos valores difundidos pelo sistema que a rege e só se mantém firme justamente pela natureza sincera dos sentimentos que esse mesmo sistema usou para se estabelecer e manter e, simultaneamente, busca corromper.

E em falar em mudança, é preciso reconhecer o surgimento dos novos tipos de família que eclodiram a partir da segunda metade do século XX. Segundo Hintz (2001), nas décadas de 50 e 60 - pós revolução industrial - as famílias passaram por modificações importantes e a valorização da individualidade contribuiu para o predomínio de conceitos de igualdade, que por conseguinte possibilitaram uma nova luz sobre as questões de gênero, pois houve uma nova liberdade sobre a escolha dos cônjuges fundada na romantização da família. Se revelava naquele momento novos pensamentos, posturas e mudança de valores.

Essas novas famílias são plurais e se recomenda uma pesquisa mais focal a fim de listá-las todas - ou o máximo possível. Entretanto, Silva (2021) nos traz uma interessante tabela baseada em Souza (2016) e Soares (2019):

Tabela 1. Principais tipos de família

Tipos de Família	Formação
Família Matrimonial	Modelo Tradicional, formada pelo casamento.
Família Informal	Formada pela união estável.
Família Homoafetiva	Caracteriza-se pela união de indivíduos do mesmo sexo; esta modalidade de família caracteriza-se pela união de pessoas do mesmo sexo.
Família Monoparental	Um dos pais com seu filho (ex: mãe solteira e seu filho).
Família Anaparental	Formada apenas pelos irmãos (sem os pais).
Família Pluriparental	São aqueles pais separados, com filhos, que começam a viver com outro também com filhos;
Família Unipessoal	Uma só pessoa, como uma viúva por exemplo.
Família Paralela	O indivíduo mantém duas relações ao mesmo tempo (ou relações esporádicas, livres, ocasionais), por exemplo, casado que também possui uma união estável.
Família Eudemonista	Vinculada pelo afeto e solidariedade dos indivíduos, buscando principalmente a felicidade (conceito mais inovador de família).

Fonte: Baseado em Souza e Sousa (2016 apud SOUZA; SOARES, 2019).

A família matrimonial e monoparental já foram citadas antes no decorrer deste texto. Essa última tem crescido bastante, decorrente de divórcios e separações, onde um dos pais

assume o cuidado da criança - geralmente a mãe - além dos casos em que um dos pais é solteiro enquanto o outro nunca assumiu o filho ou filha. (HINTZ, 2001)

A família informal também é bastante comum, ocorrendo quando o casal não vê a necessidade do casamento tradicional, mas passa a viver em união mesmo assim. Já a família homoafetiva é caracterizada por Hintz (2001) como uma união estável formada por casais gays ou lésbicas. Estes enfrentam "pressões, mitos e realidades específicas" que lhes afetam e geralmente possuem filhos quando um dos parceiros já teve uma união heterossexual ou quando optam por adoção. Todavia, é essencial também considerar os relacionamentos entre parceiros em que um ou ambos assumem questões de gênero.

Hintz (2001) também adiciona duas novas classificações muito importantes: família reconstituída e família formada por casais adolescentes. Enquanto o primeiro trata-se de recasamentos e se motiva, geralmente, por questões sociais e econômicas, tendo como resultado a convivência do casal junto com os filhos do casamento original, com filhos de outros casamentos e até filhos da junção mais atual do casal, a família formada por casais adolescentes também é um fator crescente na modernidade e se caracteriza pelo apoio ou intromissão, conforme ponto de vista particular, da família de cada parte sobre as decisões do casal em relação a vida e aos filhos.

Tendo em vista o que se discutiu até aqui torna-se clara a pluralidade de perfis que podem compor os grupos familiares nas comunidades escolares. A Gestão Democrática só existe a partir do momento em que entende essa pluralidade e se propõe conhecer suas partes, para então coordenar ações conscientes que propiciem a participação de todos, como valida Luck (2012, p.78): "aos responsáveis pela gestão escolar, compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos como esses, em que os valores éticos anteriores cedem lugar aos valores capitalistas supracitados, o mercado de trabalho e o entretenimento rouba o tempo antes dedicado às interações familiares e a permissividade desfigura a construção de valores como o respeito, a honestidade, a cooperação e a empatia, torna-se cada vez mais indispensável que a

família também assuma a politicidade do educar e isso só pode acontecer por meio de um trabalho de conscientização.

É vital considerar, no entanto, que o mesmo sistema que ajudou a construir as percepções de família como são hoje - ainda em constante transformação, talvez mais ainda atualmente - também ajuda a destruí-la implacavelmente desde o início, pois apesar de difundi-la para seu controle, o fim último do capitalismo é a produção desenfreada, que não se importa realmente com as necessidades inerentes às famílias, que são nada mais que o meio para um fim. Logo, a família está em constante luta com o Estado a fim de sobreviver em tempos conturbados, ainda que de forma inconsciente, e essa luta sangra também em suas outras relações no espaço público, a saber, a escola.

Além disso, não existe um modelo homogêneo de família na era moderna, por isso é preciso que as escolas não só entendam que há uma dinâmica multiface que se faz presente dentro da escola - por meio das crianças - e por fora dela, mas ainda ligada - por meio dos familiares. Não adianta tentar se aproximar de uma família ilusória e idealizada, é substancial saber de fato quais são essas famílias às quais atende e isso é particular de cada bairro/região, por isso é imprescindível o estudo desse "público-alvo". Essa é uma premissa indispensável para o sucesso da aproximação escola-família: compreender essas famílias, suas características, suas dificuldades e necessidades, etc.

AGRADECIMENTOS

Obrigado aos professores do IFTM, que se dispuseram a compartilhar suas experiência e conhecimentos, à instituição de forma geral, por abrir janelas de oportunidade à população e principalmente à orientadora desta pesquisa, a Prof° Elisa Antônia Ribeiro, que dispôs de tempo e esforço a fim de sanar as dúvidas e indicar o caminho correto para a conclusão da pesquisa.

Referências

ANTUNES, Celso. **O cotidiano da escola através de casos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AQUINO, J. G. **A Questão Ética na Educação Escolar**. SENAC NACIONAL – Boletim Técnico do SENAC. 15. Disponível em: www.senac.br . Acesso em Outubro/ 2022.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BARBOSA, José Márcio Silva. **A participação da comunidade educativa na gestão de uma escola pública.** Revista de Administração Educacional, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 36-52, jun. 2021. ISSN 23591382. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/249727/38462>. Acesso em: 30 out. 2022. doi:https://doi.org/10.51359/2359-1382.2021.249727.

BENCINI, Roberta. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, 2003.

BITENCOURT, Elaine Aparecida de Melo de; MACEDO, Márcio de. **A Ausência da Família na História da Aprendizagem Escolar.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e a Interface de Rede de Proteção Social). Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, Santa Catarina. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Elaine-Aparecida-de-Melo-de-Bitencourt.pdf. Acesso: 09 de julho, 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/**1996**. BRASIL.

_____. **Lei** Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

BRASILEIRA, Retratos da Sociedade. Educação Básica.Confederação Nacional da Indústria. Gerência Executiva de Pesquisa e Competitividade. Ano 7, n.42, Brasília, 2018. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/84/07/840739b4-f563-4682-aaab-f1ef5adcfec7/retratosdasociedadebrasileira_42_educacaobasica.pdf . Acesso em: 03 jul. 2022.

BUENO, C. M. B. P. **"Aves raras" na profissão:** a presença masculina na psicologia e no Serviço Social. 2004. 202 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2004.

CAMPOS, Mônica Regina de Moraes. MATTA, Gustavo Corrêa. **A construção social da família:** elementos para o trabalho na atenção básica. In: MOROSINI, Márcia Valéria G. C.; CORBO, Anamaria D'Andrea (Org.). Modelos de atenção e a saúde da família. Rio de Janeiro: ESPJV/FIOCRUZ, 2007. p. 107-150. (Coleção Educação Profissional e Docência em Saúde: a formação e o trabalho do agente comunitário de saúde, 4).

CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org.). **A Família Contemporânea em Debate.** 3ª Edição. São Paulo: Cortez/EDUC, 2003.

COUTRIM, R. M. da E., Carvalho, R. A. de, & Almeida, J. P. P. de. (2013). **Relação Escola e Família:** uma Construção Sócio-Histórica. *Cadernos De História Da Educação*, *11*(2). Recuperado de https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21716

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163- 174, jul./dez, 2002.

DIAS, L. Carmem. **Curso de Extensão Família e Escola.** Presidente Prudente: Unoeste, 2010. Dias, Maria Berenice. Manual de direito das famílias- 9 ed. Revista atual e ampla. EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN. Abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre.

DURHAM, E. R. **A família operária: consciência e ideologia**. Dados: Revista de Ciências Sociais, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 201-213, 1980.

ENGELS, F. **A origem da família, da sociedade privada e do Estado.** Tradução: Leandro Konder3.edc.-São Paulo: Expressão Popular, 2012. 304p.

FREIRE, P. **Política e Educação:** ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

GERAIS, Conselho Nacional de Defensores Públicos. **Projeto Meu Pai Tem Nome.** Março, 2022. Disponível em: http://condege.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Dados-Meu-Pai-Tem-Nome.pdf . Acesso em: 08 de outubro de 2022.

HINTZ, H, (2001). **Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade.** Pensando famílias. *Eletrônica, 3*, 8-20. Porto Alegre.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem.** Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

LÜCK, Heloísa . **A Gestão Participativa na Escola.** III. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S.GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MENDES, B. C. **Consequência da ausência da família na formação dos filhos.** 2010. Disponível: www.periodicos.unir.br/index.php/secta/article/view/39/51>Acesso: 10.10.2022.

MIZRAHI, B.G. **A relação pais e filhos hoje** - parentalidade e as transformações no mundo do trabalho. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora PUC-Rio, Loyola, 2004.

MONASTEIRO, Monica. Limites - **Os pais mais bobos e inseguros da historia:** 2008, disponível em http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo633.shtml. Acessado dia 10/10/2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, NHD. **Recomeçar:** família, filhos e desafios [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236 p. ISBN 978-85-7983-036-5. Available from SciELO Books .

SALVADOR, Coll César. **Psicologia da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aparecida Batista da; OLIVEIRA, Marceleia Pereira de; BARCELAR, Lucicleide de Souza. **A ausência da família na escola.** Centro Universitário UniAteneu, 2021. Disponível em: http://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/110/91 . Acesso em: 12 de set de 2022.

SOUZA, Helta Mary Lobo Teixeira; MEREGE, Sonia Regina Leite. **A ausência dos pais na escola.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. Cadernos PDE, v. 1, p. 1-10, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/User/Desktop/Projeto%20de%20TCC/2013_uenp_ped_artigo_helta_mary_lobo_teixeira_de_souza.pdf . Acesso em: 15 outubro. 2022.

SOUZA, M.; SOARES, M.M. **A participação da família, sua influência na formação educacional da criança.** Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Centro Universitário Ateneu (UniATENEU), Fortaleza, 2019.

TEIXEIRA, Alberto Martins. **E a Propósito, o Que é a Escola e Para Que Serve?**, 2000. Disponível em: https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_7922/Doc/P%C3%A1gina_7922.pdf . Acesso em: 12 de outubro de 2022.

VALADÃO, Cláudia Regina, e SANTOS, Regina de Fátima Mendes (1997): **Família e escola: visitando seus discursos.** (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à UNESP-Franca).

ANEXO A - PESQUISA CONDEGE: NÚMERO DE PAIS AUSENTES NO BRASIL

CONDEGE
Conselho Nacional das Defensoras e Defensores Públicos-Gerais

Projeto - Meu Pai Tem Nome

Dados Nacionais

	UNIDADE DA FEDERAÇÃO	REGISTRADOS 2021	PAIS AUSENTES 2021	%
1	Roraima	12.020	1.421	11,8
2	Amapá	15.995	1.752	11,0
3	Acre	16.789	1.767	10,5
4	Distrito Federal	49.474	5.146	10,4
5	Amazonas	74.380	7.415	10,0
6	Maranhão	101.882	10.117	9,9
7	Pará	121.375	9.632	7,9
8	Alagoas	47.219	3.466	7,3
9	Ceará	118.172	8.220	7,0
10	Rio de Janeiro	192.628	13.381	6,9
11	Piauí	38.574	2.609	6,8
12	Bahia	179.285	12.057	6,7
13	Mato Grosso do Sul	43.140	2.807	6,5
14	Rondônia	24.964	1.598	6,4
15	Sergipe	31.098	1.939	6,2
16	Tocantins	19.747	1.224	6,2
17	Mato Grosso	56.530	3.454	6,1
18	Pernambuco	123.471	7.270	5,9
19	Goiás	79.879	4.673	5,9
20	Rio Grande do Norte	41.028	2.394	5,8
21	Espírito Santo	53.295	3.067	5,8
22	Rio Grande do Sul	126.470	7.198	5,7
23	São Paulo	534.173	28.718	5,4
24	Paraíba	56.569	2.928	5,2
25	Minas Gerais	243.446	11.787	4,8
26	Paraná	143.210	6.814	4,8
27	Santa Catarina	96.805	4.566	4,7
	TOTAL	**2.641.618**	**167.420**	**6,3**

Fonte: Central de Informações do Registro Civil - CRC Nacional - Base de Dados Arpen

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS E TRABALHOS ACADÊMICOS

Marciano Renato Ribeiro[1]; Maria Catarina Paiva Repolês[2]

[1]Mestre em Letras, 0000-0002-2636-609X, profmarciano7@gmail.com, IF Sudeste - MG, IF Sudeste – MG Campus Rio Pomba
[2]Doutora em Estudos de Linguagens, 0000-0002-6233-9216, catarina.repoles@ifsudestemg.edu.br, IF Sudeste – MG, Campus Rio Pomba.

Resumo: A avaliação tem como principal objetivo proporcionar um ensino de qualidade e equidade, contribuindo e orientando desde as ações pedagógicas em sala de aula até as práticas de gestão e elaboração de políticas públicas. Por isto, a avaliação deve acompanhar o desenvolvimento do aluno de modo a reorganizar a ação educativa. O presente estudo está inserido na área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e visa investigar e conhecer as práticas avaliativas no contexto da EPT. Para atingir o objetivo central de refletir sobre aspectos estruturantes da temática supracitada, o referencial teórico se apoia na revisão bibliográfica de Andriola e Araújo (2018), Chueri, (2008), Gomes, Silva e Moreira (2015), Libâneo (1994), Chizzotti (2016), Oliveira (2017), Vasconcelos (1998), entre outros. Metodologicamente, a pesquisa se configura por meio de abordagem qualitativa e tipo de investigação exploratória com o desenvolvimento das técnicas de revisão bibliográfica e análise documental. O estudo teórico evidencia que para uma educação transformadora é preciso ter o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, as ideias geradas pelas reflexões permitem compreender que a sistematização das práticas educativas no quesito "processos avaliativos", ainda estão em alinhamento às prerrogativas das bases teóricas da EPT, sendo necessário desenvolver e repensar sobre práticas de avaliação mais condizentes com o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; Construção de Conhecimento; Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract: The main objective of the evaluation is to provide quality and equitable teaching, contributing and guiding everything from pedagogical actions in the classroom to management practices and the elaboration of public policies. For this reason, the evaluation must accompany the student's development in order to reorganize the educational action. The present study is inserted in the area of Professional and Technological Education (EPT) and aims to investigate and learn about evaluative practices in the context of EPT. In order to achieve the central objective of reflecting on structural aspects of the aforementioned theme, the theoretical framework is based on the bibliographic review by Andriola and Araújo (2018), Chueri, (2008), Gomes, Silva and Moreira (2015), Libâneo (1994), Chizzotti (2016), Oliveira (2017), Vasconcelos (1998), among others. Methodologically, the research is configured through a

qualitative approach and exploratory research with the development of bibliographic review and document analysis techniques. The theoretical study shows that for a transformative education it is necessary to have the student as the center of the teaching-learning process. Finally, the ideas generated by the reflections allow understanding that the systematization of educational practices in the item "evaluation processes", are still in line with the prerogatives of the theoretical bases of EPT, being necessary to develop and rethink about evaluation practices more consistent with the process of evaluation. teaching-learning.

Keywords: Evaluation; Knowledge Construction; Professional and Technological Education.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) têm como Visão serem referências de instituições no território brasileiro em formação profissional que promove educação, ciência e tecnologia em benefício da sociedade. Em específico, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais tem como Missão institucional “promover a educação básica, profissional e tecnológica, pública, gratuita, inclusiva e de qualidade, em todos os seus níveis e modalidades, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visando ao desenvolvimento da sociedade” (IF SUDESTE MG, 2021, p. 43).

Tendo em vista essas concepções de Visão e Missão, considera-se pertinente que condições igualitárias de êxito sejam oportunizadas a todos os discentes que compõem o número de matriculados nos cursos dessas instituições públicas, almejando a inserção qualitativa no mundo profissional, baseado em valores que respeitem a formação, a ética, a diversidade, a dignidade humana e a cultura da paz.

O êxito estudantil deve encontrar representatividade em todo o processo de ensino-aprendizagem, não podendo ser representado apenas numericamente em provas classificatórias. Assim é que, em conformidade com Vasconcelos (1998), a avaliação deve estar presente durante todo o ato educativo, tornando o aluno o agente central do processo, e, tendo como princípio a objetividade e simplicidade na sua execução, facilitando a compreensão sobre o processo avaliativo. A avaliação com foco no desenvolvimento do estudante possibilita que este se sinta mais confiante em desenvolver suas tarefas e proporciona ao educador acompanhar processualmente o desempenho do aprendiz.

Estudiosos como Andriola e Araújo (2018) defendem a avaliação como uma ferramenta essencial do processo educativo, no entanto, essa ferramenta não pode se converter num fim em si mesmo. Em outros termos, o objeto ou prática avaliativa deve possibilitar às partes envolvidas o conhecimento da realidade do aluno para tomada de decisões assertivas a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) busca, de modo geral, capacitar o cidadão para o mercado de trabalho por meio do conhecimento teórico e prático que engloba o processo de formação. Nesse sentido, o ato avaliativo do ensino profissional possui uma particularidade sem se distanciar do processo avaliativo realizado em outras modalidades. Há, porém, distinção nas formas de aplicação dos instrumentos avaliativos. Corroborando com isso, Gomes, Silva e Moreira (2015, p. 4) afirmam que "há uma diversidade maior de situações que requerem observação do desempenho do aluno, pois nesse segmento envolve-se a relação teoria e prática." (GOMES, SILVA e MOREIRA, 2015, p. 4).

O processo avaliativo na EPT deve ser um instrumento de verificação, contínuo e cumulativo do aproveitamento escolar, no qual os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos, proporcionando assim o desenvolvimento das competências e/ou habilidades requeridas nos perfis dos formandos.

Vale ressaltar que as considerações dos estudos empreendidos com foco nos métodos de avaliação do ensino na EPT apresentam o potencial necessário para diversas pesquisas a respeito das práticas avaliativas adotadas em outras modalidades de ensino. Por exemplo, repensar o ato avaliativo no Ensino Médio profissionalizante é muito importante. Além disso, considera-se que este estudo poderá auxiliar professores e coordenadores a fazerem uma avaliação de sua prática avaliativa, podendo direcionar o seu trabalho a partir das reflexões realizadas nesta pesquisa.

Nestas perspectivas, este trabalho apresenta um estudo de documentos oficiais da área da educação e de trabalhos acadêmicos voltados para tratamento do processo avaliativo de alunos de cursos da EPT. Ademais, tem o propósito de analisar o processo avaliativo na EPT, relacionar os processos avaliativos com os documentos oficiais de ensino (LDB e PPP-IF) e contribuir para uma visão reflexiva da proposta formativa da avaliação, a qual é considerada como referência para construção do conhecimento crítico reflexivo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ato de avaliar a aprendizagem precisa ser compreendido como atividade pedagógica necessária à ação educativa. Essa atividade envolve múltiplos sujeitos e diversos processos tornando-a importante e merecedora de atenção por parte de toda a comunidade escolar. Sendo assim, o ato avaliativo compõe uma etapa fundamental nos processos de ensino-aprendizagem visando à formação profissional para o mercado de trabalho.

Em conformidade com Libâneo (1994, p. 195)

> A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Nesse sentido, é pertinente considerar o ato de avaliar como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, pois é por meio de práticas avaliativas que se obtêm informações referentes ao progresso educacional dos estudantes e se orientam as ações pedagógicas que visam aperfeiçoar o processo de aprendizagem. Nota-se então que a avaliação, de acordo com Libâneo (1994, p. 195), "cumpre funções pedagógicas-didáticas, de diagnósticos e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar."

Sabe-se que a avaliação está presente no cotidiano do contexto escolar desde os anos iniciais até o ensino superior. Segundo Chizzotti (2016), ela tem uma interação indissociável com todas as práticas educativas, desde a elaboração do currículo, às práticas didáticas e às escolhas do conteúdo. Desse modo, entende-se que a avaliação tem relevância no processo de educação.

Ademais, Andriola e Araújo (2018) defendem que, não obstante ser a avaliação um instrumento essencial na ação educativa, ela não deve ser usada apenas para a obtenção de nota. Como ferramenta que possibilita compreender a realidade do estudante no processo de aprendizagem, a avaliação deixa de ter um fim em si mesma e foge à função de controle formal.

Pensar em avaliação é refletir sobre algo amplo, pois o ato de avaliar não se restringe a um único objetivo. E, segundo OLIVEIRA, et al. (2017, p. 20355) avaliar não consiste em "só avaliar o aluno, mas o contexto escolar na sua totalidade, permitindo fazer um diagnóstico para sanar dificuldades do processo de aprendizagem, no sentido teórico e prático". Desse

modo, a avaliação pode ser entendida como um instrumento de análise dos diversos elos do processo de ensino-aprendizagem: o aluno, o professor e todo o contexto escolar.

É pertinente ressaltar que a avaliação, em sua totalidade, deve ser realizada de modo crítico e reflexivo, pois é por meio da reflexão que é possível adquirir consciência crítica sobre os processos de ensino-aprendizagem e proporcionar o desenvolvimento do aluno e de sua emancipação enquanto indivíduo. A avaliação não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, consequentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CHUERI, 2008, p. 51).

No IF Sudeste MG a avaliação é um componente do processo ensino-aprendizagem, e deve ser desenvolvida de forma contínua, diversificada e cumulativa (IF SUDESTE MG, 2021, p. 65). Sendo assim, os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos, tornando o ato de avaliar uma investigação do desenvolvimento do educando para a construção de melhores oportunidades de aprendizagem.

Levando em conta a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem é pertinente abordar a função e os métodos de avaliação comumente utilizados.

Funções e métodos de avaliação da aprendizagem

O que é avaliar? Para que avaliar? Como avaliar? Indagações como essas se aplicam a todas as áreas do conhecimento; entretanto, assumem um significado especial para autores do campo educacional. Nessa direção, Rocha, Fontes Martins e Ribeiro (2022, p. 5) afirmam que:

> A avaliação tem se tornado um tema bastante em pauta nas discussões de diversas áreas do conhecimento. Em específico, nas últimas décadas, a avaliação em larga escala adquiriu grande importância no cenário educacional brasileiro, tendo em vista a obtenção de dados para o desenvolvimento de políticas públicas em educação mais eficientes para o sucesso escolar (ROCHA, FONTES MARTINS e RIBEIRO; 2022, p. 5).

O tratamento da avaliação do ensino é importante, porque avaliar permite à gestão qualificar o processo de ensino, auxiliando a tomada de decisões, principalmente quando envolve questões de permanência escolar na Educação Profissional, a qual deve primar pelo acesso, permanência e êxito de seus estudantes. É, portanto, fundamental que a avaliação seja realizada em diferentes estágios do processo de aprendizagem, incentivando a autonomia do aprendiz.

De acordo com Libâneo (1994), a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto dos educadores quanto dos estudantes. A avaliação é um ato pedagógico no qual o professor trabalha com propósitos definidos em relação ao desenvolvimento das capacidades dos alunos. Sendo assim, por se tratar de uma tarefa de reflexão, aos educadores cabe a função de serem agentes mediadores, por meio do uso de diferentes metodologias e recursos avaliativos. Nota-se então que avaliar é uma atividade complexa. Isto é, para avaliar é necessário verificar e qualificar os resultados obtidos, ainda "determinar as correspondências destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes" (Ibid. p.196).

Neste contexto avaliativo, o docente precisa estar ciente dos novos métodos de ensino, como as metodologias ativas[30] de aprendizagem, nas quais o aluno torna-se agente central do processo de ensino-aprendizagem e o professor assume o papel de agente mediador do conhecimento.

Em conformidade com Lima *et al* (2018), o uso diversificado de instrumentos avaliativos na metodologia ativa proporciona ao aluno o desenvolvimento de uma visão ampla e estruturada do processo de aprendizagem. Ademais, o uso de metodologias ativas estimula o interesse e participação discente durante as atividades propostas podendo retratar o contexto profissional a que o estudante estará exposto no mundo do trabalho.

À vista disso, é essencial o papel do professor como mediador do processo avaliativo, fazendo o uso de diferentes metodologias que possibilitam refletir sobre os níveis de desenvolvimento dos alunos como as apresentadas a seguir.

Avaliação diagnóstica

Não há consenso entre os teóricos sobre o conceito de avaliação diagnóstica. Libâneo (1994, p. 197), apresenta que: "a função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos." Desse modo, pode-se considerar que a avaliação diagnóstica remete a uma série de ações avaliativas realizadas no

[30] Berbel (2011) conceitua metodologia ativa como métodos pelos quais se busca desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, fazendo uso de experiências reais ou simulações, de modo a proporcionar ao aluno condições para solucionar os problemas/desafios propostos, essenciais para a prática social em diferentes contextos.

início do processo de aprendizagem, por meio das quais o educador verifica o nível de conhecimento prévio do aprendiz, assim como suas experiências, cultura e competências.

Com o propósito de avaliar a aprendizagem, considera-se que a avaliação diagnóstica tem a função de diagnosticar, assumindo, de modo geral, dois objetivos: i) determinar o nível de aprendizado pelo educando, ii) descobrir as causas ou circunstâncias que dificultam a aprendizagem no decorrer do processo educativo.

Em conformidade com Silva, Matos e Garcia *apud* Haydt (2007), a avaliação diagnóstica busca investigar os problemas de aprendizagem e a identificação de suas origens, para que assim o professor possa encontrar soluções para os problemas encontrados. Nesse sentido, essa avaliação expõe as dificuldades e habilidades do aluno e, com os dados obtidos é possível traçar metodologias assertivas a serem seguidas, prevenindo, assim, a detecção tardia de problemas na aprendizagem.

Avaliação formativa

À luz teórica de Afonso (2005), a avaliação formativa tem seus limites e suas virtudes. O autor destaca a possibilidade de o docente acompanhar passo a passo a aprendizagem dos discentes, permitindo orientá-los no seu percurso escolar cotidiano, e acrescenta que é a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e coerente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, visando atingir aos objetivos propostos.

Essa avaliação tem como base a revisão do processo de ensino-aprendizagem, visando repensar a prática pedagógica, além de ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar. “A ideia-base centra-se no fato de que a aprendizagem nunca é linear, ocorre por ensaios, por tentativas e erros, recuos e avanços” (PERRENOUD, 1999, *apud* MORAES, 2005).

Na avaliação formativa é avaliado o conjunto de trabalho e atividades realizados pelo aluno ao longo do processo e os resultados obtidos são formados com dados coletados por meio de aplicação de testes, seminários e demais instrumentos avaliativos.

Vale ressaltar, segundo Moraes (2005, p. 61) que “a avaliação formativa é qualitativa, contínua, e enfoca o desenvolvimento individual e coletivo, considerando também os conhecimentos prévios dos alunos.” Ademais, o autor ressalta tratar-se de uma avaliação que procura compreender o aluno em sua totalidade, considerando toda a complexidade do ser humano.

Avaliação somativa

Grosso modo, a avaliação somativa se realiza no final de um processo para verificar a extensão dos objetivos atingidos, com a finalidade de certificação ou atribuição de notas. Segundo Raymundo e Viella (2016), essa modalidade de avaliação classifica os alunos de acordo com o nível de aproveitamento previamente estabelecido.

Para Mourão (2020), a avaliação somativa pode ser considerada como uma espécie de diagnóstico do desempenho do estudante e tem por finalidade identificar quantos dos objetivos de aprendizagem o estudante logrou no decorrer do processo de ensino. Essa modalidade avaliativa visa proporcionar ao aluno alguma certificação equivalente ao mérito de suas conquistas.

A avaliação somativa tem caráter tradicional pelo fato de estar centralizada na promoção do aluno através de notas, não enfatizando o processo de aprendizagem, focando sempre no valor quantitativo. Verifica-se então nesta modalidade avaliativa, uma função classificatória através de atribuição de notas.

Neste sentido Haydt (2007, p. 18) diz que:

> A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra ou de um grau para outro (2007, p.18).

Tendo em vista essas ponderações verifica-se que a avaliação somativa proporciona indicativos dos objetivos alcançados a cada etapa, bem como, aponta as possíveis escalas de valores ao fim do processo educativo.

Desta forma, considera-se que pela avaliação o educador pode verificar o que falta para que o aluno consiga alcançar os objetivos traçados, identificando dificuldades e traçando estratégias para a assimilação do conhecimento.

É notório que há outras modalidades de avaliação, no entanto, para este trabalho foi feito um recorte e apresentaram-se as principais características das avaliações *diagnóstica, formativa e somativa*; com o propósito de refletir a prática avaliativa realizada pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem.

Autoavaliação

É importante abordar a prática autoavaliativa, pois, a autoavaliação, atualmente, é bastante utilizada nas instituições de ensino profissional.

Na perspectiva da avaliação formativa, a autoavaliação, também, é uma ferramenta crucial, pois se entende que os erros só podem ser corrigidos por quem os cometem (NUNZIATI, 1990 apud BARREIRA, BOAVIDA e ARAÚJO, 2006). Igualmente, Araújo (2015) defende que a autoavaliação é essencial para que o *feedback* [31] seja usado de forma efetiva. Nesse viés, Araújo (2015) traz o seguinte conceito de autoavaliação:

> Autoavaliação é um termo usado pela Association for Achievement and Improvement through Assessment (AAIA, s/d) para descrever todas as atividades desenvolvidas, dentro ou fora da sala de aula, que possibilitem ao aluno refletir sobre tudo o que aprendeu e emitir um juízo de valor sobre essa aprendizagem, tomando por referência um conjunto de critérios. (ARAÚJO, 2015, p. 63).

A autora também afirma que o aluno que desenvolve a capacidade de autoavaliação adquire autonomia no aprender e consegue ter uma melhor gestão da sua aprendizagem. Consoante a esse pensamento, De Lima (2016) acredita que isso acontece porque a autoavaliação acaba colocando os alunos como responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

Nessas perspectivas, é evidente que a autoavaliação é um importante instrumento avaliativo que auxilia no processo de ensino-aprendizagem como mecanismo diagnóstico e formativo, para que professores e alunos tenham uma visão mais clara de suas potencialidades e desempenho no contexto profissional tecnológico.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e bibliográfica, com a abordagem qualitativa. Em conformidade com Fonseca (2002, p. 32) há pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. Sendo assim, esta pesquisa é de natureza básica e reflexiva, configurando-se como estudo documental e bibliográfico em que o pesquisador faz um levantamento de trabalhos relacionados ao campo que lhe interessa investigar.

Conforme Gil (2002, p. 45) fazer uma pesquisa bibliográfica é pertinente, pois permite ao investigador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que

[31] Para Santos (2018), o *feedback* é uma forma possível de criar contextos de aprendizagem que ajudem o aluno a desenvolver sua capacidade de autoavaliação. Ela defende que a existência de um *feedback* é uma estratégia que pode levar os alunos a tomar consciência dos seus erros e se autocorrigir.

poderia pesquisar diretamente." Além disso, o estudioso defende que dados da pesquisa documental "são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios" (Ibid. p. 47).

Buscando analisar as práticas avaliativas no ensino técnico profissional, este estudo se desenvolve em duas etapas: levantamento bibliográfico e discussão crítico-reflexiva das considerações elencadas.

Diante das considerações supracitadas, foi feito um estudo exploratório de artigos que tratam da temática da avaliação na EPT, e análise de documentos oficiais que regem a educação no Instituto Federal (IF). Essa análise foi feita a partir dos conceitos de tratamento de avaliação. Foram analisados os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Rio Pomba. E como artigos acadêmicos, foram selecionados para análise três dissertações de Mestrado, sendo duas apresentadas neste artigo: Silva (2019) investiga a "*Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na educação profissional e tecnológica: concepções e práticas educativas no IFPA/Câmpus industrial de Marabá"*. A pesquisadora Campolim (2019) trata da *"Avaliação da aprendizagem na educação profissional e tecnológica: uma proposta de formação docente a partir da percepção dos sujeitos dos cursos técnicos subsequentes do IFSC – Campus Caçador"*.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção apresenta-se a discussão e análise de documentos e trabalhos acadêmicos que tratam da avaliação na EPT**.**

A avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, artigo 24, inciso V, alínea "a", o desempenho do aprendiz será verificado por meio de "uma avaliação contínua e cumulativa do desenvolvimento do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos aos quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais." A partir disso, é notória a importância do diálogo entre o professor e aluno pelo fato de que aspectos qualitativos só podem sobrepor os aspectos quantitativos por meio

de um feedback de qualidade. Pois, segundo Rios (2006) o feedback traz informações tanto para o professor, que repensará seu ensino quanto para o aluno que terá consciência do seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, fica claro, de acordo com Torres (2016), que a LDB defende a avaliação em seu caráter construtivo e não punitivo, ou seja, segundo o documento o erro não é visto apenas como forma de saber ou não saber. O erro no contexto das diretrizes serve, então, para ser superado. Concomitante a isso, De Camargo e Mendes (2013) afirmam que as orientações da LDB não são classificatórias e excludentes, pois elas não consideram apenas o momento terminal do processo de aprendizagem, mas consideram o ensino como uma ação contínua.

A concordância com os preceitos da LDB é reforçada nos conceitos sobre a avaliação por especialistas consagrados e ao longo das experiências e pesquisas relatadas. É preciso oportunizar ao aluno um processo de ensino-aprendizagem que o tenha com foco, de modo a prepará-lo para a inserção e atuação no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

A avaliação no Instituto Técnico Federal

Conforme o Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Rio Pomba, a avaliação deve ter como objetivo primordial orientar e reorientar o processo de ensino-aprendizagem. Ela deve ser concebida como parte integrante do processo de formação que oportuniza o diagnóstico de possíveis falhas no processo e que possibilita a aferição dos resultados alcançados (IF SUDESTE – MG, 2011).

Ainda, o documento orienta que “os procedimentos e processos avaliativos devem ser realizados periodicamente e de forma contínua, buscando construir e reconstruir o conhecimento e desenvolver hábitos e atitudes coerentes com a formação integral do profissional-cidadão” (IF SUDESTE – MG, 2011, p. 17). Desse modo, nota-se a necessidade de maior atenção do profissional da educação ao longo das atividades propostas, uma vez que o desempenho do aluno depende de uma observação mais detalhada, já que envolve sua rotina de aprendizado, teoria e prática. Para tanto, em consonância com Machado (2008), o docente deve oportunizar para seus alunos situações que lhes proporcionem compreender, de forma reflexiva e crítica, o mundo do trabalho, assim como os objetos e ferramentas tecnológicas que o compõe.

Discorrido as principais considerações desses documentos oficiais sobre a avaliação, apresenta-se, a seguir, a análise dos trabalhos acadêmicos que também tratam da avaliação na EPT.

Trabalho I

O primeiro trabalho analisado é do pesquisador Silva (2019) e se intitula "*Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na educação profissional e tecnológica: concepções e práticas educativas no IFPA/Câmpus Industrial de Marabá".* O autor busca compreender se as práticas avaliativas da aprendizagem propostas aos estudantes dos cursos Técnicos Integrados traduzem a concepção de currículo integrado e contribuem para a melhoria do processo de construção do conhecimento. Além disso, a pesquisa investiga se a avaliação utilizada naquele *campus* permite retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem ou se ela configura em um fim em si mesma.

Para alcançar tais objetivos, o pesquisador aborda os conceitos de currículo e de avaliação da aprendizagem com enfoque na EPT, bem como os instrumentos, momentos e fins das práticas avaliativas adotadas nos cursos Técnicos Integrados. Para isso, Silva (2019) se fundamenta nos ensinamentos teóricos de autores como Luckesi e Hoffmann.

Para obtenção dos dados em campo foi realizado um questionário, com perguntas referentes à avaliação e à aprendizagem, aos docentes, aos discentes e ao corpo técnico-pedagógico. Foram convidados 44 (quarenta e quatro) docentes para se submeterem à pesquisa, sendo 23 licenciados e 21 bacharéis. Posteriormente à coleta das informações realizou-se a sistematização e a análise dos dados coletados.

Conforme o estudo empreendido por Silva (2019), na EPT existe uma "diversidade de sujeitos que deve ser levada em consideração quando da implementação das ações de ensino, em especial quando se traçar, no seu currículo, a política de avaliação da aprendizagem a ser dispensada a seus estudantes" (p. 130). Nesse sentido, considera-se necessário que a avaliação da aprendizagem seja proposta com o intuito de dialogar com o mundo do trabalho, de forma que propicie ao educando uma visão e compreensão crítica da sua realidade.

Um achado importante na análise de dados foi sobre as "contradições entre as concepções e as práticas", em que os docentes participantes da pesquisa, em grande parte, fazem de forma isolada o planejamento das disciplinas e suas respectivas avaliações. Além disso, de acordo com Silva (2019), essas disciplinas abordam conteúdos que não se

relacionam com outras. Verifica-se então que ao planejar o processo de ensino-aprendizagem os docentes não priorizam a interdisciplinaridade, a qual possibilita uma formação integral do indivíduo na EPT. O planejamento das práticas pedagógicas defende a participação criativa dos sujeitos, quando se elege o sociointeracionismo como teoria do conhecimento (SILVA e SANTOS, 2015, p. 130).

Outro fato pertinente apresentado na pesquisa é que não são todos os docentes que dominam as disposições sobre avaliação da aprendizagem contidas nos documentos oficiais como no Regulamento Didático-Pedagógico do Ensino do IFPA (RDPE) e nos PPCs dos cursos estudados. De acordo com Silva (2019), não contemplando as disposições previstas nos documentos que regem a educação, os educadores estão "descartando o uso diagnóstico, fornecendo uma quantidade de avaliações inferior ao previsto nos PPCs bem como deixando de oferecer estudos de recuperação paralela" (Ibid. p. 132).

Conforme análise de Silva (2019), para o corpo técnico-pedagógico do *campus*, em Marabá, a avaliação é assumida como verificação, diagnóstico e reflexão. O pesquisador também constatou, a partir das respostas dos estudantes e dos planos de ensino analisados, que os instrumentos de ensino "apontam para uma prática tradicional de avaliação, em que são usados os instrumentos mais conservadores como prova escrita e exercícios em sala" (Ibid. p. 133).

Diante desses resultados, o estudo demonstrou que, a avaliação da aprendizagem é associada à noção de verificação, tanto nas práticas desenvolvidas pelos licenciados, quanto para aquelas proporcionadas pelos bacharéis/tecnólogos. Essa perspectiva, de acordo com Silva (2019, p. 134) "toma a avaliação como um fim em si mesma, foca o trabalho docente nos resultados e tende a considerar os estudantes como únicos responsáveis pelos fracassos obtidos na verificação das aprendizagens".

Trabalho II

O segundo trabalho é de Campolim (2019). Trata-se da dissertação *"Avaliação da aprendizagem na educação profissional e tecnológica: uma proposta de formação docente a partir da percepção dos sujeitos dos cursos técnicos subsequentes do IFSC – Campus Caçador".* A pesquisa possui como objetivo discutir a Avaliação da Aprendizagem na EPT por meio de análises das práticas avaliativas no Curso Técnico Subsequente em Administração do Instituto Federal Santa Catarina - IFSC. Ainda, busca contribuir com o

processo formativo junto aos docentes, considerando a concepção da EPT e a avaliação como uma prática formativa.

Para alcançar tal objetivo, Campolim (2019) se pauta em diversos teóricos que discutem a educação e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e temáticas como: Institutos Federais, Avaliação na legislação brasileira, Avaliação das aprendizagens, Avaliação na EPT, etc. Na metodologia do trabalho a pesquisadora se valeu da análise de Projeto Político Pedagógico de curso, de planos de ensino e da realização de um estudo de caso. Nesse último, participaram 20 (vinte) estudantes e 04 (quatro) docentes - os dados para a pesquisa foram obtidos por meio de questionário e entrevista semi-estruturada.

Um achado importante na análise da pesquisadora é constatar que a maioria dos discentes participantes da pesquisa são trabalhadores estudantes[32] (concilia trabalho e estudo, tendo como prioridade o trabalho). Conforme Campolim (2019), a vivência do mundo profissional desses estudantes não pode ser ignorada na sala de aula, pois os saberes oriundos do trabalho contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o conhecimento não ser algo pronto e acabado. No que diz respeito aos docentes participantes da pesquisa, possuem sólida formação em suas áreas específicas, "porém não apresentam formação para a docência, tampouco para a avaliação" CAMPOLIM (2019, p. 119).

Sobre os documentos de ensino analisados pela autora (Projeto Político Pedagógico do Curso e Plano de Ensino) verifica-se que a avaliação é entendida como uma prática formativa no Projeto Político Pedagógico do Curso, enquanto no Plano de Ensino verifica-se um distanciamento entre o que o projeto do curso e a legislação prevêem para a avaliação.

Em relação à Prática Avaliativa no Curso Técnico Subsequente em Administração, os dados evidenciaram que o conceito de avaliação ainda não está claro para docentes e discentes. Para eles o ato de avaliar é, simplesmente, "medir, testar, mensurar, buscar resultados, verificar se os objetivos foram alcançados", conforme apontado por Campolim (2019, p.120). Verifica-se, então, a avaliação como uma moeda de duas faces: de um lado uma face associada à prática tradicional (nota, classificação); do outro lado, percebe-se uma face comprometida com a aprendizagem (diagnóstico, tomada de decisão, e redirecionamento de ações).

[32] De acordo com a resolução CEPE/IFSC nº 125 de 14/09/2017 – documento orientador da EJA – trabalhador estudante é aquele que volta aos bancos escolares após um período de interrupções.

Os participantes da pesquisa mantêm o mesmo raciocínio ao responderem sobre a função da avaliação. Grosso modo, eles consideram que avaliar é "medir, mensurar e verificar se os objetivos estão sendo atingidos" (CAMPOLIM 2019, p.120). No que diz respeito às contribuições da avaliação para a aprendizagem, tanto discentes, quanto docentes reconhecem que há contribuições reais quando a avaliação fornece subsídios para redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÃOES FINAIS

Considera-se que o ato de avaliar contribui para a compreensão do sistema de ensino, das práticas educativas e dos conhecimentos dos alunos. Assim sendo, é importante entender a avaliação do desempenho dos estudantes como instrumento a serviço do processo de ensino-aprendizagem.

Em conformidade com Rocha, Fontes Martins e Ribeiro (2022), a avaliação é um fator primordial do processo educativo e como instrumento questionável é sujeito à análise, principalmente no contexto escolar. Nessa linha de pensamento, o presente estudo buscou abordar uma reflexão sobre documentos oficiais de ensino e de trabalhos acadêmicos voltados para tratamento da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de cursos da EPT. Tal reflexão teve o propósito evidenciar a proposta formativa da avaliação, referência para construção do conhecimento crítico reflexivo.

Desse modo, na primeira seção atentou-se para a abordagem do objeto de estudo em questão, o ato de avaliar na educação do Brasil. Assim, foram apresentadas considerações acerca das práticas educativas relacionadas aos métodos de avaliação comprometidos com uma formação integradora para o mundo do trabalho. No quadro teórico foram apresentados temas relacionados às práticas avaliativas em diálogo com a EPT, tendo em vista que a utilização correta de instrumentos de avaliação torna-se primordial para a formação na EPT.

A pesquisa possibilitou a compreensão de que, a sistematização das práticas educativas no quesito "processos avaliativos" não estão em alinhamento às prerrogativas das bases teóricas da EPT. Faz-se necessário o desenvolvimento de uma nova realidade no processo ensino-aprendizagem a que se compromete este modelo de educação. Como defende Thadei (2018), é necessário, sem dúvidas, o conhecimento de tudo aquilo que envolve o processo de ensino-aprendizagem, não somente os aspectos didáticos.

Outro ponto importante a destacar é sobre a relação entre professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Para esse tipo de relação é importante o docente ter o papel de mediador, pois a avaliação nesse contexto se desenvolve em benefício do aluno e acontece fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. Ademais, à luz teórica de Hoffmann (2005, p. 3) "cuidar para que o estudante aprenda mais e melhor, todos os dias. Isso é avaliar".

Ao adotar metodologias conscientes e optar pelo uso de instrumentos de avaliação plausíveis, certamente haverá tomada de decisão correta no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessário criticidade e sistematicidade, isto é, direcionar os objetivos a serem alcançados nas práticas avaliativas.

Dados de pesquisas ainda evidenciam que o conceito de avaliação ainda não está claro para docentes e discentes. Para reverter esse quadro é necessário que os educadores tenham formações pedagógicas para uma atuação plausível em sala de aula. É preciso que mais pesquisas se dediquem a investigar como se procede as práticas avaliativas na EPT e ofereçam ferramentas como–cursos de formação pedagógica para docentes. Pois, a avaliação, partindo do planejamento, deve ser proposta com o intuito de dialogar com o mundo do trabalho proporcionando ao estudante uma visão e compreensão crítica da sua realidade.

Em síntese, este trabalho teve por finalidade realizar um levantamento bibliográfico da avaliação em EPT o que levou a verificar que ainda há dúvidas em relação a essa e que não há instrumentos próprios implementados para esse tipo de ensino de forma universalizada, muitas vezes se utilizando de instrumentos já existentes. Sendo assim, considera-se que os docentes precisam ser inovadores fazendo uso das metodologias ativas de aprendizagem e, ao utilizarem instrumento já existente, que o uso seja com criticidade e consciência, tendo em vista a formação do estudante.

Destarte, em futuros trabalhos, com um maior número de pesquisas acadêmicas analisadas seja desejável aprofundar com mais detalhes em reflexões da prática avaliativa do ensino na EPT amparada em uma abordagem contextual. Também, que se possa apresentar instrumentos e produto educacional como oficinas de formação, com o propósito de subsidiar melhores condições nos processos de avaliação na EPT.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação: Uma busca prática em busca de novos sentidos. In ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. 5 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003Alegre: Mediação, 2005.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. POTENCIALIDADES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA E SOMATIVA. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, v. 5, n. 1, p. 15-15, 2018.

ARAÚJO, Filomena Margarida Rodrigues de. **A Avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem**. 2015.

BARREIRA, Carlos; BOAVIDA, João; ARAÚJO, Nuno. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. **Revista portuguesa de Pedagogia**, p. 95-133, 2006.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. 2011. Semana: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, V. 32, n. 1, p. 25-40, jan/jun. 2011. Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf. Acesso 22 de agosto de 2022.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. v. 6.

CAMPOLIM, Luciane da Costa. **A avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica:** uma proposta de formação docente a partir da percepção dos sujeitos dos Cursos Técnicos Subsequentes do IFSC – *Campus* Caçador. Luciane da Consta Campolim. – Florianóplois, SC: O autor, 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 561-576, 2016.

CHUERI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 19, n. 39, p.49-64, jan./abr. 2008.

DE CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz; MENDES, Olenir Maria. A avaliação formativa como uma política includente para a educação escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, 2013.

DE LIMA, Simone Moura Gonçalves. Promovendo aprendizagens: A avaliação formativa no cotidiano da escola de anos finais. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 2, n. 1, p. 79-88, 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GOMES, F.V.; SILVA, J.M.C.; MOREIRA, C.M. Avaliação da Aprendizagem na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Uma Reflexão Crítica. Anais do III Colóquio Nacional – Eixo Temático II – **Práticas integradoras em educação profissional.** 2015. Disponível em:https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/publicacoes/anais-2015/.Acesso em: 02 de agosto de 2021.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática: 6a ed. 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Porto Alegre: Mediação, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: 2021 - 2025: **IF Sudeste MG.** Disponível em:< https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-2021-2025/resolucao-consu-27-01-2021-pdi-2021-2025.pdf >. Acesso em: 21 ago 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS. Projeto Político Pedagógico - PPP: 2011: **IF Sudeste MG *Campus* Rio Pomba.**Disponívelem:<https://www.ifsudestemg.edu.br/documentosinstitucionais/unidades/riopomba/ppp_2011-ilovepdf-compressed.pdf/view >. Acesso em: 21 ago 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994, 18ª reimp.

LIMA, P. M. **Didática e Planejamento**. 2. ed. Curitiba. Fael, 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação especial. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MORAES, Vera Lúcia Della Torre de. **Avaliação formativa:** estudos de concepções no processo de formação de professores. 2005. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontíficia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005

MOURÃO, J. **Processos avaliativos em educação**. Educa Ethos – Escola de Formação Humana. 2020.

OLIVEIRA, A.; APARECIDA, C.; SOUZA, G. M. R. **Avaliação**: Conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de pedagogia. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/510_223.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente**. Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em:< http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 08 de outubro de 2022.

ROCHA, Gladys (Org.); FONTES MARTINS, R. M. (Org.); RIBEIRO, M. R**.** (Org.). **Avaliação e ensino:** uma interlocução necessária. 01. ed. Curitiba: Appris, 2022. v. 01. 170p .

SANTOS, Cremilde Mendes dos; KROEFF, Renata Fischer da Silveira. A contribuição do *feedback* no processo de avaliação formativa. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Vleho, v. 5, n° 11, p. 20-39, mai/ago, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA>. e-ISSN: 2359-2087.

SILVA, Edirene Bezerra da; SANTOS, Maria Jozenilda Araújo dos. Planejamento pedagógico na perspectiva da educação profissional e tecnológica**.** Anais do III Colóquio Nacional – Eixo Temático II – **Práticas integradoras em educação profissional.** 2015. Disponível em:< https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/publicacoes/anais-2015/>.Acesso em: 02 de agosto de 2021.

SILVA, Elielson Souza da. **Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na educação profissional e tecnológica:** concepções e práticas educativas no IFPA/Campus Industrial de Marabá./Elenilson Souza da Silva. Anápolis: IFG, 2019. 163 p.

THADEI, Jordana. Mediação educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem téorico-prática** [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018.

TORRES, Paulo Cesar Munhoz. O erro na avaliação: Punição ou construção? **Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 7, n. 2, p. 201-208, 2016.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar**. São Paulo, Libertad, 1998.

VIELLA, M. A. L.; RAYMUNDO, G. M. C**. Livro Didático**: Avaliação do Ensino e Aprendizagem. Centro de Referência em Formação e EAD, Instituto Federal de Santa Catarina, 2016.

A RELAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA COM AFAMÍLIA: PAPEL E DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR

[1] Thalyta Amália Lima Rios;[2] Maria De Lourdes Ribeiro Gaspar;

[1]Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia,0000-0002-8487-1852, IFTM - Campus Uberlândia Centro, e-mail:thalyta_rme@hotmail.com
[2]Professora Dra. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, 0000-0002-1847-1148, IFTM – Campus Uberlândia Centro, e-mail: marialourdes@iftm.edu.br

Resumo: O presente trabalho propõe uma análise à respeitoda relação entre escola e família no espaço escolar e o papel do Gestor na promoção dessa relação. Tem por objetivo geral avaliar o envolvimento da família dentro da instituição escolar, refletindo sobre o papel do Gestor nessa relação a fim de tornar sua Gestão de fato democrática. Como metodologia, empregou-se a pesquisa bibliográfica, uma vez que os materiais encontrados nos artigos científicos colaboram com a fundamentação do trabalho. Ao realizar um levantamento histórico a respeito da Gestão Democrática foi possível concluir que a aproximação da instituição escolar e da família é essencial no desenvolvimento da criança enquanto sujeito e aprendiz, pois tanto país/responsáveis quanto escola devem se atentar a todas as necessidades dos educandos na sua formação social, tendo em vista seu desenvolvimento e propiciando experiências que impliquem na ampliação de seus saberes, habilidades, competências e valores.

Palavras-chave: Gestão democrática; Gestão Escolar; Família; Escola.

Abstract: The present work proposes an analysis regarding the relationship between school and family in the school space and the role of the Manager in promoting this relationship. Its general objective is to evaluate the involvement of the family within the school institution, reflecting on the role of the Manager in this relationship in order to make its Management truly democratic. As a methodology, bibliographic research was used, since the materials found in scientific articles collaborate with the foundation of the work. When carrying out a historical survey about Democratic Management, it was possible to conclude that the approximation of the school institution and the family is essential in the development of the child as a subject and learner, since both the country/guardians and the school must pay attention to all the needs of the students in the their social formation, with a view to their development and providing experiences that imply the expansion of their knowledge, skills, competences and values.

Keywords: Democratic management; School management; Family; School;

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a relação entre escola e família no espaço escolar e procura investigar como o Gestor Escolar deve se posicionar para que haja de fato uma Gestão Democrática com a participação efetiva da família nas decisões institucionais.

Apesar de todo discurso de democratização escolar o que se presencia na maioria das escolas públicas brasileiras é um distanciamento entre escola e família, onde a segunda pouco ou nada opina nas decisões da instituição. Dentre tantos outros, um dos papeis do Gestor Escolar é criar um vínculo sendo o elo entre família e escola, objetivando estreitar essa relação, e por meio de uma parceria, formar sujeitos para a vida em sociedade, motivar cada vez mais crianças e jovens e promover maior engajamento dos membros da escola.

É sabido que a família é o primeiro espaço de socialização e onde os seres humanos encontram modelos a serem seguidos para sua formação. Para tanto, é fundamental o comprometimento, responsabilidade e consciência por parte dos familiares sobre o valor de estarem presentes em todos os momentos da vida das crianças. No âmbito escolar não poderia ser diferente.

A aproximação da instituição escolar e da família é essencial no desenvolvimento da criança enquanto sujeito e aprendiz, pois tanto país/responsáveis quanto escola devem se atentar a todas as necessidades dos educandos na sua formação social.

A entrada da família na escola tem por finalidade a participação dela nas decisões de cunho pedagógico, administrativo e financeiro, trazendo também maior segurança para os alunos quais terão amparo durante o processo educacional tanto da instituição quanto de seus responsáveis.

Cabe ao Gestor uma postura dinâmica e trabalhar em sua função para o bem comum pensando sempre na coletividade das atividades desenvolvidas, fazendo com que a escola se torne um espaço democrático e de contribuição para o pleno desenvolvimento dos cidadãos que dela fazem parte.

Neste sentido, o presente trabalho tem por finalidade avaliar o envolvimento da família dentro da instituição escolar e refletir sobre o papel do Gestor nessa relação a fim de tornar sua Gestão de fato democrática. Para tanto, tem como questão norteadora o porquê de família e escola ainda se encontrarem, em muitos casos, apartadas e o papel do Gestor Escolar na

junção dessas duas instituições, pressupondo ainda que a inserção da família na escola objetiva o estreitamento de laços na busca da formação e preparo dos sujeitos para a vida em sociedade.

METODOLOGIA

Empregou-se pesquisa bibliográfica de natureza exploratória e com intuito de revisão bibliográfica dos materiais encontrados em artigos científicos em periódicos da Universidade Federal de Uberlândia, na biblioteca do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberlândia Centro, no portal Scielo e Google Acadêmico.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA SEGUNDO LEIS E NORMATIVAS BRASILEIRAS

A gestão democrática consiste nas atitudes do gestor ao possibilitar e propor ações que permitam a participação da sociedade em todo o processo da gestão escolar, ou seja, os membros da comunidade escolar (professores, pais, alunos, equipe pedagógica, direção e demais funcionários) passam a ser sujeitos ativos nas tomadas de decisões da instituição.

Por muitos anos a administração escolar se valeu de visões mecanicistas e conservadoras e até recentemente, conforme constatado por alguns estudiosos, a melhor escola era aquela de ideias conservadoras.

> Os dirigentes de uma geração atrás desejavam como colaboradores funcionários que fizessem, sem questionar, exatamente o que lhes era mandado fazer. Entre os dirigentes educacionais, o pensamento predominante era o de que as melhores escolas eram aquelas organizadas segundo o modelo de administração clássica, que enfatiza a obediência às regras e o cumprimento à risca dos regulamentos. Desta forma, podia-se esperar que todas as escolas e todas as turmas funcionassem da mesma maneira, estabelecendo-se a regularidade do funcionamento escolar e do sistema de ensino.(LÜCK, 2010, p.78)

Foi a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que se passou a buscar por modificações na educação objetivando configurar lhe mais qualidade, tendo a Gestão Democrática como um meio para se alcançar esse objetivo. Freitas (2000, p.3) afirma que

> A Constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhes qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no artigo 206 da mesma. Entre estes, colocam-se a garantia de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática.

Observando a linha do tempo da evolução da gestão é possível imaginar como se valeu as mudanças na educação no Brasil até se chegar a Gestão Democrática como de fato é ou deveria ser. Desta forma, temos como marcos históricos e legal da Gestão Escolar no Brasil:

►**1920 -** Ensino Elitista e Gestão Escolar desorganizada; Início de pesquisas sobre Adm. Educacional.

►**1930 -** Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Atual MEC.

►**1932 -** Manifesto dos Pioneiros com Ideais da Escola Nova; Destaque da importância da reorganização da Adm. Escolar.

►**1934 -** A Constituição Federal assume a necessidade de fixar um PNE.

►**1961 -** Promulgada a primeira LDB, que através da Lei nº4.024/61, exige que o diretor escolar seja um educador qualificado.

►**1962 -** Criação do 1º PNE, porém de cunho normativo financeiro; primeiros passos rumo a autonomia da Gestão Educacional.

►**1964 -** Instaurado o Regime Militar; A educação assume um caráter autoritário.

►**1968 -** Lei nº 5.540/68 determina a Reforma Universitária, desvalorizando as pesquisas; Diretores e Reitores Escolares são indicados sem eleição democrática.

►**1971 -** Lei nº 5.962/71 reforma a LDB de 61, revogando a exigência do Diretor Escolar ser educador; O governo concede amparos financeiros e faz parcerias com o setor privado.

►**1985 -** Fim do Regime Militar e início do processo de redemocratização do ensino.

►**1988 -** Promulgação da Const. Federal de 1988 estabelecendo como princípio básico da Educação Nacional a "Gestão Democrática do Ensino Público" Art. 206.

►**1990 -** Conferência Mundial sobre a Educação para Todos destacando a importância de uma educação participativa coma atuação de todos os profissionais da educação trabalhando em prolda melhoria da Educação Básica.

►**1996 -** Promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB) onde há a descentralização da Gestão Escolar e o estímulo à participação comunitária.

►**2001** - Implantada a Lei nº 10.172/01 (2º PNE do País) instituindo os Conselhos Escolares e o reconhecimento da necessidade de formação e capacitação dos trabalhadores escolares;

►**2014** - Promulgação da Lei nº 13.005/14 qual compreende o PNE vigente até 2024, onde é priorizado a participação da Comunidade Escolar na escolha de diretores e estabelece que deve haver autonomia escolar nos âmbitos pedagógicos, administrativos e financeiros; prevê também o envolvimento comunitário na elaboração do PPP, Currículos e Regimentos Escolares no intuito de assegurar a participação democrática.

Conforme visto, a educação passou por transformações ao longo dos anos quais refletiram diretamente na atuação do gestor escolar. Cada uma destas mudanças foi de grande representatividade para se alcançar o que atualmente enxerga-se como modelo de gestão ideal.

É notório que a cada ano e a cada modificação realizada no âmbito educacional, a busca incessante foi com a intenção de melhoria na qualidade da educação, visando sempre os alunos, criando de leis que garantissem seus direitos.

Quando se pensa na escola como um espaço de múltiplas culturas é preciso atentar-se que, para de fato atender a população a que serve e garantir direitos expressos na lei, a instituição tem que pautar sua conduta na democracia e para isso a participação da comunidade escolar se faz essencial. Segundo Hora (2014, p.55)

> [...] a necessidade de promover a articulação entre a escola e a comunidade a que serve é fundamental. O entendimento de que a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte, deve estar presente no processo de organização de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias.

Hora (2014, p. 47) destaca ainda que para além dessa necessidade vital:

> [...] o principal instrumento da administração participativa é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com o poder de decisão, estabelecerão uma política para essa instituição, como a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação em função das próprias mudanças sociais e institucionais.

É importante que escola e comunidade, neste momento destacando a família do aluno, estejam alinhadas em suas atitudes e pensamentos em busca do desenvolvimento cognitivo e socioemocional do indivíduo em formação, fato esse que confere maior qualidade educacional.

A participação de toda a comunidade escolar traz aos membros da instituição a sensação de pertencimento ao lugar e automaticamente é despertado o desejo de melhoria em todos os aspectos.

> Usar técnicas participativas para solucionar problemas e tomar decisões encoraja a equipe escolar, os professores, assim como os pais e alunos, quando apropriado, a assumirem maiores responsabilidades com relação ao que acontece na escola, como também facilita uma mais adequada e competente tomada de decisão. Os estudos sobre a solução de problemas e tomada de decisões educacionais praticadas de forma participativa demonstram uma consistência notável sobre a favorabilidade dessa participação. (LÜCK, 2010, p.62)

A Gestão Escolar vivenciou um longo processo de transformação ao longo dos anos, e é aceitável que as mudanças sociais e políticas, além de episódios inesperados como foi o caso da Pandemia de 2020 causada pelo Coronavírus, promoverá ainda muitas mudanças no ambiente educacional.

Em busca de elucidações quanto aos desafios na aproximação da família e escola, no próximo capítulo procura-se discorrer brevemente sobre a família e seu papel na vida do sujeito.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA FORMAÇÃO PLENA DO INDIVÍDUO

A família é a primeira instituição em que os seres humanos se vêem inseridos a partir de seu nascimento e tem a função de cuidar e proteger o indivíduo, garantindo a ele condições de sobrevivência, além da função de promover sua socialização através dos ensinamentos básicos, tais como respeito, honestidade, bondade, entre outros.

Giddens (2005, p.148) conceitua família como “um grupo de pessoas diretamente unidas por conexões parentais, cujos membros adultos assumem a responsabilidade pelo cuidado das crianças”, neste sentido a família é a responsável pela inserção da criança no âmbito escolar, buscando a continuação da socialização deste indivíduo e a condição de vida em sociedade.

Sabe-se que a escola tem responsabilidades e o papel de contribuir com a formação do cidadão, no entanto é na família que o indivíduo terá as primeiras instruções.Pereira (2008, p. 43) aponta que

> [...] a Família é considerada a instituição social básica a partir da qual todas as outras se desenvolvem, a mais antiga e com um carácter universal, pois aparece em todas as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade. A Organização das Nações Unidas (ONU) em 1984, refere a Família como o elemento de base da sociedade e o meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros.

A família, além de ser o primeiro ambiente educador é um dos pilares na educação formal dos seres humanos, pois é em casa, com a participação ativa dos pais, que o estudante reforçará o que foi aprendido na escola e vice-versa. Sendo assim, a participação dos pais/responsáveis é importante não apenas para o convívio social, mas também na contribuição para o bom desempenho escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96 em seu artigo 2º, afirma que:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos 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 (BRASIL, 1997, p. 11)

É no ambiente escolar que o vínculo entre a família do estudante e a instituição como um todo contribuirá para os bons resultados na formação plena do cidadão.

Em seu artigo 4º, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma que o dever de assegurar o direito da criança ao conhecimento através dos estudos é também da família.

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

No entanto, é preciso entender que não basta apenas matricular a criança em uma instituição escolar, requer também, se atentar às necessidades e possibilidades do indivíduo e acompanhar o desenvolvimento desse estudante durante todo o processo de escolarização. Pois, quando a família é presente na escola, todos os envolvidos podem se beneficiar. De acordo com Tiba (2002, p. 114)

> Se a parceria entre família e escola for formada desde os primeiros passos da criança, todos terão muito a lucrar. A criança que estiver bem vai melhorar e aquela que tiver problemas receberá a ajuda tanto da escola quanto dos pais para superá-los.Quando a escola, o pai e a mãe falam a mesma língua e têm valores semelhantes,

> a criança aprende sem grandes conflitos e não quer jogar a escola contra os pais e vice-versa.

Pode se dizer que as instituições família e escola estão interligadas de modo que a família pode ser considerada a agente primária na formação do indivíduo, enquanto a escola exercerá o papel de corresponsável pela educação formal e necessária para conhecimentos científicos, antropológicos, filosóficos, entre outros. Sendo assim é no ambiente escolar que o vínculo entre a família do estudante e a instituição como um todo trará bons resultados na formação plena do cidadão.

A partir dessa constatação, no próximo tópico procura-se entender os desafios encontrados pela Gestão Escolar na aproximação da escola e família.

O GESTOR E OS DESAFIOS NA BUSCA DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

A família aparece como a responsável pelo indivíduo e a escola como corresponsável onde ambas têm seus papéis pré-definidos.

O êxito educacional também depende de uma ampla participação familiar nos espaços escolares. Cabe ressaltar, porém, que a entrada e participação da família nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras dependem do acolhimento da instituição e de seus membros. Conforme aponta Paro (1992, p. 264),

> [...] se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. Para isso, é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular.

É fácil deparar-se com situações em que a comunidade se sente excluída das decisões da escola e não pertencente ao ambiente. De acordo com Paro (1992, p. 265), em se tratando da comunidade:

> [...] muitos usuários se sentem diminuídos em seu autoconceito, o que os afasta da escola para não verem seu amor-próprio constantemente ferido. Outros conseguem perceber o preconceito com que são tratados, o que pode contribuir também para afastá-los quando sentem que não há condições de diálogo com a escola.

Por outro lado, é indiscutível que está arraigado na sociedade que de certa forma ao transpor os portões da escola o sujeito assume o mero papel de estudante e “deixa de ser” obrigação dos pais.

Evidentemente esta ideia de que a escola é a única responsável por educar o aluno quando ele está em suas dependências existe, no entanto, é um pensamento equivocado, uma vez que as duas instâncias se complementam sem deixar de lado seus papeis já delimitados.

O Gestor encontra dificuldades na aproximação da escola com a família desde aspectos burocráticos até situações geradas pela sociedade em conjunto com a própria escola. Enquanto, nos primeiros anos escolares da criança, os pais, de certa forma, necessitam estarem presentes, em razão da vulnerabilidade do (a) estudante, e sua participação acontece frequente e naturalmente, percebe-se que a partir dos primeiros anos do ensino fundamental a presença dos responsáveis nos ambientes escolares passa a ser cada vez mais escassa.

É importante ressaltar que além de uma barreira imposta pela própria instituição, quando os pais querem adentrar a escola, limitando sempre a participação em horários pré-estabelecidos, as mudanças na sociedade, no que tange a economia familiar, também dificultam a presença física dos pais.

Atualmente a mudança na configuração familiar, em que cada vez mais as mulheres estão inseridas no mercado de trabalho, juntamente com o pensamento cultural de que a figura feminina é a responsável por vários setores familiares (como o cuidado com os filhos; limpeza da casa; cuidado com as roupas; refeições; etc.), estar presente na escola fisicamente tem se tornado algo inviável após horas de trabalho em jornada dupla ou tripla.

Mais uma vez, caberá ao Gestor Escolar buscar meios saudáveis e agradáveis para atrair os pais de maneira a possibilitar a participação familiar no contexto escolar. Assim, ao conhecer ou voltar a entender que a participação dos pais na escola é essencial, eles gradativamente entenderão seu papel diante da vida escolar dos filhos.

Diante dos desafios encontrados pela gestão na aproximação família e escola, no próximo capítulo discorreremos sobre algumas estratégias cabíveis ao gestor na busca da promoção para o entrelaçamento da instituição com a família dos estudantes.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR E AS ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA: DIÁLOGO E PARTICIPAÇÃO

Diferentemente de alguns anos atrás, a configuração da escola se mostra renovada, onde a afetividade tem um papel relevante na formação do sujeito. Para atender a esse novo perfil escolar o Gestor, além de todas as outras atribuições, precisa estabelecer laços afetivos

entre os componentes da escola (professores, coordenadores, serviços gerais, pais, alunos, comunidade local, entre outros) tornando possível uma gestão participativa e democrática.

Na administração escolar participativa ou gestão democrática, as ideias, opiniões e anseios da comunidade escolar são atendidos dentro de regras pré-estabelecidas e o diretor permanece na sua principal função. Nas palavras de Hora (2014, p. 49), "o diretor de escola tem como funções básicas as ações de organizar e administrar, tendo em vista as orientações superiores...".

Assim, colocando o administrativo a favor do pedagógico:

> [...] a principal função do administrador escolar é realizar uma liderança política, cultural e pedagógica, sem perder de vista a competência técnica para administrar a instituição que dirige, demonstra que o diretor e a escola contam com possibilidades de, em cumprimento com a legislação que os rege, usar sua criatividade e colocar o processo administrativo a serviço do pedagógico e assim facilitar a elaboração de projetos educacionais que sejam resultantes de uma construção coletiva dos componentes da escola (HORA, 2014, p. 49)

Cabe ao Gestor uma postura dinâmica e o trabalho para o bem comum pensando sempre na coletividade das atividades desenvolvidas, fazendo com que a escola se torne um espaço democrático e de contribuição para o pleno desenvolvimento dos cidadãos que dela fazem parte.

> [...] para o sucesso da organização, considera-se relevante que a gestão da escola busque a participação de todos e em diferentes cargos (coordenadores, professores, técnicos-administrativos, serviços gerais) para uma melhor implantação dos objetivos almejados e um comprometimento maior. Assim, é necessário que a organização escolar possua uma gestão participativa, pois a principal alternativa para que a escola se transforme em um ambiente de crescimento contínuo e integrado é a participação e o comprometimento de todos. (TRES, 2011, p.21)

São múltiplos os sujeitos envolvidos no processo educativo quando se baseia em uma Gestão Democrática, conforme aponta Lück (2010, p.17):

> Ao se referir as escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico.

Pensando sempre na formação integral do sujeito, tanto família quanto escola devem trabalhar juntas na busca desse objetivo, e neste momento o Gestor Escolar deve buscar meios para aproximar a família de forma a estreitar laços. Nesta parceria há apenas ganhos, uma vez que ao superar os desafios, todos os envolvidos serão beneficiados amplamente.

É comum os pais frequentarem a escola de seus filhos quando muito pequenos e, portanto, indefesos. É notório que os primeiros passos em busca da educação formal (na escola) na imensa maioria das vezes, acontece com a supervisão de um responsável pela criança, porém a própria escola pode criar barreiras quando esse aluno está adaptado àquela realidade, iniciando assim o processo errôneo de distanciamento dos pais do ambiente escolar.

Os pais e/ou responsáveis acabam por serem apartados de seus filhos no ambiente escolar quando ainda pequenos e cria-se a ideia de que a partir dali a escola se torna a única responsável pelo sujeito enquanto este se encontra dentro da instituição. A presença dos pais se limita a reuniões propostas pela escola sem pensar ou conhecer a necessidade de cada família e com o passar do tempo até mesmo as reuniões antes tão importantes passam a ocupar os últimos lugares na prioridade dos responsáveis pelo estudante.

O gestor como sendo o articulador do sucesso escolar precisa atentar-se para situações que distanciam a família do contexto escolar, uma vez que esta é indissociável do aprendizado quando se busca a formação integral do cidadão.

O papel do Diretor acaba por estar bem delimitado aos olhos da comunidade em geral enquanto o da família, quando esta se encontra na escola, acaba por ser mais complexo e muita das vezes desconhecido. Pires (2012, p. 11) destaca que

> […] não é fácil definir o papel dos pais na escola e no conjunto do sistema educacional. Eles têm dupla perspectiva de colaboração e de controle, tornam-se assim, as primeiras referências no tocante à apreciação qualitativa dos resultados da educação, mas o grupo gestor das instituições escolares precisa orientá-los, permanentemente.

O fomento da interação entre família e escola deve acontecer por parte de todos, mas especialmente pela equipe gestora, uma vez que de forma geral a sensação de pertencimento à escola é maior para os profissionais da educação do que para a família do aluno.

É preciso desconstruir paradigmas de que apenas na educação infantil a presença dos pais é fundamental e promover uma relação amistosa entre escola e os responsáveis pelos alunos na intencionalidade de uma educação de qualidade em todo percurso escolar.

A escola como um todo aparece sempre como a responsável por estabelecer o vínculo com a família, mas é preciso salientar que cabe ao Gestor Escolar ser aquele que conduz o processo, ato esse que orientará uma relação saudável e produtiva entre as instituições família e escola. O gestor deve buscar, portanto, um ajuste entre professores e todo corpo docente,

partindo da organização de ideias, buscando meios de outras aproximações, neste caso a aproximação da família ao contexto escolar.

Esse ajuste com a intencionalidade da promoção de ações que unam família e escola deve ser pautado em um diálogo com toda a equipe pedagógica onde haja confiança e reciprocidade em todos os segmentos da escola. Para Lück (2010, p. 92):

> A confiança e a reciprocidade entre membros de uma equipe constituem condição essencial para o bom funcionamento de uma unidade social de trabalho, caracterizada a partir do desenvolvimento da ética entre os companheiros de trabalho e do espírito de credibilidade. Sem tais condições, o que se tem é um grupo de pessoas que atuam desarticuladamente, sem maximizar e integrar seus esforços. Portanto sem serem efetivas na ação educacional.

Ordenar de forma sistemática um grupo de pessoas onde se tenha objetivos traçados, requer planejamento e conhecimento de suas funções, direitos, deveres e responsabilidades. De acordo com Lück (2000, p. 16):

> [...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico.

Com a democratização da escola o Gestor passa a orquestrar também a família e conduzi-la dentro do âmbito escolar buscando a educação de qualidade e o melhor desenvolvimento possível dos alunos, sendo indiscutível que quando todos os envolvidos no processo apontam para o mesmo alvo, a possibilidade de sucesso é crescente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das pesquisas realizadas, entendemos que apesar de parecer óbvio que a escola sendo “para todos” precisa de fato ser democrática e não concentrar o poder em apenas uma figura, a Gestão Democrática, nesta instituição, é relativamente nova.

Assim, notou-se que no decorrer da história as organizações escolares passaram por modelos diferentes de administração e atualmente há a compreensão de que a administração participativa e/ou democrática traz mais benefícios à escola e à comunidade escolar como um todo.

Ressalta-se ainda que a participação dos pais e/ou responsáveis é importante não apenas para o convívio social, mas também na contribuição para o bom desempenho escolar

do aluno. Assim, a aproximação família e escola é função dada ao corpo escolar. Uma vez que na maioria dos casos, o último é o mais instruído e consciente na busca dessa conexão indispensável para o sucesso escolar, e, onde, faz parte das atribuições do gestor, tornar possível a presença da família na escola.

Acreditamos que o vínculo escola-família precisa ser acordado entre os envolvidos para que não se torne uma imposição de um dos lados, procurando-se entender que as duas instituições são de fundamental importância e necessárias na vida do sujeito, portanto tanto uma quanto a outra tem suas particularidades e responsabilidades no processo de desenvolvimento da criança.

Cabe ao Gestor uma postura dinâmica e o trabalho para o bem comum pensando sempre na coletividade das atividades desenvolvidas, fazendo com que a escola se torne um espaço democrático e de contribuição para o pleno desenvolvimento dos cidadãos que dela fazem parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a participação da família nas decisões da escola vem ao encontro do sucesso educacional de seus filhos, no entanto é imprescindível destacar que fatores externos e internos ao ambiente escolar podem contribuir negativa ou positivamente nessa aproximação.

O processo de democratização escolar, com o intuito de trazer a família para dentro da escola, enfrenta diversidades entre os membros e dificuldades que vão desde a burocracia até o pensamento arraigado de que família e escola têm seus papéis definidos e cada uma deve trabalhar separadamente em suas funções.

A parceria entre escola e família é de extrema importância e está vinculada ao conhecimento e respeito pelos direitos do cidadão enquanto estudante. Por isso, cada uma dessas instituições deve desenvolver seu papel de forma articulada a outra, tendo em vista o desenvolvimento do aluno, propiciando experiências que impliquem na ampliação de seus saberes, habilidades, competências e valores.

Essa relação que acontece de forma escassa, principalmente nas escolas públicas do Brasil, interfere diretamente na falta de qualidade da educação, onde, mesmo vislumbrando o sucesso educacional do estudante, pais e escola acabam por cumprirem seus papéis de forma isolada.

Desta forma, para que ocorra de fato um entrelaçamento entre a Gestão Escolar e a família, o Gestor precisa oportunizar as interações respeitando as especificidades da comunidade na qual a escola está inserida, buscando ações e eventos que promovam a participação ativa dos pais na instituição, sempre considerando essas soluções conjuntamente com a própria comunidade, podendo essas ser das mais variadas. Por isso a importância do estímulo da gestão ao espaço contínuo de escuta da comunidade por meio da participação democrática desses atores nas decisões que envolvam a melhoria da educação ofertada pela instituição.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por gozar de plena saúde para pesquisa e posterior desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço aos colegas de curso e principalmente as colegas e amigas Kyara e Ana Raquel por estarem presentes e motivando essa caminhada.

Agradeço a minha família por estar sempre presente e me dando apoio incondicional nas minhas escolhas.

Agradeço com profunda admiração aos professores do curso de Pós-graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar do IFTM que me forneceram todas as bases para a conclusão dos meus estudos.

Agradeço a minha orientadora Profª. Drª. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, pelo suporte, carinho e atenção na construção deste trabalho.

O meu muito obrigada a todos que direta ou indiretamente fizeram parte do meu caminhar rumo à docência.

Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 9. ed. Brasília, 15 maio 2012. Seção 2, p. 9-207. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: **Simpósio do Lage**, 3, 2000, Jundiaí. Anais, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Trad. Sandra Regina Nertz. 4. ed. Porto Alegre: Artmes, 2005.

HORA, Dinair Leal da. **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA**. 18. ed. Campinas: Papirus Editora, 2014. 127 p.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LÜCK, Heloísa et al (ed.). **A ESCOLA PARTICIPATIVA: o trabalho do gestor escolar**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. 159 p. 8 v.

PARO, Vitor Henrique. **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA**.[livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Gest%C3%A3o_Democr%C3%A1tica_da_Escola_P%C3%BAblica/pfVADwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 10 out. 2022.

PEREIRA, M. **A relação entre pais e professores**: **uma construção de proximidade para uma escola de sucesso**. Málaga: Ed. Universidade de Málaga, 2008.

PIRES, Iêda Maria Maia. **A Gestão Escolar e o Desafio de uma parceria "Efetiva" com a Família e a Educação de "Qualidade".** Conselho Estadual de Educação do Ceará/ Coordenadoria de Executivos Escolares, 2012.

TIBA, Içami. **Quem AMA, EDUCA!** 154. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002. 187 p. Disponível em: https://docplayer.com.br/8069839-Quem-ama-educa-icami-tiba.html. Acesso em: 13 maio 2022.

TRES, Janialy Alves Araújo. **Desafios do Gestor Escolar para a Mudança Organizacional da Escola.** Tese de especialização em gestão escolar, Faculdade Frassinetti do Recife, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Wanderson Ferreira da Silva[1], Jaqueline Maissiat[2]

[1]Discente do curso Computação (Licenciatura), 0000-0002-2625-2391, wandersosillva@gmail.com, IFTM Campus Uberlândia Centro, R. Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia - MG
[2]Doutora em Informática na Educação, 0000-0002-9124-4267, jaquelinemaissiat@iftm.edu.br, IFTM Campus Uberaba, R. João Batista Ribeiro, 4000 - Distrito Industrial II, Uberaba - MG

Resumo: A fim de tratar de problemas reais vividos pela sociedade atual, e entendendo a importância de se abordar a temática de inclusão na educação, relembrando um pouco o início do letramento das pessoas com deficiência e a história da educação no Brasil, este estudo tem como protagonista o Deficiência Visual na Computação. As TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e as TAs (Tecnologias Assistivas) são utilizadas como temática para inclusão de pessoas com deficiência pelo mundo. O objetivo geral deste estudo, é identificar as tecnologias utilizadas pelas pessoas com algum tipo de deficiência visual na inserção do ambiente tecnológico em seu cotidiano. Este estudo busca apresentar a importância das tecnologias no ensino aprendizagem de pessoas com deficiência visual, pretende revalidar essa importância com base em alguns projetos desenvolvidos pelas autoridades e sociedade com o intuito de inclusão digital, seja ela econômica ou social, irá focar nas pessoas com deficiência visual, na expectativa de melhorar as experiências desse público na era digital. A metodologia inclui a leitura e análise de trabalhos de outros autores, que dissertam sobre as tecnologias no ambiente educacional. O resultado final da pesquisa, esboça a importância das tecnologias na inclusão do processo educacional de pessoas com deficiência visual, enquanto as tecnologias para a sociedade são tidas como facilitadores, para os invisuais são expostas como ferramentas de inclusão e acesso ao direito à educação.

Palavras-chave: Computação; Deficiência Visual; Tecnologias Assistivas; Tecnologia da Informação e Comunicação.

Abstract: In order to deal with real problems experienced by today's society, and understanding the importance of addressing the theme of inclusion in education, recalling a little the beginning of literacy for people with disabilities and the history of education in Brazil, this study has as its protagonist of Visual Impairment in Computing. DICTs (Digital Information and Communication Technologies) and ATs (Assistive Technologies) used as a theme for the inclusion of people with disabilities around the world. The general objective of this study is to identify the technologies used by people with some type of visual impairment in the insertion of the technological environment in their daily lives.

This study seeks to present the importance of technologies in the teaching and learning of visually impaired people, intends to revalidate this importance based on some projects developed by the authorities and society with the aim of digital inclusion, whether economic or social, will focus on people with disabilities visual, in the expectation of improving the experiences of this public in the digital age. The methodology includes the reading and analysis of works by other authors, who talk about technologies in the educational environment. The result of the research outlines the importance of technologies in the inclusion of visually impaired people in the educational process, while technologies for society seen as facilitators, for the blind they are exposed as tools for inclusion and access to the right to education.

Keywords: Computing; Visual impairment; Assistive Technologies; Information and communication technology.

INTRODUÇÃO

Neste início do século XXI é experienciado uma crescente utilização dos recursos tecnológicos digitais no cotidiano, com o surgimento da internet no final dos anos 1980 e a sua rápida propagação no início dos anos 2000, foi obtido uma gama crescente de possibilidades e percepções de que o uso das tecnologias digitais podem facilitar a inclusão social por meio da educação. Esta ideia vem sendo amplamente explorada nas últimas décadas, principalmente após as restrições ocasionadas pelas medidas de segurança social para conter o avanço da COVID-19 durante a pandemia no ano de 2020.

As pessoas estão cada dia mais necessitadas de se sentirem conectadas ao “novo”, aqui referenciando os novos modelos sociais digitais, de estarem presentes nas redes sociais, fazer uso de aplicativos, navegar na internet, partindo do conceito da sigla/acrônimo em inglês de mundo VUCA - *Volatility, Uncertainty, Complexity Ambiguity* cuja tradução significa volatilidade, incerteza, complexidade, ambiguidade, e se adaptando ao novo conceito da sigla/acrônimo em inglês de mundo BANI - *Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible* que traduzido significa frágil, ansioso, não linear, incompreensível.

Não obstante, é oportuno trazer a discussão para o campo educativo. Nestes escritos, o foco é voltado ao acesso da tecnologia digital àqueles que têm necessidades específicas, ou de maneira mais objetiva, àqueles que possuem deficiência visual. É importante, antes de chegar a contemporaneidade, observar como era vista a educação desses alunos. Em seu trabalho,

Pereira (2016) afirma que "No Brasil, a educação do deficiente está desde o início da colonização portuguesa, no século XVI, até o início da industrialização no século XX", em sua contextualização histórica Pereira (2016) cita que "a constituição de 1824 assegurava a instrução primária e gratuita a todos," com isso, podemos considerar que a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) Lei nº. 4.024/61 norteia as políticas públicas para assegurar o direito à educação dos brasileiros.

Este estudo tem como objetivo geral, a identificação das tecnologias utilizadas por pessoas com deficiência visual no dia a dia, que promova a inserção em ambientes tecnológicos, sendo um meio de inclusão para o processo educacional destas pessoas, dar visibilidade ao ensino e aprendizagem através do uso de recursos tecnológicos, as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e as TAs (Tecnologias Assistivas), proporcionando uma atenção maior a todas as pessoas que sofrem com algum tipo de deficiência visual, que podem ser totalmente cegos ou de baixa visão, que é definida no Decreto nº. 5.296/04 como:

> Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (BRASIL, 2004).

Incluir esse público específico nos remete nos dias atuais a obrigatoriedade do cumprimento das leis e se possível ajudar com o uso de ferramentas e aplicativos, para que todos tenham o mínimo de acesso a nova era em que estamos vivendo. A metodologia utilizada é norteada pela análise documental e bibliográfica de textos e periódicos com a mesma temática deste estudo.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, "a metodologia enquanto abordagem é qualitativa e quanto ao objetivo é exploratória, pois tem a intenção de ampliar um conceito sobre um determinado fenômeno" (SILVA, 2021, p.11), revelando assim, a importância da utilização das tecnologias digitais na educação dos deficientes visuais. Abordar alguns destes recursos

tecnológicos, como estes são apresentados na literatura e se possível apontar melhorias na utilização dos mesmos através de pesquisas bibliográficas, serão utilizados artigos, teses e outros trabalhos anteriormente publicados por outros autores, revisão da literatura para validar a fundamentação teórica do texto. Também serão analisados sites que possam fornecer dados específicos como IBGE e outros com o intuito de levantar o maior número de informações relevantes possíveis.

> A pesquisa qualitativa pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados (VIERA; ZOUAIN, 2006; BARDIN, 2011). Deste modo, não é apenas a "pesquisa não quantitativa", tendo desenvolvido sua própria identidade. Assim, visa entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de modos diferentes, através da análise de experiências individuais e grupais, exame de interações e comunicações que estejam se desenvolvendo, assim como da investigação de documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) ou traços semelhantes de experiências e integrações (FLICK, 2009). (BRUCHÊZ, 2018, p.3).

Bruchêz (2018, p.4) afirma que "o estudo exploratório tem por objetivo proporcionar familiaridade com o problema, maximizando o conhecimento do pesquisador em relação a este", em uma busca ampla norteada pelas palavras-chave "deficiência visual" + "tecnologias digitais" + "educação básica" + "tecnologia assistiva", obteve como resultado de busca aproximadamente 405 trabalhos acadêmicos contendo todas as palavras-chave deste trabalho, salientando uma percepção otimista pela propagação da conscientização social em abordar a importância do uso da tecnologia digital para a inclusão, por intermédio das TDICs, TAs e outros.

O levantamento dos dados sobre os trabalhos periódicos foi realizado utilizando o site da Google Acadêmico com filtro de busca entre os anos de 2018 a 2022, no idioma português Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da educação no Brasil sofreu grande interferência cultural dos modelos da educação estrangeira, seja este modelo europeu ou norte americano, podemos acreditar que esta intervenção exterior baseia se por sermos um país colônia. Bezerra (2022) cita em seu trabalho que "A educação formal no Brasil tem início em 1549 quando o padre Manuel da Nóbrega chegou ao país", é importante ressaltar que por volta de 1759 os jesuítas foram

expulsos do país por Marquês de Pombal, em seus estudos Bezerra (2022) aponta que "o principal objetivo dos jesuítas era a propagação de ensinamentos religiosos aos seus alunos, de quem esperavam obediência total".

Outra influência estrangeira na educação brasileira foi a escola nova ou escolanovismo, defendida pelo norte americano John Dewey, pedagogo e filósofo, tendo sido implementada no Brasil por Rui Barbosa em meados de 1882, em seu trabalho HAMZE explica que:

> No século XX, vários educadores se evidenciaram, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Na década de 30, Getúlio Vargas assume o governo provisório e afirma a um grupo de intelectuais o imperativo pedagógico do qual a revolução reivindicava; esses intelectuais envolvidos pelas idéias de Dewey e Durkheim se aliam e, em 1932 promulgam o Manifesto dos Pioneiros, tendo como principal personagem Fernando de Azevedo. Grandes humanistas e figuras respeitáveis de nossa história pedagógica, podem ser citadas, como por exemplo Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). (HAMZE, 2022).

Com o início da massificação do sistema educacional brasileiro impulsionado pelo manifesto, baseado no pensamento de Dewey, Hamze (2022) cita que "para John Dewey a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida", como influência de modelos educacionais estrangeiros na educação especial. Pereira (2016) pontua que "a educação especial começa a ser institucionalizada no século XVIII, com a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 1760 e o Instituto dos Jovens Cegos, em 1784, ambos na cidade de Paris na França". A Língua Brasileira de Sinais - Libras, foi introduzida no Brasil pelo Francês Hernest Huet, adepto do modelo de comunicação por sinais do educador Charles Michel de l'Épée.

> Sua atuação no Brasil iniciou-se quando foi fundado, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, instituição que atualmente é conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos ou Ines. A criação dessa escola ficou registrada na Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857. (SILVA, 2022).

Atualmente já existe a legislação que legitima a Libras como língua no Brasil, que é a Lei nº. 10.436/02:

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O Braille é conhecido como um sistema universal de escrita e leitura, "o Sistema Braille de leitura, criado pelo educador francês Louis Braille, em 1825" (GOV, 2022), "é constituído por 63 sinais formados a partir do conjunto matricial = (pontos 123456). Este conjunto de seis pontos chama-se, por isso, sinal fundamental" (MEC, 2018, p.17). Segundo Silva (2022), "o Braille foi oficialmente introduzido no Brasil em 1854. Isso resultou do esforço de José Álvares de Azevedo para que fosse criada uma instituição que fornecesse educação para jovens cegos", no site oficial do governo brasileiro GOV.BR temos acesso a toda história sobre a criação do IBC "O Instituto Benjamin Constant é uma instituição federal da administração direta, ligada diretamente ao gabinete do ministro da Educação e especializada na educação e atendimento de pessoas cegas e com baixa visão." (GOV, 2022).

As TDICs e as TAs são muito utilizadas como temática para inclusão de todas as pessoas com deficiência pelo mundo, Frazão (2020, p.85081) pontua que "a Tecnologia Assistiva surge como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços", enquanto Sae Digital (2022) descreve a TDIC como sendo "conjunto de tecnologias digitais que permite a associação de diversos ambientes e pessoas por meio de dispositivos, equipamentos, programas e mídias para facilitar a comunicação entre seus integrantes e otimizar as possibilidades já existentes". Silva (2021, p.11) diz que "o acesso às tecnologias digitais ainda não é amplo o suficiente, para que possamos atender a todas as bases educacionais", entretanto, devido a necessidade da continuidade do processo educacional nos tempos pandêmicos, a adoção de meios digitais para este ensino aprendizagem foi amplamente difundido.

> Uma das alternativas encontradas para dar seguimento ao ensino/aprendizagem neste momento de isolamento social, foi a adesão em massa de novas maneiras de ensinar remotamente, através da Educação a Distância (EAD), Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) ou plataformas que permitem videochamadas como Google Meet ou Zoom por exemplo. (SILVA, 2021, p.13).

Em seu trabalho Campêlo (2011) apresenta dados importantes sobre as TICs e as TAs, revela dados sobre deficientes visuais com suas experiências na inclusão digital e conclui a grande necessidade de adequar as tecnologias já existentes para que sejam acessíveis e tenham usabilidade por qualquer pessoa.

> A análise dos resultados permitiu identificar as limitações e impedimentos aos quais os usuários deficientes visuais estão submetidos quanto à usabilidade e acessibilidade de redes sociais online e celulares, o que fornece uma base de dados consistente na proposta de adequações dos mesmos, no intuito de fomentar a inclusão digital destas pessoas. (CAMPÊLO, 2011, p.117).

Leite e Pereira (2004) trazem em seu trabalho um levantamento histórico a respeito da luta constante do deficiente visual por seu espaço na sociedade, desde a criação da primeira instituição voltada a atender esse público no ano de 1784 em Paris na França, e no Brasil o Instituto Benjamin Constant em 1850, até os dias atuais. Fala ainda sobre a inserção dos deficientes visuais no mercado de trabalho, e a legislação que garante os direitos a este público.

Silva (2019, p.91) pontua que "Ture Jonsson afirma na obra ‘Inclusive Education’ que o papel da sociedade é de acolher as diferenças de todos os seus membros", para o autor “o ideal a partir desse ponto não é mais em adaptar as pessoas à sociedade e sim adaptar a sociedade às pessoas”.

> Por conseguinte, o que é falado sobre a inclusão dos deficientes de modo geral na sociedade, garantido através de leis e direitos, determinam os parâmetros a serem seguidos para assegurá-los, contudo existem muitas resistências contrárias a tudo o que foi conquistado e, frequentemente, vem sendo negligenciado. "A trajetória do indivíduo com deficiência é marcada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania, de acordo com cada cultura dentro das sociedades" (FERNANDES, SCHLESENER, MOSQUERA, 2014, p. 133). Isso pode ser justificado pelas condições do ensino público, pela falta de estrutura eficiente de apoio ao educador, formação e preparação deficiente dos professores, ausência de materiais adequados e número elevado de alunos por classe. (SILVA, 2019, p.92).

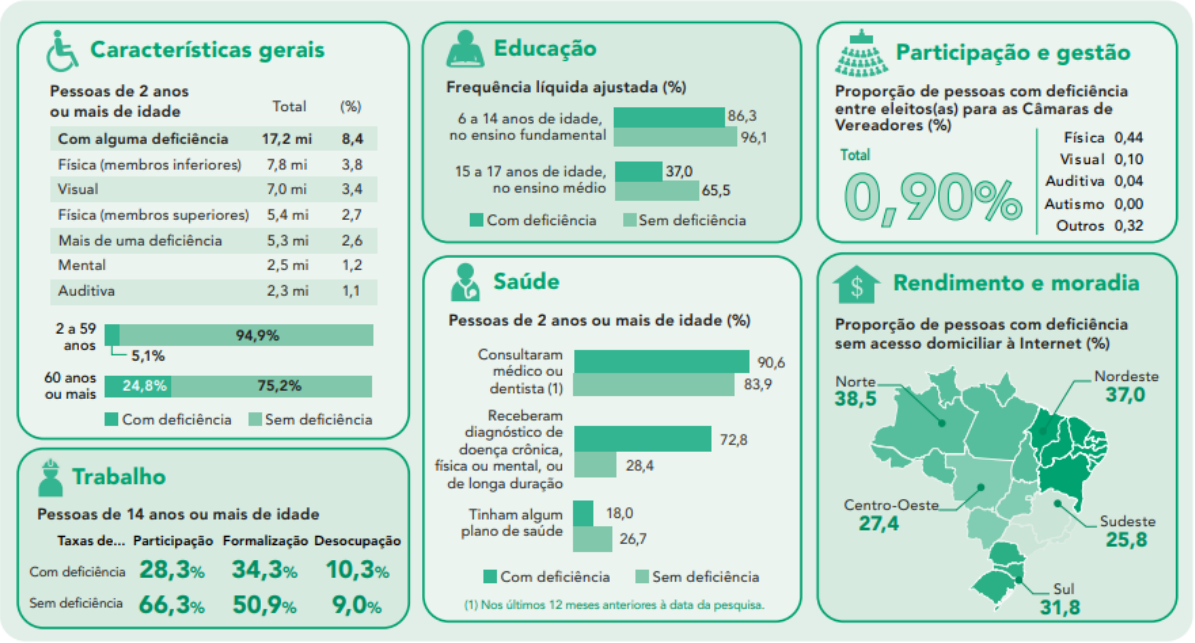
Na educação Pereira (2016) dá enfoque a necessidade de capacitação dos docentes para atender essa parcela da comunidade, “o trabalho docente nessa perspectiva necessita de um conhecimento voltado para o ensino do braille”, e concluem que “o ideal seria uma participação social mais ativa, envolvendo a sociedade em estudos e propostas concretas de caráter pedagógicas”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O último levantamento fornecido pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), disponível no ano de 2022, nos diz que "Nas últimas décadas, a identificação das pessoas com deficiência passou por uma evolução, convertendo-se de um modelo baseado na Medicina para uma abordagem biopsicossocial". Essa alteração na métrica das bases da pesquisa, altera os dados de resultados, se analisarmos seus respectivos históricos, tendo em vista que, a análise biopsicossocial tem como base a categorização da deficiência segundo o IBGE (2022, p.1) "pelo tipo e/ou grau de interação entre a pessoa e seu corpo e o ambiente".

> Tal abordagem compreende que as relações com outras pessoas, bem como com serviços públicos, locais de moradia, trabalho, lazer, entre outros aspectos, podem ser mais ou menos favoráveis a atividades relacionadas ao bem-viver (enxergar, ouvir, comunicar-se, locomover-se etc.). Em pesquisas recentes, como as edições de 2000 e 2010 do Censo Demográfico e as edições de 2013 e 2019 da Pesquisa Nacional de Saúde - PNS, houve coleta e aprimoramentos metodológicos relativamente a esse tema, em consonância com recomendações internacionais. (IBGE, 2022, p.1).

Figura 1. Resultado da PNS (Pesquisa Nacional de Saúde) ano base 2019.



Fontes: 1. IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde 2019 e Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2019. 2. Tribunal Superior Eleitoral - TSE.

Fonte: IBGE (2022, p.1).

Na Figura 1. temos a amostragem dos resultados do IBGE 2019, abordando a deficiência no conceito geral em algumas áreas específicas, segundo o IBGE (2022, p.2) "a PNS 2019 identificou 17,2 milhões de pessoas com deficiência de 2 anos ou mais de idade, o que corresponde a 8,4% da população dessa faixa etária", e analisando a Figura 1, identificamos que destes números 7,0 milhões de pessoas, cerca de 3,4% da população, corresponde a pessoas com deficiência visual. Em seu trabalho, Silva (2019, p.91) apresenta um levantamento de resultados do IBGE referente ao ano de 2017.

> O levantamento feito pelo IBGE no ano de 2017 afirma que 6,7% da população brasileira, aproximadamente 14 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência – um número relativamente baixo, se comparado com os dados informados no censo 2010, onde o número era de 23,9% (cerca de 45,6 milhões de brasileiros). A justificativa para essa redução é bem simples: seguindo conceitos da ONU (Organização das Nações Unidas) e OMS (Organização Mundial de Saúde) a partir de sugestões do Grupo de Washington (GW), foi feito uma alteração nas respostas da enquete, onde só é considerado portador de alguma necessidade especial aqueles que responderam ter muita dificuldade ou não conseguem realizar atividades como enxergar, ouvir, caminhar ou subir escada. (IBGE, 2017). (SILVA, 2019, p.91).

No comparativo dos dados gerais, tivemos uma redução no número de pessoas com algum tipo de deficiência, reduzindo de 45,6 milhões em 2010 para 14 milhões em 2017, em decorrência da alteração das métricas como apresentadas por Silva (2019, p.91), no entanto, IBGE (2022, p.2) pontua que para o levantamento de dados de 2019 "foram classificadas como pessoa com deficiência todas aquelas que responderam "ter muita dificuldade" ou "não conseguir de modo algum" realizar as atividades perguntadas em ao menos um dos quesitos investigados", ou seja, a mesma base utilizada no ano de 2017, e fazendo o comparativo entre estas duas pesquisas, ano base 2017 e a mais recente ano base 2019, tivemos um aumento em números de 3,2 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil.

A disponibilidade de recursos tecnológicos que possibilitam a inclusão dos invisuais por intermédio da educação tem crescido consideravelmente, tendo em vista que, as ferramentas digitais, como aplicativos e softwares atualmente estão disponíveis para todas as camadas sociais, no entanto, não podemos dizer que estar disponível é ser acessível. Rodrigues (2012, p.115) norteia que "as pessoas com deficiência visual necessitam conhecer estratégias, recursos e equipamentos que facilitem o aprendizado das atividades diárias e de

leitura e escrita“, e fazer uso das TDICs e TAs para isso é fundamental, “o desempenho das pessoas com deficiência visual pode ser potencializado por meio desses recursos“. (RODRIGUES, 2012, p.115).

A deficiência visual como já vimos, não necessariamente acomete apenas os invisuais, pessoas com baixa visão, precisam ser lembradas por suas particularidades, o uso de tecnologias como reglete, soroban, máquina e impressora Braille, auxiliam as pessoas cegas no ensino aprendizagem, para as pessoas com baixa visão temos alguns recursos como “telescópicos, lupas de mão, óculos especiais, cadernos com pauta ampliada, lápis 6B, livros com letras ampliadas, lápis 3B, tiposcópio, dentre outros” (SILVA, 2019, p.92), na esfera digital temos a disponibilidade de softwares como DOSVOX, Zoomtext, Feelipa, WINVOX, NVDA, BlindTool, Magic, Be My Eyes, BLINDSIDE, Ubook, entre outros, estas tecnologias digitais contemplam todos os deficientes visuais.

No Quadro 1. foi feito um levantamento elencando cada software acima citado, qual a sua usabilidade e onde pode ser encontrado mais informações sobre o software.

Quadro 1. Relação de software voltado para deficientes visuais

Software	Usabilidade	Referência
DOSVOX	Leitor de Tela	http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/
ZOOMTEXT	Ampliador de Tela	https://www.freedomscientific.com/products/software/zoomtext/
FEELIPA	Identificador de Cores por meio de forma geométrica	https://feelipa.com/pt/
WINVOX	Repositório de Arquivos para softwares inclusivos	http://www.winvox.com.br/
NVDA	Leitor de Tela	https://www.presidentekennedy.es.gov.br/pagina/ler/1077/acessibilidade-leitor-de-tela-nvda
BLINDTOOL	Identificador de Objetos	https://ciclovivo.com.br/inovacao/inspiracao/aplicativo-gratuito-para-cegos-identifica-objetos-apenas-apontando-o-celular/
MAGIC	Ampliador de Tela	https://www.deficienteonline.com.br/deficientes-visuais-entram-na-era-digital-atraves-de-software_pcdsc_406.html
BE MY EYES	Chat de Suporte Visual	https://www.bemyeyes.com/language/portuguese-brazil

BLINDSIDE	Áudio Game	http://jogandoascegas.com.br/blindside-sobreviva-ao-ataque-de-monstros-que-comem-gente-usando-audicao/
UBOOK	Audiolivros	https://www.ubook.com/

Fonte: Internet (2022, sites)

> Os escolares com deficiência visual também se beneficiam dos recursos de informática disponíveis que associam interfaces visuais, sonoras e táteis por intermédio de programas específicos com sintetizadores de voz e ampliação que podem ser usados de maneira conjunta ou não. (RODRIGUES, 2012, p.117).

Os resultados apresentados pelos autores, nos direcionam a um descontentamento quanto a empregabilidade das tecnologias para a inclusão social. Silva (2019, p.95) "identificamos que, no ramo da educação, em teoria, está tudo garantido como direitos, recursos e etc, porém a parte prática vem deixando a desejar, faltam professores capacitados com cursos específicos, disponibilidade do governo de maiores recursos para aprendizagem", Frazão (2020, p.85087) “o atendimento educacional ofertado aos estudantes com Deficiência Visual tem tido grandes avanços, entretanto os serviços educacionais ainda se encontram distantes de promover a real inclusão do aluno Deficiente Visual com qualidade e equidade”, Campelo (2011, p.117) “em suma, a pesquisa demonstrou que é fundamental que se respeite a diversidade humana, com todas as suas potencialidades e limitações”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, acredita-se que ele possa auxiliar a sociedade a adquirir mais informações sobre a necessidade de abordar assuntos relacionados aos deficientes visuais, apontando o uso da tecnologia a fim de participar de forma ativa na sociedade, com o intuito de serem mais incluídos nas questões sociais, o uso das tecnologias digitais, tem possibilitado cada vez mais a inclusão ao invés da integração social dos deficientes de modo geral.

> Sabemos que a falta de acessibilidade dificulta o convívio, e chega até a impossibilitar a convivência social, aumentando o nível de exclusão. E é a partir desses problemas e da própria conscientização de diversas pessoas que podemos dizer que a acessibilidade junto com as tecnologias facilitam e derrubam as barreiras que as pessoas deficientes possuem. (FRAZÃO, 2020, p.85086).

Os saberes resultantes pela capacitação social, são os pilares para uma inclusão fidedigna, uma sociedade alienada é mais fácil de ser controlada, e só iremos acabar com essa alienação quando entendermos que o caminho mais assertivo é através da educação. Não podemos depender apenas de produção conteudista, cobranças de legislações e criação de tecnologias, a real inclusão se faz quando o ser social, se coloca em ação, promovendo a inclusão, oferecendo o treinamento, se voluntariando, se desassociando da inércia do conformismo, vitimismo e adotando a auto responsabilidade de fazer a sua parte como cidadão.

A legislação existe, e podemos citar várias delas "para dar eficácia aos dispositivos constitucionais, foram editadas, dentre outras, a Lei no 7.853/89, o Decreto no 3.298/99, as Leis no 10.048/2000 e no 10.098/2000 e o Decreto no 5.296/2004." (SILVA et al, 2017 p.409), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e as Tecnologias Assistivas, os softwares e aplicativos, os espaços acadêmicos, os 7 milhões de deficientes visuais, está tudo disponível, o que está faltando e a atitude da sociedade em trabalhar a inclusão dos pares de maneira mais empática e respeitosa.

Como continuação deste estudo é sugerido, a aplicação prática dos conhecimentos aqui levantados, possibilitando a experiência na obtenção de dados que sejam pertinentes para a inclusão dos deficientes visuais através da educação, seja na criação de um projeto de extensão voltado à aplicação de algum dos softwares citados, ou um voluntariado na capacitação de docentes preparando-os para utilizar a tecnologia a favor do cidadão.

Referências

AGUIAR, Luciane Lummertz. **Inclusão de tecnologias assistivas no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual no Brasil no contexto do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4**. 2021. 145fl. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação), Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2021.

BEZERRA, J.; "EDUCAÇÃO NO BRASIL". TODA MATÉRIA. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/educacao-no-brasil/>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL (2002) "Lei da Língua Brasileira de Sinais - Lei nº. 10.436/02". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL (2004) "Lei de acessibilidade - Decreto lei 5296". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRUCHÊZ, Adriane et al. Metodologia de pesquisa de dissertações sobre inovação: análise bibliométrica. **Desafio on line, Caxias do Sul-RS**, v. 6, n. 1, 2018.

FRAZÃO, A. A. N.; ZAQUEU, L. da C. C.; MENDONÇA, Ísis de P. S.; SILVA, T. N. F.; SILVEIRA, F. M. da. Tecnologia Assistiva: Aplicativos Inovadores para estudantes com Deficiência Visual / Assistive Technology: Innovative Applications for Students with Visual Disabilities. Brazilian Journal of Development, *[S. l.]*, v. 6, n. 11, p. 85076–85089, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n11-066. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/19368>. Acesso em: 10 set. 2022.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOV.BR MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2021) "IBC". Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/institucional-1>. Acesso em: 10 set. 2022.

GOV.BR IBGE "Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil". Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

HAMZE, A.; "ESCOLA NOVA E O MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DO ENSINO". BRASIL ESCOLA. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em: 19 set. 2022.

JUNIOR, José, CAMPELO, Robson, TABOSA, Marcia e CARNEIRO, Ana. "Inclusão digital de Deficientes Visuais: O uso da Tecnologia Assistiva em Redes Sociais online e Celulares." (2011). Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/acotb/article/view/6329>. Acesso em 10 set. 2022.

MEC (2018) "GRAFIA BRAILLE PARA A LÍNGUA PORTUGUESA". 3 ed. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104041-anexo-grafia-braille-para-lingua-portguesa/file>. Acesso em: 08 nov. 2022.

PEREIRA, Jordelmar Costa et al.. A educação do deficiente visual na perspectiva inclusiva.. Anais VIII FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/24830>. Acesso em: 10 set. 2022.

RODRIGUES FREIRE GASPARETTO, M. E.; MONTILHA, R. de C. I.; ARRUDA, S. M. C. de P.; SPERQUE, J.; AZEVEDO, T. L. de; NOBRE, M. I. R. de S. Utilização de Recursos de Tecnologia Assistiva por Escolares com Deficiência Visual. Informática na educação: teoria & amp; prática, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2012. DOI: 10.22456/1982-1654.23190.

Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/23190/23697>. Acesso em: 10 set. 2022.

SAE DIGITAL "TDIC no Ambiente Escolar - Como implementar?". Disponível em: <https://sae.digital/tdic-no-ambiente-escolar/>. Acessado em: 09 nov. 2022.

SILVA, Clara Gomes Veloso & GOMES, Wesley Campos & JÚNIOR, Agenor Pedro Silva, O direito à acessibilidade do deficiente visual à luz da lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. 18f. Percurso Acadêmico - Revista interdisciplinar da PUC Minas no Barreiro. 2017.

SILVA, D. N.; "Braille". MUNDO EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/curiosidades/braille.htm>. Acesso em: 19 set. 2022.

SILVA, D. N.; "LINGUAGEM BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)". MUNDO EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-de-sinais-libras.htm>. Acesso em: 19 set. 2022.

SILVA, P. H. N.; RIBEIRO, L. A.; SILVA, W. F.; Deficientes Visuais e Computação - As dificuldades enfrentadas pelos professores e como superá-las através do uso das novas tecnologias. In: Encontro de Práticas Docentes do Curso de Licenciatura em Computação, 7., 2019, Uberlândia. Anais... Uberlândia: IFTM Campus Uberlândia Centro, 2019. p. 90-96. Disponível em: <http://waltenomartins.com.br/epd_2019.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, W. F.; RIBEIRO, L. A.; SILVA, P. H. N.; MAISSIAT, J.; A difusão das tecnologias digitais na educação impulsionadas pela pandemia. In: Encontro de Práticas Docentes do Curso de Licenciatura em Computação, 8., 2021, Uberlândia. Anais... Uberlândia: IFTM Campus Uberlândia Centro, 2021. p. 9-17. Disponível em: <http://waltenomartins.com.br/epd_2021.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

O USO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE PROGRAMAÇÃO: UMA ANÁLISE DO JOGO CODECOMBAT

José Walter Paulino Junior[1]; Heraldo Gonçalves Lima Junior[2];

[1]Especialista em Tecnologias Digitais para a Educação Básica, https://orcid.org/0000-0003-1587-9858, jose.walter@aluno.ifsertao-pe.edu.br, Instituto Federal do Sertão Pernambucano - Campus Salgueiro, Salgueiro-PE
[2]Especialista em Gestão de Tecnologia da Informação, https://orcid.org/0000-0001-8470-896X, heraldo.junior@ifsertao-pe.edu.br, Instituto Federal do Sertão Pernambucano - Campus Salgueiro, Salgueiro-PE

Resumo: Os jogos digitais possuem um grande potencial, podendo ter sua utilização para diversos fins, incluindo os pedagógicos. O ensino de lógica de programação é uma dessas áreas em que os jogos estão sendo aplicados na tentativa de proporcionar uma aprendizagem mais lúdica e significativa, visto que, hoje em dia, habilidades de raciocínio lógico e capacidade de resolução de problemas possuem grande valor para o mercado de trabalho do século XXI. Desse modo, utilizar jogos digitais como uma ferramenta que possibilitem a apresentação do conteúdo de forma mais intuitiva, despertando o interesse do aluno, se mostra uma opção a ser verificada. Este trabalho é uma pesquisa descritiva e observacional de abordagem qualitativa e quantitativa e objetiva analisar a eficácia do uso do jogo CodeCombat como mecanismo de aprendizagem no ensino de lógica de programação, para alunos do ensino médio integrado ao curso técnico em Informática. Os alunos demonstraram compreender os conceitos apresentados de modo que, a maioria relatou de forma positiva a utilização do jogo como forma de apresentar os conteúdos da disciplina. As análises sugerem que o jogo em questão tem potencial para favorecer a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes, se mostrando uma possibilidade interessante, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de lógica de programação.

Palavras-chave: Jogos Digitais; Aprendizagem; Ensino; Programação.

Abstract: Digital games have great potential and can be used for various purposes, including educational purposes. The teaching of programming logic is one of those areas in which games are being applied in an attempt to provide a more ludic and meaningful learning, since, nowadays, logical reasoning skills and problem solving capacity are of great value to the student. 21st century labor market. In this way, using digital games as a tool that allows the presentation of content in a more intuitive way, arousing the student's interest, is an option to be verified. This work is a descriptive and observational research with a qualitative and quantitative approach and aims to analyze the effectiveness of using the CodeCombat game as a learning mechanism in the teaching of programming logic, for high school students integrated into the technical course in Informatics.

The students demonstrated that they understood the concepts presented so that the majority reported positively the use of the game as a way of presenting the contents of the discipline. The analyzes suggest that the game in question has the potential to favor meaningful learning and student engagement, proving to be an interesting possibility in terms of the teaching-learning process of programming logic.

Keywords: Digital games; Learning; Teaching; Programming.

INTRODUÇÃO

As constantes transformações mundiais estão voltadas para a utilização de tecnologias da informação e comunicação (TICs), presentes em todos os setores da economia global, possibilitando a integração de culturas diversas. Dessa forma, a tecnologia tem atingido diversos cenários, inclusive a Educação. A utilização de softwares educativos, tais como jogos, tem sido bastante explorada dentro desse contexto.

Por sua vez, o ensino utilizado nas escolas brasileiras em sua maioria utiliza o método tradicional, onde o aluno em sala de aula recebe os conteúdos de forma totalmente passiva. O estudante recebe conteúdos em forma de textos e apresentações, anota tudo em seu caderno e procura resolver os exercícios de acordo com aquele padrão que lhe foi repassado. Percebe-se em ambiente escolar, que mesmo desenvolvendo novas formas de avaliar e de repassar conteúdos, ainda existe muito do tradicionalismo, este que dificulta ainda a aprendizagem de boa parte dos alunos.

Segundo Rushkoff (2012), a alfabetização em programação é um dos principais requisitos para a autonomia no mundo digital. Em diversos países ao redor mundo, várias instituições têm se preocupado em oferecer um novo tipo de alfabetização para seus alunos, crianças no ensino fundamental começam a ter contato e aprender conceitos sobre lógica de programação por meio de jogos e plataformas digitais.

A aprendizagem dos fundamentos de programação, necessita de esforço e uma grande dedicação do estudante, porém, todo esforço e dedicação atrelado a uma metodologia incorreta de ensino, pode resultar em um aprendizado enfadonho, correndo o risco de se tornar uma tarefa cansativa para o professor e para o aluno.

É necessário analisar e identificar quais mudanças poderão ser implementadas pelo professor para que desse modo possa proporcionar um ambiente mais interativo dentro do contexto do ensino da programação de computadores. Nesse sentido, a transformação do

ensino da programação pode ser apoiada pela utilização de jogos digitais controlados por computador.

Sendo possível utilizar jogos educacionais caracterizados e desenvolvidos exclusivamente para a Educação, como também a possibilidade de utilizar jogos comerciais que possuam algum tipo de relação com os conteúdos que possam estar sendo trabalhados naquele momento.

Os jogos vêm sendo disseminados de maneira significativa, sendo adaptados aos diversos contextos, apresentando uma grande relevância onde estejam inseridos. Salen e Zimmerman (2003) conceituam um jogo como um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras que implicam em um resultado qualificável.

Para se utilizar jogos digitais como ferramenta de estudo, é necessário e fundamental o interesse e criatividade de professores e alunos, tendo o professor como principal articulador de todo o processo, necessitando analisar em quais momentos utilizá-los para que possuam fins pedagógicos. Se utilizadas corretamente, as tecnologias digitais como instrumento mediador da questão do ensino/aprendizagem, tornam-se relevantes pois conseguem despertar a sensação de jogar, brincar e aprender simultaneamente.

A manutenção das metodologias tradicionais de ensino não têm sido suficientes para proporcionar uma aprendizagem de lógica de programação e algoritmos centrada no aluno, tornando esse processo pouco atrativo para os estudantes do ensino básico. Dessa forma, tem-se como objetivo deste trabalho, analisar a eficácia do jogo CodeCombat como ferramenta pedagógica que proporcione ao aluno uma aprendizagem mais intuitiva, significativa e lúdica.

Assim, espera-se que o professor, utilizando-se de ferramentas corretas, deixe de ser o protagonista e passe a ser o facilitador do aprendizado da lógica de programação por meio de um jogo digital. À medida que os alunos aprendem a programação envolvida no jogo, é verificado quais as fundamentações estão envolvidas, relações estabelecidas, facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos, bem como a exploração da aprendizagem. Desse modo, espera-se que o mesmo venha a tornar o processo de aprendizagem mais atrativo em face das novas tecnologias da informação e comunicação.

O público alvo da pesquisa foram alunos do primeiro e segundo anos do ensino médio de uma escola pública estadual, localizada no município de Milagres, no interior do Ceará.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Libâneo (1994), aprender é o processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento, desde o mais simples onde a criança aprende a manipular os brinquedos, a fazer contas, lidar com coisas, nadar, andar de bicicleta, etc. Ainda segundo o autor, para que se possa existir aprendizagem é preciso um processo de assimilação ativa para que para ser efetivo necessita de atividades práticas em várias modalidades e exercícios nos quais se pode verificar a consolidação e aplicação prática de conhecimentos e habilidades.

O processo de ensino tem como objetivo fazer com que o outro adquira o conhecimento, utilizando-se do professor como transmissor de técnicas e conhecimentos para que esse processo seja viabilizado. Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino deve estabelecer exigências e expectativas que os alunos possam cumprir, e com isso, mobilizarem suas energias. A relação de ensino e aprendizagem não deve ter como base a memorização, deve-se deixar os alunos aptos para aprender os conteúdos de forma que possam tomar um papel autônomo, o professor pode ser considerado um facilitador, em alguns casos.

O processo de ensino-aprendizagem pode ser favorecido pelo uso das tecnologias de informação e comunicação aliadas às metodologias ativas, atribuindo foco no desenvolvimento humano de forma contextualizada com a nossa realidade. Essa realidade, em que as salas de aula físicas deram espaço, em parte, a novas salas de aula virtuais, proporcionou mudanças na linguagem e também nas formas de relacionamento entre alunos e professores. (CORDEIRO, 2020)

De Medeiros e Wünsch (2019) afirmam que podemos enquadrar como ensino de algoritmos tudo aquilo que ensina-se aos alunos em que são envolvidos operações lógicas ou matemáticas, como equações ou problemas de mínimo e máximo divisor comum, por exemplo. Nessas situações, podemos apresentar o conteúdo seguindo uma sequência definida de passos visando alcançar um determinado objetivo. “Assim, os professores podem não se dar conta, mas ensinam algoritmos em vários momentos aos seus alunos”, afirmam os autores.

O ensino dos princípios da computação proporciona o desenvolvimento do pensamento computacional, sendo uma habilidade fundamental para todos, não só de cientistas da computação. Por isso, os desafios do ensino e aprendizagem de lógica de programação têm sido bastante discutidos dentro do meio acadêmico e científico. Metodologias e ferramentas vêm sendo propostas para minimizar as dificuldades de quem é iniciante no estudo.

O pensamento computacional proporciona aos estudantes muito além do aprendizado de programação, permite o desenvolvimento da capacidade de "conceituar". Através da reformulação de problemas de forma que se tornem de fácil entendimento, sistematizando o pensamento, não se tratando apenas de fazer os estudantes pensarem como computadores e sim de estimular o raciocínio lógico (DE MEDEIROS E WÜNSCH, 2019).

O desenvolvimento de algoritmos e o estímulo do pensamento computacional proporcionam aos estudantes, entre outras habilidades, um aumento da criatividade e da capacidade de resolução de problemas complexos. A falta dessa base, é a causa de elevados índices de evasão nos cursos superiores, por isso, hoje o assunto é tão discutido e abordado no ensino básico (FROSI E JAQUES, 2020).

Vários trabalhos já abordam a eficiência dos jogos educativos como ferramentas de apoio ao ensino e aprendizagem de programação. De Souza e Leite (2020), em pesquisa sobre o uso de gamificação em disciplinas de introdução à programação, aplicaram o uso de gamificação em uma disciplina de Pré-Algoritmos para que fosse verificada a taxa de aprovação na disciplina de Algoritmos, cursada em seguida. Os estudantes que utilizaram gamificação na disciplina introdutória, tiveram taxa de aprovação de 81% na disciplina seguinte, enquanto aqueles que cursaram a disciplina de Pré-Algoritmos nos moldes tradicionais, tiveram taxa de apenas 42% de aprovação em Algoritmos.

Gomes e Rodrigues (2014) utilizaram jogos digitais em turmas de educação infantil, obtendo resultado satisfatório quanto a aprendizagem, pois verificou-se o envolvimento dos alunos com os conceitos apresentados no jogo. Com base nos experimentos dos autores, é possível perceber um histórico positivo de aplicações que respaldam os benefícios de se utilizar jogos digitais como ferramenta de ensino e aprendizagem de programação.

Para Moratori (2003), o jogo é considerado um mecanismo de suma importância para o desenvolvimento educacional, contribuindo em diversos fatores tais como autonomia,

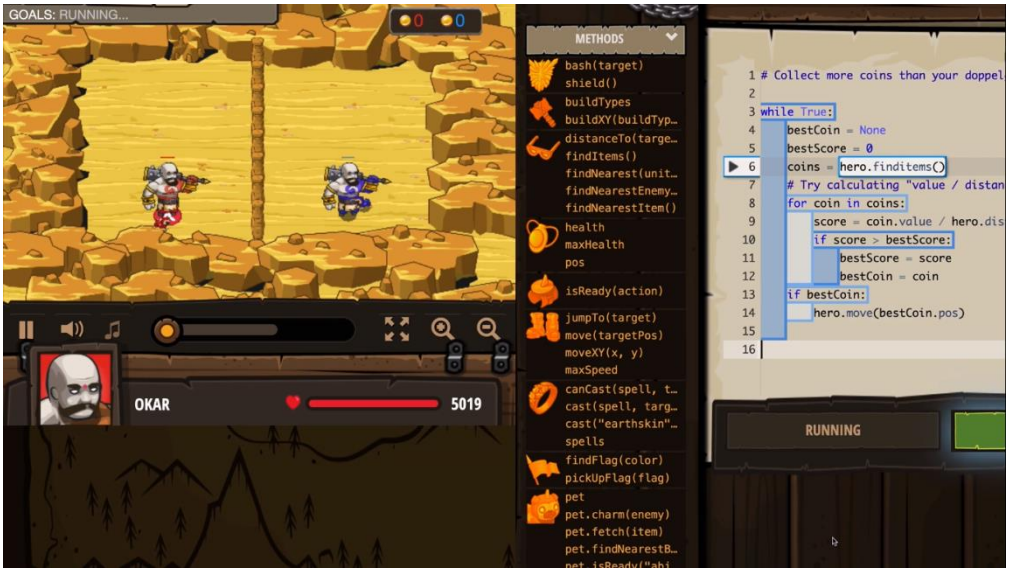
criatividade, cooperação entre crianças e adolescentes. O termo jogos educativos é usados constantemente com o objetivo de descrever jogos eletrônicos que podem ser utilizados como ferramentas educacionais, atraindo o interesse dos estudantes pelo assunto através de atividades interativas (MONCLAR, SILVA E XEXÉO, 2018)

A escolha do jogo deu-se considerando diversos critérios, tais como: fornecer conceitos de programação básica, como variáveis, desvios e funções; Possuir diferentes notações de programação tais como logo, blocos, códigos; Permitir que o aluno desenvolva códigos enquanto joga. Diferentes enredos e formas de impor problemas aos jogadores também foram critérios a serem atendidos, pois desse modo, o aluno pôde verificar problemas e, a partir de codificações fornecidas pelo jogo, pudesse ter subsídio necessário para desenvolver uma solução.

CodeCombat é um jogo do gênero RPG (Role-Playing Game) multijogador, desenvolvido para ensinar programação a crianças a partir dos 9 anos de idade. Utiliza conceitos de lógica de programação através de um jornada que remete aos tempos da era medieval, no qual o jogador controla personagens que ao longo dos estágios, coleta cristais e derrotando inimigos diversos.

O jogo é gratuito e dividido em mundos (fases), cada um abordando conceitos diferentes sobre programação. Apresenta um ambiente de desenvolvimento integrado ao próprio jogo que permite ao jogador implementar seus códigos, conforme a Figura 1. O game trabalha com as seguintes linguagens de programação: Python, Javascript, CofeeScript, Clojure, Lua e IO. Estão à disposição do jogador 23 idiomas diferentes.

Figura 1 – Interface do jogo

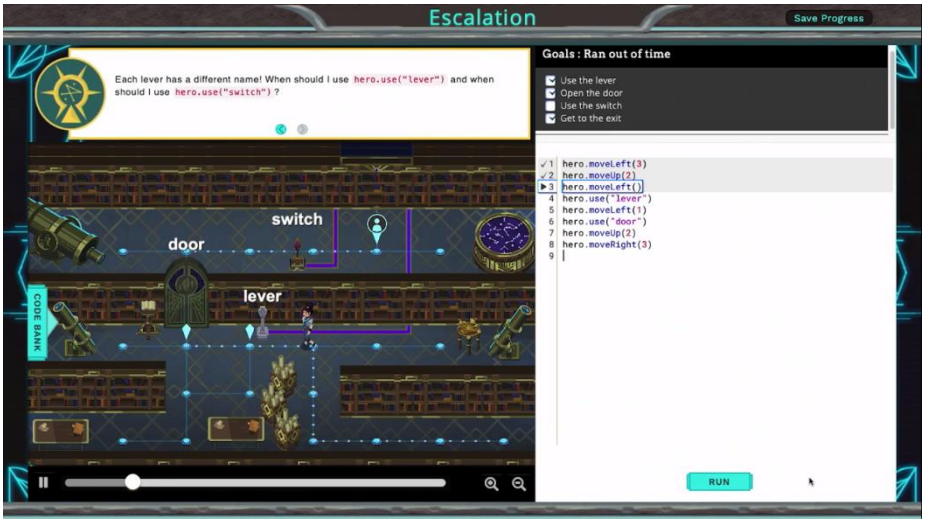


Fonte: CODECOMBAT, 2022.

A correta utilização dos jogos digitais, pode proporcionar uma nova realidade em sala de aula, a partir de constantes aplicações, é possível modificar a forma como os alunos aprendem. O jogo CodeCombat possui fatores que o tornam uma alternativa eficiente no tocante à questão de uma aprendizagem intuitiva e ativa, pois utiliza-se de elementos característicos dos aplicativos utilizados pela geração atual, que podem despertar a curiosidade do aluno sem tornar o processo enfadonho.

A figura 2 demonstra os comandos para fazer com que o personagem se mova dentro do ambiente interativo. Por meio desses comandos, é possível fazer com que o personagem se mova para baixo, esquerda, direita e para cima, para que desse modo, possa desviar os obstáculos e conseguir chegar ao destino almejado.

Figura 2 – Lista de comandos



Fonte: CODECOMBAT, 2022.

METODOLOGIA

Este trabalho utilizou-se de uma abordagem qualitativa e quantitativa sob uma perspectiva descritiva e observacional, que segundo Cervo e Bervian (1983) é aquela que analisa, observa, registra e correlaciona aspectos (variáveis) que envolvem fatos ou fenômenos, sem manipulá-los. O objetivo foi analisar a viabilidade na aprendizagem por parte dos alunos ao utilizar um jogo digital. A aplicação do jogo CodeCombat de forma experimental, ocorreu em uma turma do 2° ano do ensino médio integrado ao curso de Informática, de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Milagres, no interior do Ceará. Após o experimento aplicado, foi realizada uma coleta de dados através de questionário sobre a opinião dos alunos a respeito do jogo, para isso foi utilizada a plataforma Google Formulários.

Inicialmente a pesquisa aconteceu por meios digitais, onde foram realizadas buscas utilizando a ferramenta de buscas “Google” e “Google Acadêmico”, esta última é especializada na busca de textos e obras de modo geral voltadas para a comunidade acadêmica, a fim de selecionar um jogo para ser utilizado como experimento prático. Após as pesquisas, o jogo CodeCombat foi selecionado e aplicado, devido ser um jogo com um bom nível de interatividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

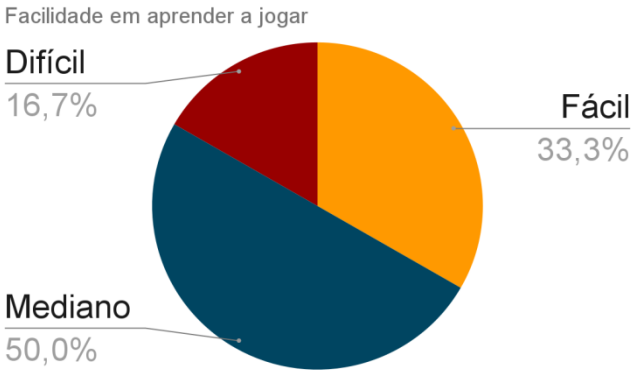
A pesquisa teve como público alvo todos os alunos do segundo ano integrado ao técnico em Informática. A referida turma, que possuía 40 alunos com idades entre 15 e 17 anos, foi escolhida com base nas notas do bimestre, que apresentaram um índice abaixo da média na disciplina de programação.

A fim de verificar os resultados da experiência da utilização dos jogos digitais no ensino da lógica de programação, utilizou-se um questionário para coleta de dados com 6 perguntas. Inicialmente, foram realizadas perguntas para analisar o nível de programação do aluno, depois perguntas sobre o próprio jogo, relacionadas a sua usabilidade.

De acordo com as respostas dos questionários, 97,6% dos alunos responderam “sim”, quando indagados sobre a possibilidade do uso de jogos digitais em sala de aula, demonstrando o interesse dos alunos em relação à utilização de jogos para o ensino de lógica de programação.

Com relação à usabilidade do jogo e facilidade de uso, é possível perceber, no gráfico a seguir, que nenhum aluno considerou o jogo difícil, 66,7% consideram o jogo fácil, porém, 33,3% afirmam que o jogo possui uma dificuldade mediana, como mostra o gráfico 1.

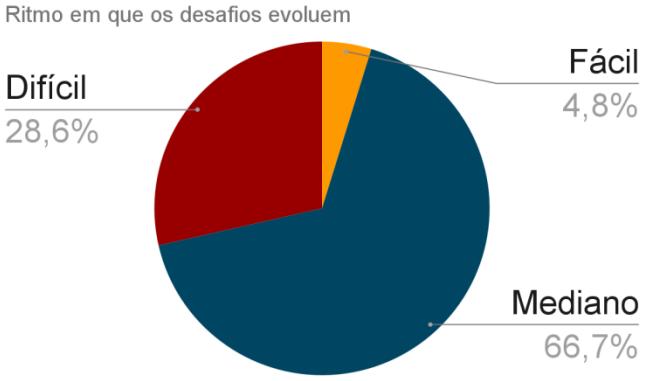
Gráfico 1: Facilidade em aprender a jogar



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre como os desafios são apresentados ao usuário e como eles evoluem, de acordo com que são desbravados, 28,6% afirmam que o jogo possui um ritmo fácil, a maioria avalia de forma mediana, com 66,7%. Como é demonstrado no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2: Rítmo em que os desafios evoluem



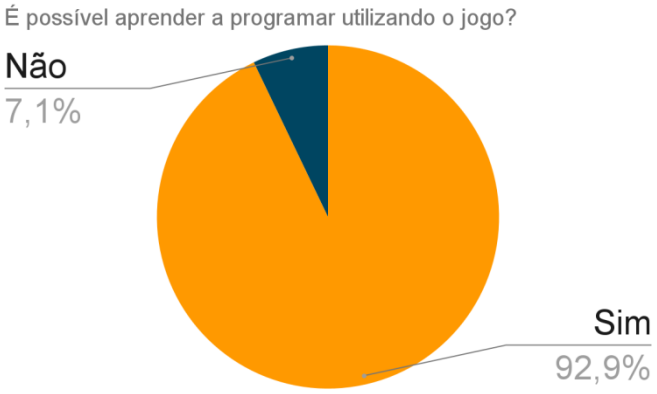
Fonte: Elaborado pelo autor.

Um dos requisitos fundamentais para que ocorra uma aprendizagem intuitiva é a quantidade de informações que o jogo fornece, para que desse modo, possa proporcionar ao aluno, uma experiência mais amigável. Segundo as respostas apresentadas no questionário, 100% dos alunos concordaram que o jogo é completo, no quesito de informações necessárias e ajuda ao usuário. Desse modo, pôde contribuir para que o aluno tenha uma experiência mais prazerosa e produtiva, pois se torna fácil compreender e solucionar os problemas propostos.

Faz parte do processo de ensino/aprendizagem informar ao aluno eventuais erros e proporcionar uma metodologia correta para a correção dos mesmos. Sobre o feedback que o jogo proporciona em relação aos acertos e erros, 92% dos alunos consideram que o feedback (retorno) do jogo em relação aos acertos e erros do usuário é considerado satisfatório.

Por fim, é verificado se é possível aprender a programar de forma satisfatória por meio do uso do jogo CodeCombat, no qual 92,9% afirmaram que sim, é possível. Como mostra a figura abaixo.

Gráfico 3: É possível aprender a programar utilizando o jogo?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quase em sua totalidade, os entrevistados acreditam que os jogos podem auxiliar na aprendizagem de programação, o que evidencia e alcança os objetivos da pesquisa. O resultado mostrou-se satisfatório, a partir da observação e análise de todas as ações realizadas, percebeu-se que os alunos avançaram em diversos aspectos, tais como:

- Autonomia na resolução de problemas;
- Habilidade de interpretação de texto;
- Desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da criatividade;
- Cooperação entre a turma para solucionar eventuais dúvidas;

Analisando os gráficos, nota-se que é possível promover uma melhor assimilação do conteúdo, utilizando corretamente os jogos digitais ou os desenvolvendo, visando motivação, organização, planejamento e aprendizado. O trabalho desenvolvido, propôs analisar e extrair informações relevantes para o ensino da lógica de programação utilizando o jogo CodeCombat e teve como público alvo o jovem que cursa o ensino médio integrado, onde o aprendizado se solidifica e se desenvolvem habilidades que serão essenciais para a atuação futura no mercado de trabalho, bem como na vida como cidadão. Propor uma aprendizagem significativa nessa fase da educação é fundamental.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem tem se tornado cada vez mais desafiador, utilizar ferramentas tecnológicas para fazer com que esse aprendizado se torne mais intuitivo e

dinâmico tem sido objetivo fundamental para professores e alunos. Durante este trabalho, foi apresentado um estudo que analisou a utilização de jogos digitais no ensino técnico de nível médio no curso de Informática. Objetivando avaliar se, a correta utilização dos mesmos, poderia influenciar de forma positiva o processo de aprendizagem.

Com base em experimentos realizados, análises desenvolvidas e com os resultados obtidos, foi possível constatar a veracidade do estudo. Ficou evidente que o conhecimento adquirido pode ser aplicado e aperfeiçoado em tarefas interativas e que, os jogos digitais podem influenciar de forma positiva o aprendizado dos alunos, visto que a maioria respondeu a análise de forma satisfatória. A ideia de que o professor é o centro de tudo, é substituída pelo paradigma da mediação de novas tecnologias.

Os resultados obtidos neste trabalho proporcionam uma alternativa para futuras aplicações de jogos digitais ou análise de outros, fomentando uma maior proximidade entre os envolvidos, alunos e professores, capacitando-os na mediação da aprendizagem e tornando todo o processo mais dinâmico.

Ficaram evidentes os benefícios que o jogo CodeCombat pode trazer ao ser utilizado como mecanismos para tornar o processo de ensino e aprendizagem de lógica de programação mais intuitivo e eficaz. O trabalho alcançou seu objetivo geral, demonstrando a viabilidade do uso do jogo no ensino de lógica de programação.

Referências

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica: para uso de estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CODECOMBAT. About: CodeCombat - Learn how to code by playing a game. 2022. Disponível em: <http://br.codecombat.com/about>. Acesso em: 16 out. 2022.

CORDEIRO, Karoline Maria De Araújo. O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Faculdade IDAAM, Amazonas, 2020. Disponível em: https://dspace.sws.net.br/jspui/handle/prefix/1157. Acesso em 05 out. 2022.

DE MEDEIROS, Luciano Frontino; WÜNSCH, Luana Priscila. Ensino de programação em robótica com Arduino para alunos do ensino fundamental: relato de experiência. Revista Espaço Pedagógico, v. 26, n. 2, p. 456-480, 2019. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8701. Acesso em 03 set. 2022.

DE SOUSA, Reudismam Rolim; LEITE, Felipe Torres. Usando gamificação no ensino de programação introdutória. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 6, p. 33338-33356, 2020. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/10995. Acesso em 05 out. 2022.

FROSI, F.; JAQUES, Patricia A. Jogos Digitais para o ensino de programaçao: uma revisão sistemática das pesquisas publicadas no Brasil entre 2015 e 2019. Anais do XIX Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital-SBGames, Recife/PE, Brasil, p. 653-652, 2020. Disponível em: https://www.sbgames.org/proceedings2020/EducacaoFull/209511.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

GOMES, Thiago de Azevedo; RODRIGUES, Chang Kuo. A evolução das tendências da educação matemática e o enfoque da história da matemática no ensino. Revista de Educação, Ciências e Matemática, v. 4, n. 3,p. 57-67,2014. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2687/1264. Acesso em: 18 out. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MONCLAR, Rafael Studart; SILVA, Marcelo Arêas; XEXÉO, Geraldo. Jogos com Propósito para o Ensino de Programação. Anais do XVII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital–SBGames, p. 1132-1140, 2018. Disponível em: http://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/188132.pdf. Acesso em 19 out. 2022.

MORATORI, Patrick Barbosa. Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem? Universidade federal do Rio de Janeiro - Instituto de matemática. Rio de Janeiro, RJ, 2003. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/GINAPE/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf. Acesso em 14 out. 2022.

RUSHKOFF, Douglas. As 10 questões essenciais da era digital. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. Rules of play: game design fundamentals. Massachusetts: The MIT Press, 2003.

A SIMULAÇÃO COMO SUPORTE DIDÁTICO NO ENSINO DE BIOLOGIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Francielly Felix da Silva Isaias[1]; Gabriela Vaz Silva [2]; Juliene Silva Vasconcelos[3]

[1]Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas (IFTM), 0000-0002-8013-9322, francielly.isaias@estudante.iftm.edu.br, IFTM, Uberaba/MG.
[2]Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas (IFTM), 0000-0002-0120-2128, gabriela.vaz@estudante.iftm.edu.br, IFTM, Campus Uberaba, Uberaba/MG.
[3]Doutora em Educação, 0000-0002-2802-486X, juliene@iftm.edu.br, IFTM, Campus Uberaba, Uberaba/MG.

Resumo: O avanço tecnológico no mundo globalizado é inevitável, estando presente no cotidiano de grande parte da sociedade e trouxe avanços para as relações sociais, profissionais e educacionais. O progresso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) oferecem importantes oportunidades para o âmbito educativo, que contribuem na prática pedagógica. Neste ínterim, destacamos as simulações virtuais, que são objetos de aprendizagem que auxiliam na construção de uma conexão entre abstrato e o real, e que podem ser usados na compreensão de conteúdos na disciplina de Biologia. Assim, o objetivo geral do trabalho é discutir o uso das simulações digitais no processo de ensino e aprendizagem de Biologia. Para tanto, apresentaremos os conceitos e definições das simulações virtuais em sala de aula; indicaremos os benefícios do uso das simulações nas aulas de Biologia; e indicação dos desafios enfrentados pelos docentes no uso das simulações. A metodologia utilizada é de natureza bibliográfica com abordagem teórico-crítica sobre a aplicação das simulações nas aulas de Biologia. Acredita-se por meio das experiências de docentes que já usam as simulações virtuais, que elas são estratégias eficientes, interativas e que auxiliam a visualização de componentes e processos biológicos que não podem ser vistos a olho nu.

Palavras-chave: Ensino de Biologia; Objetos de aprendizagem; Simulações virtuais.

Abstract: Technological advancement in the globalized world is inevitable, being present in the daily life of a large part of society and has brought advances to social, professional and educational relationships. The progress of Digital Information and Communication Technologies (DICT) offers important opportunities for the educational field, which contribute to pedagogical practice. In the meantime, we highlight virtual simulations, which are learning objects that help build a connection between the abstract and the real, and that can be used to understand content in the discipline of Biology. Thus, the general objective of the work is to discuss the use of digital simulations in the teaching and learning process of Biology. Therefore, we will present the concepts and definitions of virtual simulations in the classroom; we will indicate the benefits of using simulations in Biology classes; and indication of the challenges faced

by professors in the use of simulations. The methodology used is of a bibliographic nature with a theoretical-critical approach on the application of simulations in Biology classes. Through the experiences of professors who already use virtual simulations, it is believed that they are efficient, interactive strategies that help to visualize biological components and processes that cannot be seen with the naked eye.

Keywords: Biology Teaching; Learning objects; Virtual simulations.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de Biologia é desafiador tanto para os docentes quanto para os discentes, principalmente os conteúdos de citologia e genética que são temidos por grande parte dos alunos, pois trata-se de temáticas de difícil assimilação pela ausência da visualização de estruturas reais e pela capacidade de abstração de atributos e conceitos que não são vistos com frequência no cotidiano dos estudantes. Por isso, é interessante que os professores explorem esses assuntos com cuidado e utilizem de artifícios mais interativos para tentar facilitar o aprendizado. Com isso, a simulação virtual torna-se uma ferramenta poderosa e uma grande aliada da prática pedagógica (MACHADO, 2018).

A ascensão da tecnologia faz parte da evolução do sistema educacional como um todo, apesar de o acesso não ser igualitário para todos, porém é necessário frisar que para o ensino de Biologia os objetos de aprendizagem tecnológicos são muito bem vistos pelos alunos (MORAN, 2000).

Consideramos que a geração atual é muito conectada e gostam que o professor abuse da criatividade e traga dinâmicas e atividades diferentes que façam uso da tecnologia que está presente no dia a dia. Por essa razão, o uso das simulações virtuais pode ser explorado e abordado nas aulas de Biologia, para suprir essa necessidade de ver estruturas microscópicas de difícil idealização e trazer para um plano real, algo palpável em que o aluno poderá entrar em contato mais facilmente com o conteúdo que estiver estudando (BILTHAUER; GIANOTTO, 2021).

A partir disso, este trabalho tem como objetivo geral discutir o uso das simulações digitais no processo de ensino e aprendizagem de Biologia, a partir da apresentação dos conceitos e definições das simulações virtuais em sala de aula; indicação dos benefícios do uso das simulações nas aulas de Biologia e indicação dos desafios enfrentados pelos docentes no uso das simulações. Para isso, foi realizado um estudo bibliográfico, de natureza teórico-

crítica abordando a aplicação dos simuladores virtuais nas aulas e seus desdobramentos.

Diante disso, reafirmamos os argumentos e impressões apresentadas, tanto pela percepção como estudantes, quanto pela visão que as autoras estão construindo durante a trajetória acadêmica como futuras profissionais da educação. Levando-se em consideração o início das suas experiências em sala de aula, a dificuldade que os alunos enfrentam em relação a construção de seus conhecimentos na Biologia e os desafios e estratégias que os professores adotam para tentar driblar os problemas no ensino e aprendizado, o uso da tecnologia é um dos artifícios implementados durante as aulas.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem exploratória bibliográfica, ou seja, foi realizado um levantamento de informações selecionadas de trabalhos científicos publicados que tratam sobre a aplicação das simulações nas aulas de Biologia, buscando obter informações pertinentes sobre o nosso objeto de estudo e construir uma proximidade com o universo pesquisado.

O método de seleção dos artigos foi da seguinte forma: manuseio do *Google* Acadêmico como fonte de pesquisa e utilização das palavras-chave ou expressões (simulações virtuais na sala de aula; simulação virtual ou digital no ensino de Biologia). Após a busca, foi realizado o *download* aleatório dos artigos publicados nos últimos dez anos que tratavam sobre a temáticas para depois fazer-se a seleção dos artigos pertinentes.

Foram encontrados poucos trabalhos que relacionavam as simulações digitais com o ensino de Biologia, por isso, fez-se necessário a utilização de artigos que tratavam do tema sobre simulação virtual na sala de aula de forma ampla relacionando-a com outras disciplinas da educação básica.

Ao final foram selecionados quatro trabalhos que tratavam de pontos pertinentes a nossa pesquisa, sendo um relacionando diretamente a Biologia e o uso de simuladores e os outros dois que tratam de forma mais abrangente sobre o tema, apresentando conceitos, plataformas e aplicativos para conseguir acesso a esses recursos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção iremos tratar de três abordagens relacionadas ao uso de simulações virtuais

nas instituições de ensino, conduzindo a discussão para os principais agentes de transformação do processo de ensino aprendizagem, os docentes e os discentes.

Para isso, serão discutidos alguns conceitos expostos por pesquisadores da área sobre as simulações, as vantagens de utilizar esse recurso educacional em sala para amparar o processo de aprendizagem e a assimilação dos conteúdos de Biologia e os desafios enfrentados pelos professores para implementarem em suas aulas os simuladores virtuais.

Conceitos sobre Simulações Virtuais em sala de aula

Dentre os inúmeros objetos de aprendizagem (OA) conhecidos que envolvem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) encontram-se as simulações. Moreira (2014, p. 52 *apud* BILTHAUER; GIANOTTO, 2021, p. 5), define simulação como:

> [...] um sistema ou processo voltado para sua visualização, apresenta um conjunto de exercícios ou questões para o aluno resolver, jogos educacionais que permitam ao aluno desenvolver a habilidade de testar hipóteses desafiando sua imaginação e criatividade e tutorial que ensina ao aluno determinado conteúdo através de sons e imagens, proporcionando uma forma mais dinâmica e animada de aprender.

As simulações são desenvolvidas para facilitar o processo de ensino-aprendizado, envolvendo a visualização, a imaginação, a intuição, a criatividade e a argumentação crítica através da transposição de conteúdo em recursos audiovisuais e sonoros (BILTHAUER; GIANOTTO, 2021).

Os pesquisadores ainda reforçam que ao serem aplicadas "[...] no cotidiano da sala de aula, as simulações podem ser empreendidas para apresentar, reforçar ou ilustrar conceitos de um determinado conteúdo ou tema" (p. 5). Esses autores ainda afirmam que "[...] ao imaginar e intuir o aluno pode ampliar a sua visão de um fenômeno ou situação e, assim, construir um conhecimento mais prático para ser usado em seu cotidiano" (BILTHAUER; GIANOTTO, 2021, p. 5).

A aplicação das simulações nas salas de aula pode sanar as dificuldades em acompanhar a longo prazo alguns experimentos, inserir os alunos em jogos educacionais tridimensionais ou mesmo auxiliar na quebra de algumas barreiras em disciplinas que fazem com que os alunos tenham um alto grau de abstração para compreender o conteúdo.

Duas das aplicações possíveis dentro da simulação são a Realidade Virtual (RV) e a

Realidade Aumentada (RA) que "[...] são tecnologias multissensoriais que utilizam recursos multimídia, de computação gráfica, processamento de imagens e outros, para a criação de ambientes total ou parcialmente artificiais" (GUIMARÃES; MARTINS, 2013, p. 15).

No decorrer das experimentações utilizando a RV e RA, os alunos são introduzidos em um ambiente virtual a fim de visualizar, manusear e desvendar os objetos desenvolvidos de forma síncrona com seu corpo e mente (GUIMARÃES; MARTINS, 2013). Sendo que:

> Enquanto a RV cria ambientes totalmente virtuais, a RA mistura elementos do mundo real com elementos virtuais. Contudo, ambas tecnologias, em graus de diferentes, têm como características a imersão (a aplicação deve ser apresentada de forma que o usuário se sinta integrado ao ambiente); a interação (possibilidade de executar ações que tenham reflexos neste ambiente); e o envolvimento (engajamento do usuário na atividade) (GUIMARÃES; MARTINS, 2013, p. 16).

Tanto a RV quanto a RA possuem ambientes que usam ou não alguns outros dispositivos, além de computadores, como capacetes de visualização para fazer com que haja uma interação o mais próximo da realidade entre o aluno e a simulação. Essas simulações também "[...] exigem a existência de um *software* que controla o ambiente simulado, como por exemplo, a exibição das imagens e as interações dos usuários" (GUIMARÃES; MARTINS, 2013, p. 18).

Em virtude dos conceitos acerca das duas formas de aplicabilidade das simulações, a realidade virtual e a realidade aumentada são interessantes analisar o emprego desses recursos educacionais durante o processo de ensino de Biologia, para verificar todas as possibilidades e programas disponíveis para implementar as aulas e auxiliar na aproximação do conteúdo teórico a processos palpáveis para a compreensão dos alunos.

Benefícios da Aplicabilidade das Simulações nas aulas de Biologia

Dentre as disciplinas que exigem um grau de abstração enorme, encontra-se a Biologia, com alguns conteúdos que demandam do estudante, além da abstração, pré-requisitos, como bioquímica e probabilidade, que são temas difíceis de serem compreendidos (BILTHAUER; GIANOTTO, 2021).

Este fato ocorre porque "o seu ensino é complexo, pois é baseado em vocabulário próprio, com conceitos abstratos, que podem dificultar o aprendizado" (ROCHA, 2016, p. 4

apud BILTHAUER; GIANOTTO, 2021, p. 2).

Tentando sanar as dificuldades no processo de ensino-aprendizado, a utilização das simulações durante as aulas de Biologia pode auxiliar na visualização de processos e simular fenômenos, por exemplo. Cabe ressaltar que a aplicação dessa tecnologia, "se torna eficiente, na medida em que associa o emprego de recursos tecnológicos ao trabalho pedagógico ao explorar os conceitos específicos da área de conhecimento, como as Ciências e a Biologia" (BILTHAUER; GIANOTTO, 2021, p. 4).

Além disso, "como qualquer recurso didático, os softwares podem ser utilizados nas aulas de Ciências e Biologia, em momentos apropriados, com o professor alternando diferentes recursos, dependendo dos objetivos a serem atingidos em cada aula [...]" (GIANOTTO, 2016, p. 24 *apud* BILTHAUER; GIANOTTO, 2021, p. 5).

Ao refletir mais afundo sobre o uso das simulações no contexto educacional e em específico na RV e na RA elas conferem características únicas, como, por exemplo: liberdade em repetir as simulações várias vezes, como experimentos que por algum motivo o aluno não conseguiu acompanhar em primeiro instante a sua execução; configuram a possibilidade de simular situações impossíveis de serem realizadas pessoalmente pelos discentes, como a viagem até a Lua; auxilia na simulação e prática de temas como se fossem na realidade, como, por exemplo, o cultivo correto de uma determinada espécie de planta; e muitas dessas aplicações podem ser realizadas em equipamentos comuns (GUIMARÃES; MARTINS, 2013).

Desafios enfrentados pelos docentes ao utilizarem as simulações

De acordo com Bilthauer e Gianotto (2021), qualquer instrumento tecnológico deve ser usado com cautela, para isso é necessário que o docente conheça as funcionalidades do recurso que deseja aplicar e planeje todo o processo e ainda faz um alerta importante sobre o uso das simulações, afirmando que "o uso de simulações, por si só, não cria a melhor situação de aprendizado, devendo ter como complemento apresentações formais, leituras e discussões em sala de aula" (GIANOTTO, 2016, p. 24 *apud* BILTHAUER; GIANOTTO, 2021, p. 5).

Além dos fatores mencionados, outro ponto importante que precisa ser destacado é a qualidade dos materiais encontrados comercialmente nos ambientes virtuais, pois um *software* de simulação de qualidade exige um custo alto e profissionais qualificados para criarem

materiais realmente úteis e que de forma geral envolvem recursos tecnológicos que não estão disponíveis para uso no dia a dia.

Para tentar facilitar a busca dos docentes por recursos tecnológicos prontos e aplicáveis, existem os repositórios que são "depósitos virtuais, ou seja, banco de dados, nos quais ficam alocados os OA, ou seja, materiais com fins educacionais, sendo possível realizar buscas por tema, área de conhecimento ou níveis de ensino, entre outros aspectos" (BRASIL, 2020 *apud* BILTHAUER; GIANOTTO, 2021, p. 6).

Muitos desses repositórios são mantidos por Instituições de Ensino Superior (IESs), porém podem ser custeados por organizações governamentais ou por empresas privadas, em que podem ser encontrados acervos digitais em vários formatos e diferentes objetos de aprendizagem, como imagens, animações e os próprios simuladores virtuais (BILTHAUER; GIANOTTO, 2021).

Levando-se em conta o que foi observado, é possível reiterar que a aplicação das simulações "[...] são ainda bastante difíceis de serem utilizadas por pessoas não especialistas em Computação, o que limita a construção de aplicações na área educacional por professores, que são os geradores de conteúdo apropriado para suas disciplinas" (GUIMARÃES; MARTINS, 2013, p. 22).

Apesar de todos os aspectos abordados sobre os desafios para utilização desses recursos tecnológicos no ambiente escolar, considera-se significativo que os profissionais da educação alcancem as informações complementares sobre a existência dos repositórios das simulações digitais gratuitos que oferecem acesso a alguns recursos simples e de fácil manuseio. Por isso, é fundamental os investimentos nas formações continuadas que abordam a utilização desses recursos, pelo fato de o mundo estar em uma era digital e conectada.

Evidenciando o quão primordial se torna os professores buscarem novas metodologias para tornarem suas aulas mais atrativas e menos distantes da realidade dos alunos fazendo o uso de uma grande aliada, a tecnologia, que atualmente é a ferramenta mais utilizada pela grande maioria dos alunos durante sua caminhada acadêmica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim como Guimarães e Martins (2013) ressaltam, existem algumas ferramentas que são mais fáceis de serem manipuladas pelos professores, como por exemplo, a Flaras. Essa

ferramenta utiliza a RA e "[...] permite o uso de imagens, objetos 3D de repositórios, como o Armazém 3D (KMZ ou DAE), vídeos e sons" (GUIMARÃES; MARTINS, 2013, p. 18) e a interatividade entre o aluno e a simulação é realizada com o uso de marcadores ou mouse.

Cabe evidenciar que se o objeto desejado para ser aplicado em sala de aula não tiver modelos disponíveis em repositórios, o mesmo deve ser criado e ainda haverá a necessidade de pessoas da área computacional para auxiliar no desenvolvimento da simulação (GUIMARÃES; MARTINS, 2013).

Mesmo havendo as dificuldades apresentadas anteriormente, como o alto custo e a necessidade de ajuda da equipe computacional para a utilização desse recurso tecnológico em aulas de Biologia, as simulações contribuem de forma eficiente para o ensino-aprendizado, sendo ela o intermédio do professor (BILTHAUER; GIANOTTO, 2021).

Destacamos ainda que "a realidade virtual, por mais vivas que sejam suas cores, não pode assumir o lugar da realidade concreta, do mundo que habitamos, e pelo qual somos responsáveis" (MACHADO, 2018, p. 51).

Sabendo dessas dificuldades, com uma carga de atividades maciça para os docentes, as simulações não são muito utilizadas nas aulas de Biologia. Talvez seja por esse motivo que quando se procura artigos relacionando simulação virtual com o ensino de Biologia obtêm-se poucos resultados e os poucos trabalhos encontrados demonstram a dificuldade de aceitação ou mesmo de entendimento da prática dessa metodologia pelos próprios alunos em utilizarem esse recurso em sala de aula.

Assim como relatado por Bilthauer e Gianotto (2021) ao discorrer os seus resultados que dos quinze alunos que participaram de sua pesquisa ao utilizarem simulações em aulas de genética, "sete alunos sentiram dificuldade em entender as atividades em aspectos como sua linguagem e compreensão de suas propostas; e cinco alunos, tiveram problemas na sua execução, em aspectos como salvar, entre outros" (p. 14).

Considerando todos os fatos mencionados sobre esse campo de pesquisa, faz-se necessário uma ampliação dessa temática a partir da busca dos docentes por uma formação continuada complementar sobre o uso desses recursos em sala de aula e aos poucos ir trazendo essas "novas" metodologias para o ambiente escolar e inserindo-os no cotidiano dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a utilização de simulação em prol de uma melhora no ensino-aprendizado nas aulas de Biologia, com qualidade pedagógica e baixo custo é desafiador. Ela demanda primeiramente em sanar as dificuldades de capacitação dos docentes, mas também é importante citar a necessidade de investimentos governamentais e possíveis parcerias com instituições de ensino superior para tentar minimizar os custos para as escolas básicas conseguirem suporte técnico e com isso, aderir o uso de recursos tecnológicos mais sofisticados, como os simuladores no cotidiano das salas de aula.

No entanto, apesar desse destaque, enfatiza-se que os simuladores virtuais são recursos interessantes para o ensino principalmente da disciplina de Biologia, justamente pelo fato de ir além das possibilidades da capacidade de abstração dos alunos. Com isso, é possível aproximar os discentes de eventos biológicos extremamente complexos e de difícil visualização, facilitando o processo de ensino-aprendizado. Além disso, contribui para a associação dos conceitos teóricos às situações e processos que se assemelham as condições reais do organismo humano.

REFERÊNCIAS

BILTHAUER, M. I.; GIANOTTO, D. E. P. Contribuições e dificuldades do uso das simulações para o processo ensino e aprendizagem de Genética. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 10, n. 12, p. 1-17, 27 set. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355037529_Contribuicoes_e_dificuldades_do_uso_das_simulacoes_para_o_processo_ensino_e_aprendizagem_de_Genetica. Acesso em: 06 jun. 2022.

GUIMARÃES, M. P.; MARTINS, V. F. Desafios a serem superados para o uso de Realidade Virtual e Aumentada no cotidiano do ensino. **Informática Aplicada**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 14-23, 2013. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_informatica_aplicada/article/view/2744. Acesso em: 06 jun. 2022.

MACHADO, N. J. (coord.). Tecnologias, Educação a Distância, Escola Integral: em que pé estamos? *In:* MACHADO, N. J. (coord.). **Diagnóstico e propostas para a Educação Básica Brasileira**. São Paulo: IEV/USP, jun., 2018. p. 42-52.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In:* MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 12. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-65.

A RELAÇÃO ENTRE A PRESENÇA DE ENSINO E A MOTIVAÇÃO EM UM PROJETO APLICADO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Juliana Ribeiro dos Santos[1]; Aline Mackedanz dos Santos[2]; Gabriela Bohlmann Duarte[3]

[1]Graduanda em Letras - Português/Inglês, 0000-0002-8731-0188, julianaribeirosantos27@gmail.com, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul
[2]Graduanda em Letras - Português/Inglês, 0000-0001-6838-5267, alinemackedanz@gmail.com, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul
[3]Doutora em Letras, 0000-0002-9044-1031, gabrielabduarte@gmail.com, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

Durante o contexto pandêmico, a migração emergencial das aulas presenciais para o ambiente remoto foi uma das alterações mais visíveis para a comunidade em geral. A partir disso, vivenciar parte dessa adaptação realizada no ambiente acadêmico possibilitou uma reflexão sobre o papel dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quanto ao papel do professor e da manifestação da presença de ensino, que caracteriza-se pela construção, facilitação e direcionamento do curso e de outros tipos de presença na motivação dos alunos.

Portanto, considerando que a presença de ensino pode estar relacionada com a motivação dos estudantes, o objetivo da pesquisa aqui discutida é analisar a influência dessa presença na motivação dos participantes de um projeto de ensino desenvolvido na modalidade a distância (EaD). A partir desta análise, pretende-se observar como a presença se manifesta no contexto investigado; comparar as motivações iniciais dos participantes com as motivações no meio e ao fim do curso para evidenciar possíveis alterações; e, por fim, relacionar as implicações da presença de ensino com a análise da motivação dos participantes no decorrer do projeto.

METODOLOGIA

Este trabalho parte da metodologia da pesquisa-ação, ou seja, ele é voltado para análise de ações coletivas no contexto social, cujos objetivos baseiam-se no levantamento de problematizações a partir de demandas evidenciadas para a geração de ações de mudança e conhecimento teórico (PAIVA, 2019).

Assim, o contexto de análise é um projeto de ensino voltado para o estudo de habilidades de leitura em língua inglesa, cujos participantes representam os respondentes da pesquisa, ofertado de setembro a dezembro de 2022, na modalidade de educação a distância (EaD), com carga horária de 30 horas distribuída em 3 módulos e com a participação de 30 alunos.

Ao longo do desenvolvimento de cada módulo do projeto e tendo em vista os objetivos da pesquisa, as etapas (planejamento, ação, observação e reflexão) do ciclo da pesquisa-ação serão consideradas. Na primeira etapa, o material do módulo é planejado, assim como o formulário para coleta de informações; na segunda etapa, o módulo e o formulário são aplicados; na terceira, observa-se a aplicação do material as repostas obtidas através do formulário para, na quarta etapa, refletir-se sobre a ação. Com isso, a partir das respostas obtidas nos questionários, será feita uma revisão das ações e reaplicação do processo em cada etapa do projeto, assim, seguindo o ciclo preestabelecido pela metodologia da pesquisa-ação ao longo da realização das ações do projeto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a fundamentação teórica deste trabalho, foram considerados os conceitos de presenças propostos por Garrison, Anderson e Archer (1999) tendo em vista o modelo educacional denominado Comunidade de Inquirição. De acordo com os autores, a experiência educacional se manifesta dentro dos cursos remotos através do contato de três presenças distintas: a presença social, a presença cognitiva e a presença de ensino.

A presença social pode ser definida como a capacidade do aluno em projetar a sua individualidade na comunidade educacional. Já a presença cognitiva se caracteriza pela capacidade do indivíduo de construir aprendizagem significativa a partir do discurso sustentado dentro do ambiente educacional. Por fim, a presença de ensino faz referência à construção, ao direcionamento e à facilitação não só da metodologia aplicada em aula, mas também das presenças mencionadas anteriormente.

Logo, considerando-se que esta última presença se manifesta nos cursos a distância através das atividades desenvolvidas por meio de enunciados, *feedbacks* disponibilizados para as tarefas e demais interações entre professor e estudantes, o foco desta pesquisa é analisar como os alunos percebem essa presença ao longo do projeto, além da análise da sua

influência na motivação dos participantes. Logo, para abordar essa motivação, parte-se do conceito proposto por Dörnyei (1998): "processo pelo qual uma certa parcela de forças instigadoras surge, inicia a ação e persiste enquanto nenhuma outra força se manifeste para enfraquecê-la e, assim, terminar a ação, ou até que o resultado planejado seja alcançado" (p. 118).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionado, a investigação da influência da presença de ensino na motivação dos alunos se dará através da participação dos estudantes em um projeto de ensino com foco no estudo e na prática de estratégias de leitura em língua inglesa. Organizado em três módulos independentes, atualmente, o projeto está na aplicação do último módulo. Portanto, os resultados aqui discutidos são referentes à análise das respostas obtidas a partir dos questionários aplicados no começo e no meio do curso.

No início do projeto, os 30 estudantes[33] foram questionados a respeito de suas motivações para participar da ação e suas expectativas quanto ao desenvolvimento das atividades. A partir das 17 respostas obtidas, percebeu-se que a vontade de exercitar o idioma, a necessidade de aprender a ler textos em língua inglesa e, também, o propósito de adquirir as competências necessárias para realizar testes de competência leitora estavam entre as principais motivações para entrar no curso. Além disso, é interessante mencionar que, desde esta primeira coleta de dados, notou-se uma demanda, embora pequena, pela presença de ensino, já que um aluno solicitou vídeo aulas e *feedback* para as tarefas antes mesmo do início da ação.

A fim de obter mais informações tanto para observar a percepção dos alunos a respeito da presença de ensino quanto para comparar as motivações ao longo do projeto, um outro questionário foi disponibilizado durante o segundo módulo do curso. Logo, as perguntas desta etapa estavam voltadas não só para a motivação dos participantes, mas também para a dinâmica do projeto. Por meio da análise de dados das 10 respostas[34] recebidas, percebeu-se

[33] 30 estudantes foi o número de inscritos no projeto, porém 13 deles não acessaram ou não fizeram nenhuma das atividades disponibilizadas na plataforma.

[34] A queda no número de respondentes pode estar relacionada às expectativas iniciais em relação à abrangência de conteúdos do curso que não foram alcançadas, conforme observado a partir das respostas obtidas no primeiro questionário aplicado.

que todos mantiveram a sua motivação inicial para continuar no projeto. Entre as razões que contribuíram para isso, conforme as respostas dos alunos, estão: a percepção de estarem aprendendo; a acessibilidade proporcionada pela modalidade a distância; e características relacionadas à presença de ensino (didática, materiais desenvolvidos e *feedback*). Assim, a partir do conceito proposto por Dörnyei, essas razões podem ser consideradas as forças instigadoras que mantêm a participação dos alunos na ação.

Por fim, com os relatos envolvendo a presença de ensino, observou-se que os respondentes têm uma percepção positiva a respeito da construção, do direcionamento e da facilitação do projeto. Analisando as respostas, notou-se que a seleção de textos com assuntos diversos e a elaboração de enunciados claros e diretos são aspectos que influenciam a participação dos estudantes no curso. Além disso, embora a maioria tenha relatado que o *feedback* disponibilizado seja esclarecedor e detalhado, outros alunos solicitaram alterações na sua forma de entrega. Portanto, essa alteração será proposta durante a aplicação do último módulo do projeto, quando um novo ciclo da pesquisa-ação iniciará. Assim, com a disponibilização do último questionário ao fim do curso, será possível analisar os resultados desta modificação.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, com o projeto de ensino e pesquisa em andamento, conclui-se que desenvolver um ambiente virtual de aprendizagem considerando os conceitos e implicações da presença de ensino em relação à motivação dos alunos permite a reflexão sobre a maneira como a relação ensino/aprendizagem ocorre nos contextos a distância.

Por fim, cabe, ainda, destacar a percepção da queda do número de respondentes na comparação entre o primeiro e o segundo questionário. Embora não seja o foco inicial da pesquisa, é relevante investigar os motivos relacionados à evasão. Logo, analisar as possíveis causas desse fenômeno é uma lacuna a ser abordada em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

DÖRNYEI, Z. Motivation in Second and Foreign Language Learning. **Language Teaching**, v. 31, p. 117-135, 1998.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n. 2, p. 87-105, 1999. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751600000166. Acesso em: 15 jul. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Pesquisa-ação. *In*: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. cap. 4, p. 72-78.

CLIL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA OFICIAIS DESIGNADOS PARA MISSÕES DE PAZ: FATO OU FAKE?

Israel Alves de Souza Júnior[1]

[1]Mestrando do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU), Chefe da Divisão de Idiomas do Centro Conjunto de Operações de Paz do Brasil, oficialisrael@gmail.com, CCOPAB, Avenida Duque de Caxias, 700, Vila Militar, Rio de Janeiro – RJ.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho foi propor o desenho de uma unidade didática sob o viés da abordagem de aprendizagem integrada de conteúdo técnico e linguagem específica, doravante CLIL, sobre proteção à criança em ambientes de conflitos armados, no campo das relações internacionais, como parte do material para o ensino de língua inglesa para oficiais do Exército Brasileiro (EB), designados para participarem de missões de paz da Organização das Nações Unidas (ONU). Trata-se, assim, de um contexto específico de ensino-aprendizagem dual – língua inglesa e conteúdo técnico para formação do soldado da paz. Para o desenho de uma unidade com viés CLIL, se fez necessário explicitar quatro elementos básicos: conteúdo (conhecimento e habilidades), comunicação (língua para aprender e linguagem para usar), cognição (teorias e conceitos) e cultura (perspectivas e consciência sobre o outro – o indivíduo).

O presente trabalho é um recorte de minha pesquisa no curso de mestrado em Linguística Aplicada, da Universidade de Taubaté, que apresentará uma proposta de jogo na modalidade *Role Playing Game* (RPG), a ser aplicado em sala de aula, como complemento dessa unidade didática CLIL sobre proteção infantil em ambientes hostis.

METODOLOGIA

O delineamento metodológico desta pesquisa é de epistemologia qualitativa-interpretativista: em um primeiro momento, do tipo bibliográfica, pois ela se dá sobretudo com base em livros e artigos científicos (GIL, 2002); e na sequência, do tipo pesquisa-ação, pois exige, sobretudo, o envolvimento do pesquisador e a participação ativa (ação) de determinado grupo envolvido no problema (GIL, 2002).

A turma, composta por oficiais do EB, nos postos de capitão e major, com níveis de proficiência A2/B1, integrou o Curso Intensivo de Inglês para Missões de Paz, do Centro

Conjunto de Operações de Paz do Brasil, localizado na Vila Militar, no Rio de Janeiro. O referido curso, oferecido semestralmente, tem duração de 4 semanas e carga horária semanal de 40 horas, gerando um total de 160 horas.

A aplicação da unidade CLIL se deu em duas aulas geminadas, de 45 minutos cada. Os alunos, na faixa etária de 30 a 45 anos, estavam dispostos em oito grupos com cinco integrantes cada. A unidade didática foi utilizada no formato digital e acessada pelos alunos em seus dispositivos eletrônicos, móveis e portáteis. Ademais, cada grupo tinha acesso a um *flip chart* para suas discussões e apresentações.

Inicialmente, o assunto "proteção à criança" foi abordado por meio de análise e descrição de conteúdo imagético; após a discussão em grupos, monitorada pelo professor, os alunos trouxeram à baila suas visões sobre a interpretação das imagens (tempo total da atividade: 10 minutos). Na sequência, assistiram um vídeo, *on line*, sobre crianças e conflitos armados e discutiram os impactos que os vulneráveis sofriam (tempo total da atividade: 15 minutos). Em seguida, o professor apresentou o conceito de criança à luz do arcabouço jurídico internacional e solicitou a leitura individual do texto, além de discussão sobre eventuais dúvidas lexicais e gramaticais dentro dos grupos (tempo total da atividade: 20 minutos). O professor continuou monitorando os trabalhos e apoiando a turma sempre que solicitado. Em seguida, os grupos puderam debater sobre trabalho infantil em conflitos armados e apresentar suas características para a turma, incluindo a questão do recrutamento de crianças por grupos armados (tempo total da atividade: 30 minutos). Por fim, os alunos levantaram as necessidades das crianças dentro das faixas etárias, criando soluções hipotéticas para as situações-problema, e apresentando suas ideias através da nuvem eletrônica (tempo total da atividade: 15 minutos).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a elaboração e aplicação da unidade didática CLIL sobre "proteção à crianças em ambientes hostis", foram utilizadas, como aporte teórico, a diferenciação entre CLIL e o ensino de línguas baseado em conteúdos (CBT), de Richards e Rodgers (2014), que ressaltam CLIL com maior foco no conteúdo e CBT, com maior foco na linguagem; exigindo o esforço de profissionais que transitem em um ou outro domínio semiótico, ou até mesmo em ambos (caso deste pesquisador); a abordagem CLIL, de Coyle, Hood e Marsh

(2010), fundamentada no aspecto da dualidade do ensino de línguas e conteúdo técnico, cujo foco pode oscilar, de acordo com o profissional encarregado; e, ainda, a visão de Bovellan (2014) sobre CLIL; os estudos de Prabhu (1987), Willis (1996) e Ellis (2003) sobre a aprendizagem de línguas baseada em atividades (TBL) para desenvolvimento de competências e habilidades; e o conceito de Língua para Fins Específicos (LinFE) de Hutchinson e Waters (1987), Paltridge e Starfield (2013) e Ramos (2019), com foco exclusivo na linguagem, através do conteúdo específico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme tabela a seguir, e de acordo com resultados da elaboração e aplicação da unidade CLIL, além de avaliações escritas/orais, pode-se observar que a unidade proposta possibilitou um viés TBL, em um contexto específico de ensino-aprendizagem dual – língua inglesa e conteúdo para formação do soldado da paz.

Pilares CLIL	Planejamento e Desenvolvimento
Conteúdo	Evolução da proteção infantil no sistema ONU; trabalho infantil; as 6 graves violações; vulnerabilidades (sexo/gênero e idade) etc.
Cognição	Construção, aprendizagem e utilização de terminologia ONU; criação de hipóteses para solucionar problemas que afetam as crianças; estimular curiosidade, motivação e criatividade para usar a língua inglesa nesse domínio semiótico.
Comunicação	Linguagem do aprendizado: violações, condutas, influência, impactos, recrutamento, exploração etc. Léxico específico. Linguagem para aprendizagem: estruturas gramaticais para questionamentos, esclarecimento de pontos de vista, descrição de cenários etc. Linguagem adquirida através da aprendizagem: previsão e aquisição de novas palavras em processo natural (quando a demanda surge) etc.
Cultura	Identificação da situação de crianças em situações de conflitos armados nacionais e internacionais, além de seu envolvimento em atividades que configuram crime; criação de consciência situacional, e promoção dos direitos humanos através do uso da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos após aplicação das avaliações escritas e orais, foi possível notar que, de fato, a abordagem CLIL, em articulação com a abordagem LinFE, nesse

contexto, contribuiu para desenvolvimento da autonomia dos oficiais alunos, utilizando a língua inglesa como veículo comunicativo, com foco na proteção infantil, no escopo da promoção da paz em ambientes de crise e conflitos armados.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a renovação do ensino de inglês para fins específicos, no âmbito do Exército Brasileiro, em especial, naquilo que tange ao preparo sociolinguístico-cultural de militares para missões de paz da ONU.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Karin Quast; e ao Centro Conjunto de Operações de Paz do Brasil.

Referências

BOVELLAN, E. **Teacher's beliefs about learning and language reflected in their views of teaching materials for content and language integrated learning (CLIL)**. University of Jyväskylä. 2014.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **Content and language integrated learning**. CUP. 2010.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. OUP. 2003.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas; 2002.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning-centred approach. Cambridge: CUP. 1987.

PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. **The handbook of English for specific purposes**. Wiley-Blackwell. 2013.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. OUP. 1987.

RAMOS, R. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. *In*: SILVA JUNIOR, A. F. (org.). **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas: Pontes. 2019.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: CUP. 2014.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Longman. 1996.

POSSIBILIDADES DE COMPREENDER A ARTE COMO ELEMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE OU DA BELEZURA DE SER UMA ETERNA APRENDIZ.

Márcia Maria de Sousa[1]

[1]Mestre em Educação e Doutoranda - PPGED-UFU, 0000-0003-2211-9056, marciasousa@iftm.edu.br, IFTM, Campus Uberlândia

Resumo: Este artigo tem como propósito refletir sobre algumas possibilidades de conexões entre **Arte**, **Vida** e **Educação** como dimensões que se interrelacionam na constituição histórica e cultural do sujeito, contribuindo com o desenvolvimento humano e compondo processos de formação, tanto no âmbito das práticas educativas e culturais, como nas diferentes instâncias onde estas ocorrem na contemporaneidade. Objetivando oferecer uma aporte teórico e conceitual sobre o tema, tem como referência uma pesquisa bibliográfica na qual os autores Vygotsky, Nietzsche, Archer, Pareyson, Schön, Stenhouse, Contreras, Silva, Pessoa, Martins e Freire foram selecionados como referências que trazem formulações psicológicas, filosóficas, artísticas e educacionais que compreendem as dimensões da Arte, da Vida e da Educação em uma relação dialógica, fundamental para o desenvolvimento e constituição do sujeito numa perspectiva histórico-cultural. As contribuições dos autores selecionados se apresentam fundamentais no sentido de compreender o papel da Arte na constituição da subjetividade humana no tocante ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação, assim como na formação humana e profissional de professores que abarcam as dimensões ética, estética e política. Por fim, certifico a importância e necessidade de considerar a conexão Arte-Vida-Educação para pensar a existência humana e a formação docente como fenômenos estéticos, éticos e políticos permeados de beleza e verdade.

Palavras-chave: Arte; Subjetividade; Criatividade; Formação Docente; Práticas Pedagógicas.

Abstract: The purpose of this article is to reflect on some possibilities of connections between Art, Life and Education as dimensions that are interrelated in the historical and cultural constitution of the subject, contributing to human development and composing training processes, both in the scope of educational and cultural practices, as in the different instances where these occur in contemporary times. Aiming to offer a theoretical and conceptual contribution on the subject, it has as reference a bibliographical research in which the authors Vygotsky, Nietzsche, Archer, Pareyson, Schön, Stenhouse, Contreras, Silva, Pessoa, Martins and Freire were selected as references that bring psychological, philosophical, artistic and educational formulations that comprise the dimensions of Art, Life and Education in a dialogical relationship, fundamental for the development and constitution of the subject in a historical-cultural perspective.

The contributions of the selected authors are fundamental in order to understand the role of Art in the constitution of human subjectivity in terms of the development of creativity and imagination, as well as in the human and professional formation of teachers that cover the ethical, aesthetic and political dimensions. Finally, I certify the importance and need to consider the Art-Life-Education connection to think of human existence and teacher training as aesthetic, ethical and political phenomena permeated with beauty and truth.

Keywords: Art; Subjectivity; Creativity; Teacher Training; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

Viver e não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar, e cantar, e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz

Ah, meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser bem melhor
E será!

Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita

Gonzaguinha. O que é, o que é? 1982.

Assim como Gonzaguinha em sua música, tenho pensado constantemente na necessidade de viver de um modo mais “sem vergonha” e de aprender a enxergar a beleza da vida, para que assim ela seja boa e bem melhor para mim e para todas as pessoas, como de fato deveria ser se temos como horizonte uma sociedade democrática e justa.

Minha vida de professora que tem a Arte como área de conhecimento e vivência a ser cultivada, pulsa em mim a necessidade de que a docência e a prática artística estejam conjugadas para que a beleza (nos diversos sentidos que esta palavra possa significar) que está presente no que sou e no que produzo encontre eco tanto nos espaços educativos e culturais por onde circulo e/ou habito, como nas pessoas com as quais interajo em minhas práticas cotidianas.

Nesse sentido, busco neste texto refletir sobre algumas possibilidades de conexões entre **Arte**, **Vida** e **Educação** como dimensões que se interrelacionam na constituição histórica e cultural do sujeito, contribuindo com o desenvolvimento humano e compondo processos de formação, tanto no âmbito das práticas educativas e culturais, como nas diferentes instâncias onde estas ocorrem na contemporaneidade.

As reflexões aqui empreendidas têm como objetivo argumentar sobre a relevância da Arte como elemento basilar nos processos formativos no que tange à composição da subjetividade, assim como de esclarecer sobre a necessidade de que todo professor tenha em sua formação (inicial e continuada) uma experiência consistente com a Arte no sentido de ser capaz de ativar seus sentidos e percepções para e sobre a Vida, o que consequentemente incorpora à sua atuação docente.

Para tanto, recorro a algumas formulações da psicologia, a outras artísticas, também a algumas filosóficas e a outras educacionais que compreendem as dimensões da Arte, da Vida e da Educação em uma relação dialógica, fundamental para o desenvolvimento e constituição do sujeito numa perspectiva histórico-cultural.

METODOLOGIA

Para investir nas reflexões que seguem, realizei uma pesquisa bibliográfica em artigos, livros, teses e dissertações que versassem sobre as possibilidades de explorar os aspectos que constituem as relações entre Arte, Vida e Educação. Os autores selecionados apresentam fundamentos epistemológicos que permitem abordar a temática de modo a conectar diferentes dimensões da Arte, da Vida e da Educação que se apresentam como fundamentais tanto na formação docente como nas práticas pedagógicas e artísticas que são realizadas em diversos contextos educativos.

Desse modo, as reflexões empreendidas neste texto têm como propósito compor um aporte teórico e conceitual que dê sustentação a discussões, práticas e análises futuras sobre a necessidade do trabalho com as linguagens artísticas na formação docente e na prática educativa de professores que atuam em diferentes níveis de ensino, áreas de conhecimento e contextos educativos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicio este texto com a contribuição de Vygotsky (1999) sobre o conceito de Arte que nos permite pensar que ao contemplar esse conhecimento em nossa formação estamos contribuindo com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da imaginação e da criação.

Vygotsky (2009) compreende a imaginação como uma função vital do ser humano, que associada à criação (exercício de escape à repetição), possibilitam um modo diferente de conhecer e interpretar o mundo, ou seja, de apreender as informações que as experiências sociais e culturais nos proporcionam.

> Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VYGOTSKY, 2009. p. 13)

Por sua vez, imaginação e criação são os dois motores da produção e da fruição artística. Como afirma Luigi Pareyson (1993) “A arte é um tal fazer que enquanto faz inventa o por fazer”. Nesse aspecto, ao operarmos com a materialidade dos elementos que utilizamos para criar imagens, sons, expressões verbais e corporais nas diferentes linguagens artísticas, desenvolvemos a capacidade de imaginar soluções e testar procedimentos concretos que se aproximam ao máximo do que pretendemos comunicar.

Desse modo, o exercício com a produção artística, mas também com a fruição de diferentes manifestações artísticas, conduz o sujeito a um modo de pensar que ativa o desenvolvimento dessas funções superiores da imaginação e da criação que, segundo Vygotsky (2009) são adquiridas por meio da interação social.

Para esse autor “[...] a arte é uma espécie de sentimento social prolongado [...]”. (VYGOTSKY, 1965/1999, p. 308), ou seja, a Arte provoca um modo específico de pensamento pela via dos sentidos e dos sentimentos que são socialmente compartilhados e aproxima o sujeito de diferentes contextos históricos e culturais. Uma produção humana que leva ao contato com o novo, ao estranhamento, ao olhar diferenciado, a outros contatos consigo mesmo e com o contexto onde se vive.

Assim, a importância da Arte como produção eminentemente humana, consiste no que ela causa em nós, nas mobilizações que provoca, no contato com o desconhecido e com o inusitado, que possibilita novos encontros e relações tanto do ponto de vista social, como da subjetividade de cada pessoa.

Considerando a subjetividade não como um processo que caracteriza apenas o mundo interno do sujeito, mas como um sistema complexo, processual, plurideterminado e contraditório de significações e sentidos produzidos na vida cultural humana, conforme define Rey (2001), entendo que a Arte deve fazer parte dos processos educacionais formativos de modo a mobilizar o sujeito para expandir pensamentos, vivências, reflexões e expressões, mediar os significados sociais e os sentidos pessoais que são atribuídos à vida cotidiana e redimensionar o modo como os conhecimentos sistematizados são elaborados e reelaborados.

Isso porque a Arte ativa a criatividade e a capacidade imaginativa, desenvolve a expressividade humana no sentido de habilitar o sujeito para dizer o que não tem como ser dito apenas com palavras (mas que se comunica por imagens, sons e gestos), além de provocar o movimento de revisitar o passado para tecer novos futuros.

Desse modo, o conceito de Arte de Vygotsky se aproxima do que temos atualmente como ideia que perpassa as manifestações artísticas contemporâneas, ou seja, da Arte não mais ser entendida apenas como um conjunto de produtos, que seguem um padrão estético pré determinado, mas como um processo que coincide temporalmente com a vida do artista e, espacialmente com o mundo no qual ele vive.

Como expressa Archer (2008), na contemporaneidade “A arte é um encontro contínuo e reflexivo com o mundo em que a obra de arte, longe de ser o ponto final desse processo, age como iniciador e ponto central da subsequente investigação do significado” (ARCHER, 2008, p. 236).

Nesse aspecto recorro a Nietzsche (2012) como outra referência que contribui sobremaneira com as reflexões aqui expostas por acreditar, assim como ele, que "Como fenômeno estético a existência ainda nos é suportável, e por meio da arte nos são dados olhos e mãos e, sobretudo, boa consciência, para poder fazer de nós mesmos um tal fenômeno" (NIETZSCHE, 2012, p. 124 §107).

Para este filósofo, pensar a Vida como existência estética é uma forma de encará-la como um processo constante de autocriação que se desenvolve num cenário de múltiplas

relações que não se revelam pela razão, mas que podem ser melhor percebidas pela sensibilidade artística do sujeito e como um modo de superação da própria vida. A arte na sua perspectiva, suplanta a razão na medida em que não recorre a uma verdade metafísica como fundamento para compreender a realidade.

Desse modo, ao tomar a Arte como um modo de existência incorporada à Vida, tal qual nos propõe Nietzsche, o sujeito é capaz de interpretar o mundo por meio da sensibilidade artística, o que o possibilita exercer sua capacidade imaginativa e sua potência criadora numa atitude crítica e autônoma.

Essa atitude, por sua vez, é vista como fundamental para o sujeito que se propõe à atuação docente, uma vez que essa prática profissional como assinala Contreras (2002) requer criatividade, intuição e improvisação para enfrentar situações imprevisíveis, entender e solucionar os problemas de maneiras diferentes e não previstas pelos conhecimentos que já domina, além de buscar respostas singulares para situações incertas e complexas.

Nesse ponto, a metáfora da prática profissional do professor como atividade artística e do professor como artista, que segundo Contreras (2002) se manifesta respectivamente nas proposições de Schön (1983) e Stenhouse (1985), caracterizam modos de pensar a prática educativa que, ao conectarem o componente artístico à prática docente se apresentam como uma perspectiva mais sensível e menos racional de compreensão da atuação docente.

De acordo com Contreras (2002), a metáfora de Schön (1983) da prática profissional do professor como atuação artística, deve ser entendida no sentido de que, assim como "A indagação artística se desenvolve precisamente no próprio exercício da arte, e não porque existia um antecedente do qual a ação é apenas sua materialização prática.", a atuação docente tem em comum com a obra artística o fato de ser ao mesmo tempo "[...] a manifestação e a busca, a experimentação e a conquista, a obra em si e os valores que mediante ela se realizam e se tornam presentes. (CONTRERAS, 2002, p. 112-113)

Desse modo, compreendo que a proposição de Schön nos apresenta a possibilidade de o professor desenvolver uma postura de abertura e menos rigidez na apreensão dos conhecimentos advindos do repertório cultural do estudante para conectá-los aos conhecimentos e saberes escolares. Trata-se, portanto, de não ficar apenas em torno da reflexão sobre os saberes e as práticas já realizadas e dominadas, mas conhecê-las a partir de

uma perspectiva transformadora, ancorada na interface da prática refletida com o aparato da teoria que a fundamenta.

Em sentido semelhante, Contreras (2002) explica que Stenhouse (1985) vê o ensino como uma arte e os professores como artistas "[...] que melhoram sua arte experimentando-a e examinando-a criticamente" e "[...] fazem uso de sua autonomia de julgamento, sustentada pela pesquisa orientada para o aperfeiçoamento de sua arte. (CONTRERAS, 2002, p. 114-115).

Essas formulações por sua vez, me remetem à necessidade da Arte como componente da formação de professores, no sentido de preparação desses profissionais para uma atuação mais aberta à complexidade, à instabilidade e à incerteza dos contextos educativos que enfrentam em sua atuação profissional e menos limitada a aplicação de técnicas que reduzem sua competência e capacidade crítica.

Nesse aspecto, as pesquisas realizadas por Silva (2005) e Pessoa (2015) demonstram quão profícuas e significativas são as propostas de formação docente que tem a Arte como elemento mediador de possibilidades expressivas de formação continuada. Fundamentadas na interlocução entre teoria e prática, de modo a proporcionar momentos teóricos seguidos de vivências práticas dos conteúdos ministrados, essas pesquisas contribuem tanto para a formação docente como para a prática dos professores que delas participam. Isso porque, como afirmam Pessoa e Silva (2015, p. 233) "Entendendo a riqueza existente nas atividades artísticas é possível considerá-las aliadas importantes na Educação como elemento que incita aprendizagens e apropriação da cultura pelos sujeitos".

Como relatam as autoras no final do artigo supracitado, a Arte, ao ser inserida como parceira especial na valorização da diversidade humana, ofereceu elementos para que todos os sujeitos envolvidos na proposta de formação docente pesquisada passassem a ter outros diálogos com o mundo, a enxergar práticas escolares diferentes das que aconteciam no seu cotidiano e a pensar os conhecimentos além do campo teórico e puramente racional.

As pesquisas relatadas por Martins; Bonci e Momoli (2018) e Martins; Faria e Lombardi (2019) que foram realizadas junto aos Grupos de Pesquisa de Arte na Pedagogia (GPAP) e Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas (GPeMC), ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) da Universidade

Presbiteriana Mackenzie, contemplando a formação inicial de professores em cursos de Pedagogia e Artes, são também relevantes como propostas de formação docente que tem a Arte como propulsora do desenvolvimento do olhar sensível do professor.

Nos textos que compõe as duas publicações supracitadas, é possível observar relatos de experiências e de pesquisas atestando que por meio de processos formativos que tem a Arte como elemento central é possível criar condições para provocar outras formas de ser docente, deslocando, problematizando e promovendo encontros com os diferentes modos dos professores de conhecer, viver, aprender, existir e de ver e ouvir seus estudantes.

Isso porque, como afirma Mirian Celeste Martins "[...] viver experiências estéticas seria produzir marcas nos modos de ser docente que vão permitindo um modo especial e sensível de ser/estar no mundo" (MARTINS, 2015, p. 112).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências de formação docente (tanto inicial como continuada) citadas, tornam evidente a necessidade de promover a conexão Arte-Vida-Educação aqui explicitada na formação profissional de professores, concebendo a formação para a atuação docente numa perspectiva mais humana, criativa, imaginativa e transformadora de sujeitos e realidades.

O que por sua vez, reflete um posicionamento ético e político em defesa da autonomia do professor para realizar o seu trabalho com liberdade e consciência social, assim como construir um olhar crítico sobre propostas de formação docente centrados na racionalidade técnica, em tecnologias de diferentes naturezas e/ou na reprodução de modelos metodológicos externos ao seu contexto de atuação.

Compreendo assim, que Arte e Vida ao serem percebidas numa relação dialógica, ambientada numa atmosfera coletiva de integração e de construção de conhecimentos e experiências, ao se conectarem à Educação configuram processos de formação (inicial ou continuada) que potencializam atitudes críticas e autônomas, como ações educativas que se estendem a ações sociais de desenvolvimento e de transformação dos sujeitos e dos contextos envolvidos nessas relações, ou seja, numa perspectiva histórico-cultural.

Por sua vez, concordando com Freire que, "[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria." (FREIRE, 1996, p. 142), me atrevo a afirmar que a formação do professor quando constituída pela perspectiva do sujeito cuja existência

incorpora a criação e a imaginação aos processos educativos torna-se mais fluida e prazerosa. O que pode ocorrer com muita propriedade e qualidade (e porque não dizer com mais beleza e alegria) quando a Arte é um elemento constante de apreciação e produção da e na Vida, proporcionando outras possibilidades de olhar, perceber e operar com ela na docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer as contribuições dos autores citados ao longo deste texto, acredito que tenha sido possível não apenas pensar possibilidades de conexão entre as dimensões da Arte, da Vida e da Educação, mas tornar visível a compreensão da Arte como conhecimento e experiência sensível, potente e fundamental na formação integral e cidadã do sujeito para ser capaz de lidar com a diversidade e a multiplicidade de possibilidades sociais, culturais, econômicas, de gênero, de religiosidade, entre outras, com as quais interagimos na contemporaneidade.

Nesse aspecto, me reconhecendo como uma "eterna aprendiz", que está sempre disposta a experimentar diferentes possibilidades de conexão entre Arte, Vida e Educação, penso ser possível vislumbrar processos educativos e de formação cada vez mais permeados por produções artísticas e experiências estéticas produzidas pela diversidade de culturas e povos ao longo da história da humanidade, e que hoje saltam aos nossos olhos, ouvidos e corpos como informações valiosas que precisam ser acolhidas, reconhecidas, respeitadas e compreendidas em sua multiplicidade de formas e expressões.

Voltando ao pensamento inicial sobre o meu desejo de viver a vida de um modo mais "sem vergonha", encerro este texto com as palavras de Nietzsche reconhecendo que para que isso se torne uma realidade "[...] necessitamos de toda arte exuberante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e venturosa, para não perdermos a liberdade de pairar acima das coisas, que o nosso ideal exige de nós" (NIETZSCHE, 2012, p. 124 §107).

Tudo isso para referendar enfim a importância de pensar a existência humana como um fenômeno estético, ético e político no qual a Arte adquire uma justificativa prática, ou seja, como possibilidade de vivenciar e suportar as mazelas da Vida, incluindo aquelas

vivenciadas no campo da Educação, de modo criativo e transformador, descobrindo a belezura de repetir sem medo que, mesmo diante de tantas adversidades e desafios ela "é bonita, é bonita, e é bonita".

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM - Campus Uberlândia.

Referências

CONTRERAS, José Antônio. Modelos de professores: em busca da autonomia profissional do docente. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela, revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta, São Paulo: Cortez, 2002, p. 87-188.

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

GONZAGUINHA. **O que é, o que é**? In: Gonzaguinha. Álbum "Caminhos do Coração"', 1982.

MARTINS, Mirian Celeste. Modos de cartografar a formação cultural: uma problematização. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2015, São Paulo, SP. **Anais do I Simpósio internacional: formação de educadores em arte e pedagogia**. São Paulo: MACKENZIE, 2015, p.106-113.

MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela; MOMOLI, Daniel (Orgs.). **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural.** São Paulo: Terracota Editora, 2018. (Série &arte&educação&cultura&, 2).

MARTINS, Mirian Celeste; FARIA, Alessandra Ancona de; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos (Orgs.). **Formação de educadores: contaminações interdisciplinares com arte na pedagogia e na mediação cultural.** São Paulo: Terracota Editora, 2019. 8 Mb : il. ; ePub. – (Série &arte&educação&cultura&).

NIETZSCHE, Friederich. **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PAREYSON, Luigi. **Estética Teoria da formatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

PESSOA, Camila Turati. **Psicologia Educacional e Escolar: inspirando ideias para a Formação Continuada de Educadores por meio da Arte.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

PESSOA, Camila Turati; SILVA, Silvia Maria Cintra da; Arte e Formação continuada de professores: cenas de uma proposta. **Revista Educação. PUC-Camp**., Campinas, 20 (3), 2015.

REY, Fernando L. Gonzalez. **Sujeito e Subjetividade**. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da. **Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional**. Campinas: Editora Alínea, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch**. Imaginação e criação na infância** (Org. SMOLKA, A. L. B.). São Paulo: Ática, 2009.

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE.

Carla da Conceição Andrade[1]

[1]Mestre em Educação (UFS), https://orcid.org/0000-0003-1920-2190, ccandrade01@gmail.com, Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Sergipe

Resumo: Neste texto busco ampliar o debate acerca do emprego de metodologias ativas na formação continuada dos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio do relato de uma experiência que realizei no Instituto Federal de Sergipe. Trata-se do projeto "Ciclo de Oficinas Saberes para a Integração" onde proponho a capacitação de professores e servidores que atuam nos cursos de ensino médio integrado, através da oferta de oficinas sobre diversos temas, com vistas ao aperfeiçoamento das práticas educativas desempenhadas nesses cursos. Especificamente, aqui descrevo os resultados obtidos com a realização do primeiro ciclo com o tema "Construindo as Práticas Profissionais Integradas nos Currículos da Educação Profissional e Tecnológica". A ação foi desenvolvida em dois campi do Instituto Federal de Sergipe (IFS), o Campus Aracaju e o Campus São Cristóvão. Para o desenvolvimento da oficina, empreguei as seguintes estratégias metodológicas: a sala de aula invertida e o Design Thinking. Para relatar a experiência, utilizei os dados colhidos por meio do material produzido pelos participantes, além dos memorandos, registros sobre as impressões e sensações percebidas durante a oficina. Os resultados demonstram que o emprego das metodologias ativas na oficina contribuíram para a compreensão dos participantes acerca do conceito e do desenho das práticas profissionais integradas, além de estimularem o trabalho em equipe e colaborativo.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; metodologias ativas; sala de aula invertida; design thinking; ensino médio integrado; práticas profissionais integradas.

Abstract: In this text, I seek to broaden the debate about the use of active methodologies in the continuing education of teachers who work in Vocational and Technological Education (EPT), through the report of an experience I carried out at the Federal Institute of Sergipe. This is the project "Cycle of Knowledge Workshops for Integration" where I propose the training of teachers and servers who work in integrated high school courses, through the offer of workshops on various topics, with a view to improving the educational practices performed in these courses. . Specifically, here I describe the results obtained with the completion of the first cycle with the theme "Building Professional Practices Integrated in the Curriculum of Vocational and Technological Education". The action was carried out on two campuses of the Federal Institute

of Sergipe (IFS), Campus Aracaju and Campus São Cristóvão. For the development of the workshop, I used the following methodological strategies: the flipped classroom and Design Thinking. To report the experience, I used the data collected through the material produced by the participants, in addition to the memos, records about the impressions and sensations perceived during the workshop. The results demonstrate that the use of active methodologies in the workshop contributed to the participants' understanding of the concept and design of integrated professional practices, in addition to encouraging teamwork and collaboration.

Keywords: Continuing teacher education; active methodologies; flipped classroom; design thinking; integrated high school; integrated professional practices.

INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no espaço escolar e a inserção de metodologias ativas nas práticas pedagógicas não é recente e está cada vez mais recorrente. Um fenômeno que deu seus primeiros passos no Brasil, a partir do último quartel do século passado, e que vem se consolidando, principalmente, após o período pandêmico de COVID-19. Na pandemia, devido às medidas de isolamento físico para redução do contágio, as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto emergencial e por atendimento com atividades não presenciais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais.

O impacto do ensino remoto durante esse período acelerou o processo de estímulo e de regulamentação das metodologias ativas com o uso de TDIC na educação. É o caso da Resolução CNE/CP nº. 01/2022, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Parecer CNE/CP nº. 14/2022, que recomendou a aprovação das Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, ainda em processo de publicação.

Os dispositivos citados são alguns exemplos de como as metodologias ativas vão se tornar cada vez mais presentes na educação, inclusive na formação inicial e continuada de professores. A Resolução CNE/CP nº. 01/2022 estabelece que

> Art. 7º As instituições educacionais devem promover permanente formação em serviço de seus docentes, bem como propiciar sua participação em atividades, cursos e programas externos, entre outros, os de Atualização, Aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado e Doutorado.
> Parágrafo único. *A Formação Continuada deve ter foco no desenvolvimento de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, inclusive as que utilizam meios tecnológicos de informação e comunicação*.[35]

Quanto à regulamentação do ensino híbrido no ensino superior, esta reforça a atenção a "ser dada à Formação Inicial e Continuada de Professores quanto à vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino-aprendizagem na Educação Básica" (CNE, 2022, p. 9).

Inspirada na atual legislação em curso é que desenvolvo o projeto "Ciclo de Oficinas Saberes para a Integração" onde proponho a capacitação de professores e servidores que atuam nos cursos de ensino médio integrado do IFS, através da oferta de oficinas com emprego de diversas metodologias ativas, com vistas ao aperfeiçoamento das práticas educativas desempenhadas nesses cursos. Aqui, apresento os resultados obtidos em duas atividades realizadas nos Campi Aracaju e São Cristóvão, com o intuito de ampliar o debate sobre a temática do emprego de metodologias ativas na formação continuada dos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O texto está organizado em cinco seções. Nesta introdução, discuto as motivações para o desenvolvimento do projeto e elaboração deste trabalho. Na sequência, apresento os procedimentos metodológicos aplicados no estudo. Na fundamentação teórica, defino os conceitos que subsidiam o estudo: metodologias ativas, sala de aula invertida e design thinking. No item resultados e discussões, descrevo o objetivo, as motivações e a sequência didática, além de identificar as contribuições e desafios do uso das metodologias ativas durante a realização da oficina.

METODOLOGIA

O trabalho consiste em um estudo descritivo, do tipo relato de experiência onde busco evidenciar os resultados identificados a partir do emprego de metodologias ativas na formação

[35] Grifo nosso.

continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica. A experiência que relato aconteceu no formato presencial, entre os meses de setembro e outubro deste ano e em dois campi do IFS: Campus Aracaju e Campus São Cristóvão. Ao todo, participaram quarenta e um profissionais, entre docentes, gestores, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais que atuam no ensino médio integrado, sendo vinte e quatro participantes no Campus Aracaju e dezessete no Campus São Cristóvão.

Os dados analisados foram obtidos por meio do material produzido pelos participantes nas atividades disponibilizadas pela ministrante: um quiz interativo e um protótipo de PPI. Também foram coletados dados através da observação participante. Esses dados foram relatados em memorandos, registros sobre as impressões e sensações que tive durante a oficina. Também realizei uma revisão da literatura sobre o tema metodologias ativas, tanto para a construção da oficina, como para a compreensão dos dados coletados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, lanço os conceitos que serviram de aporte teórico-metodológico para a elaboração da oficina e para a análise dos dados. Foram empregados três conceitos: metodologias ativas, sala de aula invertida e design thinking.

Metodologias ativas

Moran (2017) compreende as metodologias ativas como aquelas que dão ênfase ao protagonismo do aprendiz, buscando o seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todo o processo de aprendizagem, contando com a orientação do professor. Em outras palavras, “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”(p. 4).

O incentivo à participação ativa do estudante em seu aprendizado, posicionando-o no centro do processo, vem das ideias defendidas do filósofo e educador John Dewey (1859-1952) acerca da “educação nova”, um modelo baseado na relação entre a experiência e a educação. Para o filósofo, cada estudante possui necessidades e capacidades individuais que precisam ser levadas em consideração. O acordo entre as necessidades individuais dos estudantes e as necessidades objetivas de aprendizagem deve ser regulado por meio da

interação entre o professor e os estudantes de forma que "o controle das ações individuais é efetuado pela situação global em que os indivíduos se acham envolvidos e em que participam e atuam como componentes e cooperativas" (DEWEY, 1979, p. 48).

Cabe ao professor atuar como uma liderança ou como um *design de caminhos* (MORAN, 2017), gerenciando e orientando o percurso das atividades a serem desenvolvidas, instigando novas formas de observação e de abordagem, com o intuito de ampliar, ainda mais, as experiências individuais de cada estudante.

Ensino Híbrido e a sala de aula invertida

No emprego das metodologias ativas, as TDIC são uma importante contribuição. Essas ferramentas auxiliam a interação e possibilitam a construção de sequências didáticas mais dinâmicas e coerentes. Além disso, com as TDIC, o espaço e o tempo de aprendizagem podem ser estendidos propiciando o chamado ensino híbrido, uma abordagem pedagógica onde o conteúdo de um determinado tema ou componente curricular não é transmitido apenas pelo professor em sala de aula. Os estudantes têm acesso ao material didático por diferentes formatos e ambientes. Em sala de aula, o foco não será a transmissão dos conteúdos, mas a realização de atividades, a resolução de problemas e a construção de produtos, sob a orientação do professor e a cooperação dos colegas.

O foco do ensino híbrido é ressignificar o ensino presencial com o potencial das TDIC. Nas palavras do CNE (2022b),

> o conceito básico de hibridismo que se busca propõe a transformação do ensino presencial, considerando que a tecnologia pode potencializar e ajudar a organizar as competências, além de oferecer oportunidade para um papel ativo do estudante na utilização de recursos digitais e a ambos, professor e alunos, novas possibilidades de organizar modos de pensar e agir em outros espaços institucionais para além da sala de aula. Na verdade, na escola contemporânea, a tecnologia é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo cada vez mais conectado e ampliado, exigindo novas práticas de ensino-aprendizagem.

Existem diversas maneiras de empregar as metodologias ativas com o aporte das TDIC, por meio do ensino híbrido. Uma delas é a sala de aula invertida. Nesse modelo, os

conteúdos são encaminhados antecipadamente para o estudante e ele pode estudar em casa. Na sala de aula, ele pode tirar dúvidas, resolver atividades, debater com o professor e colegas sobre o seu ponto de vista. A sala de aula é invertida porque o que antes se fazia em sala de aula, a aquisição dos conteúdos, agora é feito em casa; o que era feito em casa, a resolução das atividades, é feita com a supervisão do professor, em sala de aula.

Design Thinking

É uma abordagem investigativa que utiliza a forma como os designers atuam para resolver problemas. Criada em 1973, por Rolfe Faste e David Kelley, e difundida mundialmente por Tim Brown, no livro *Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*, essa abordagem emprega a empatia como componente-chave e coloca o ser humano no centro do processo. Para tanto, serve-se de métodos qualitativos de investigação, como a etnografia, a imersão e a observação participante.

Na educação, o Design Thinking tem sido abordado como mais uma estratégia de ensino-aprendizagem no rol das metodologias ativas, pois "permite que estudantes trabalhem em grupos e, de forma criativa, projetem soluções para problemas reais, identificados em um contexto específico" (FILATRO, 2017, p. 84).

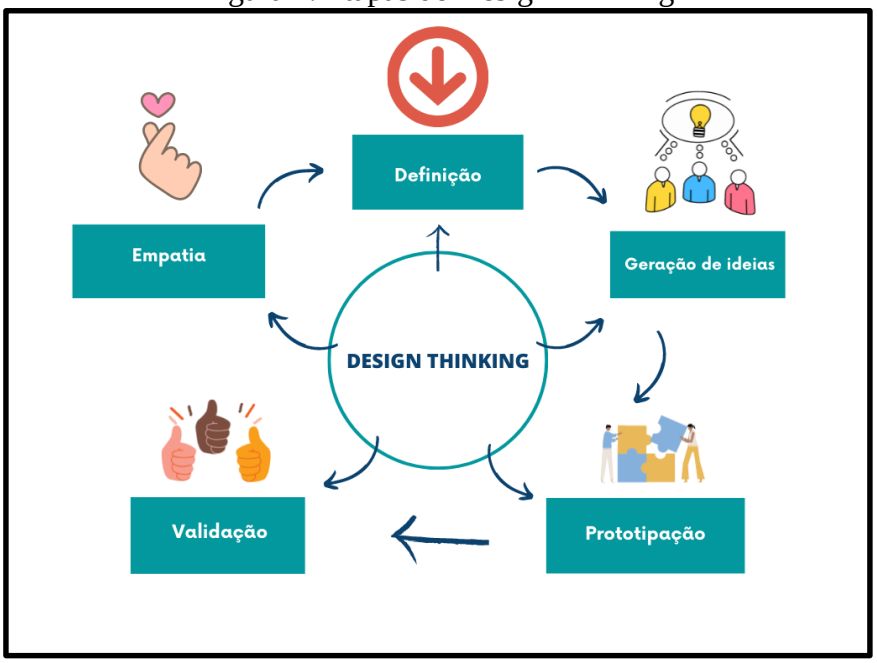
Para um trabalho eficiente com a abordagem do Design Thinking é fundamental entender as necessidades do outro (o usuário) na resolução do problema ou construção do produto. Ao mergulhar na realidade do usuário, deve-se mapear as principais características e oportunidades do contexto. Com essas informações, passa-se a etapa da "chuva de ideias", o famoso brainstorming, onde todos os envolvidos no processo devem contribuir apontando possibilidades inovadoras para solucionar o problema. O trabalho democrático e colaborativo é outro componente-chave do Design Thinking. Todos os integrantes da equipe devem se sentir igualmente importantes e contribuir com o mesmo peso para a solução do problema.

Após a seleção da(s) melhor(es) ideia(s) chega o momento de prototipar, ou seja, criar um projeto da solução. Essa fase é imprescindível já que amadurecer a ideia, ver se é mesmo funcional e viável. Com a prototipagem, a equipe pode aprender com os erros e até mesmo prevê-los, gerenciando e aperfeiçoando a proposta.

A última etapa do Design Thinking é a implementação do produto ou solução, é o momento de estabelecer um plano de ação com metas, prazos e responsabilidades. Um

estudo de viabilidade também é aconselhado, para verificar a sustentabilidade da proposta. A figura 1 apresenta resumidamente as etapas do Design Thinking:

Figura 1. Etapas do Design Thinking



Fonte: a autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após apresentar o objetivo, os procedimentos metodológicos e os referenciais teóricos, este é o momento de relatar a experiência da execução da oficina "Construindo as Práticas Profissionais Integradas nos Currículos da Educação Profissional e Tecnológica". Como já informei, a oficina foi realizada em dois campi do IFS, o Campus Aracaju e o Campus São Cristóvão, entre os meses de setembro e outubro deste ano, respectivamente. Estruturo o relato em dois itens: Construindo as Práticas Profissionais Integradas nos Currículos da Educação Profissional e Tecnológica e Metodologias ativas na formação docente. O primeiro item com o nome da oficina, busca explicitar as motivações, objetivos e a sequência didática da atividade formativa. O segundo item tem como objetivo identificar as contribuições e desafios do uso das metodologias ativas durante a realização da oficina.

1. **Construindo as Práticas Profissionais Integradas nos Currículos da Educação Profissional e Tecnológica.**

Inicialmente, gostaria de explicar as motivações e objetivos da oficina. O interesse na realização de atividades formativas com docentes e técnicos do ensino surgiu com a publicação da Resolução nº. 40/2019/CS/IFS, que instituiu as Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Por causa da resolução, todos os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados entraram em processo de reformulação para atendimento às Diretrizes. O processo se mostrou bastante conflituoso, tanto pelas dificuldades de compreensão dos princípios e finalidades da formação integral, quanto pela deflagração da pandemia do Novo Coronavírus, em março de 2020, que obrigou a população mundial a ficar em estado de isolamento físico e resultou no fechamento das escolas e universidades, com as atividades educativas sendo realizadas de forma remota.

Com o retorno das aulas presenciais e a demanda de aprovar os projetos pedagógicos, propus momentos de sensibilização sobre os temas de maior complexidade percebidos no processo, como a construção de práticas profissionais integradas (PPI), diálogo com os arranjos produtivos locais (APL), dentre outros. Assim, elaborei o projeto "Ciclo de Oficinas Saberes para a Integração" que foi aprovado pelo Edital nº. 07/2022/PROPEX/IFS, referente ao Programa Institucional de Apoio à Pesquisa de Técnico-Administrativos da Educação do IFS - PPTAE.

Conforme o projeto, as oficinas buscam apoiar os docentes e técnicos envolvidos com a elaboração ou reformulação dos cursos integrados no desenho das PPIs e na construção do diálogo com os APLs, visando o desenvolvimento socioeconômico das regiões em que os campi do IFS estão inseridos e a melhoria contínua da formação dos nossos estudantes.

O ciclo é composto por três oficinas: Construindo Práticas Profissionais Integradas nos Currículos da EPT; Contribuições do IFS para o Desenvolvimento Regional; e Aplicabilidade do OBEMI-IFS e o trabalho com dados na Educação. A primeira oficina tem como propósito debater o conceito das PPIs, sua fundamentação legal e institucional, a importância dos APLs e o design das PPIs: planejamento, método, projeto e formas de avaliação. Está organizada para ser desenvolvida em quatro horas e dividida em três momentos: debate conceitual com aplicação da sala de aula invertida; exposição teórico-dialógica sobre o design das PPIs; e construção de um protótipo de PPI utilizando a metodologia do Design Thinking.

No primeiro momento, o foco é perceber o que os participantes sabem sobre Ensino Médio Integrado e o que entendem sobre as PPIs. Nesse sentido, é aplicado um quiz, um jogo de perguntas e respostas feito no Google Forms, utilizando conceitos, diagramas e técnicas de raciocínio lógico. Como a estratégia metodológica empregada é a sala de aula invertida, os participantes receberam previamente um link do Google Drive com arquivos dos textos sobre o tema da oficina. A pasta on-line é composta por quatro textos: o artigo "a concepção de ensino médio integrado", de Marise Ramos, o capítulo "A dialogicidade - a essência da educação como prática de liberdade" do livro Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, o caderno pedagógico "Prática Profissional Integrada", de Maristela B. Marques e o artigo "A prática profissional integrada como metodologia de integração curricular", de Daiele Z. Rosa.

Na oficina, os participantes recebem um código de barras de acesso ao quiz e podem responder em dupla, para estimular o debate sobre os conceitos. Após, todos responderem, questiono sobre as dúvidas e as questões que gostariam de revisar. O primeiro momento é encerrado com uma questão-chave sobre tudo o que foi discutido, como forma de avaliar e fixar os conceitos abordados no quiz e no debate.

O segundo momento começa com a discussão sobre APLs a partir da exibição de um vídeo sobre o tema e a apresentação dos principais APLs sergipanos. Em seguida, mostro o passo-a-passo do desenho da PPI: em qual momento e como deve ser feito o planejamento, como divulgar entre os estudantes, a confecção do projeto, o que deve ser levado em conta, a importância de se pensar em um tema gerador e do diálogo como abordagem, quais atividades podem ser realizadas e como deve ser feita a avaliação.

A materialização dos conhecimentos adquiridos na oficina acontece no terceiro e último momento, com o emprego do Design Thinking. Os participantes são convidados a formar pequenos grupos, preferencialmente por curso, com a missão de construir um protótipo de PPI levando em consideração o perfil profissional de conclusão do curso. O protótipo deve conter: um tema gerador, o curso e o ano, as disciplinas de formação geral e de formação técnica envolvidas, um APL, as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, os resultados a serem alcançados, bem como a forma de socialização e as estratégias de avaliação.

No Campus Aracaju, a oficina ocorreu no dia 1º de setembro, antes mesmo da publicação dos resultados do edital, pela urgência da demanda. Foi desenvolvida como uma das atividades da Jornada Pedagógica, atividade que acontece semestralmente em todos os

campi do IFS, com o objetivo de recepcionar os docentes no início do semestre letivo, oferecer formação continuada e possibilitar o momento de planejamento coletivo das atividades pedagógicas.

No campus São Cristóvão, a oficina aconteceu no dia 04 de outubro, um mês após o início do semestre letivo, como uma atividade para subsidiar o trabalho das comissões de reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos integrados.

2. Metodologias ativas na formação docente

Aqui relato as contribuições e desafios que o uso das metodologias ativas ativas acarretou na atividade formativa. Como já relatado foram empregados modelos de metodologias ativas: a sala de aula invertida e o design thinking. A sala de aula invertida requer a disponibilização do material didático previamente, para que os participantes estudem e identifiquem as dúvidas para a hora do encontro. Essa foi a primeira dificuldade encontrada. Tanto no Campus Aracaju, quanto no Campus São Cristóvão, poucos participantes tiveram acesso ao material. Pensando que esta possibilidade pudesse acontecer, selecionei textos acessíveis, cujo os autores os participantes já tivessem tido algum contato ou conhecessem a abordagem tratada nos textos.

Assim, como os participantes conheciam o tema e os autores, puderam responder ao quiz, sem maiores problemas. Outra estratégia para superar a falta de leitura dos temas, foi a possibilidade de responder ao quiz em dupla, pois, quem tivesse lido os textos colaboraria com aqueles que não tiveram. A dificuldade inicial da falta de acesso aos textos, foi superada pela colaboração entre os participantes e a empolgação em poder acertar a maior quantidade de questões disponíveis no jogo. A atividade serviu também para que os participantes indicassem as dúvidas e esclarecer os aspectos que ainda não estavam claros na reformulação dos cursos.

A segunda dificuldade correspondeu a infraestrutura tecnológica e foi percebida no campus São Cristóvão. A sala onde aconteceu a oficina não tinha uma boa cobertura de acesso a internet, nem wirelles e nem cabeamento. Esse fato atrasou o início da atividade e nem todos os participantes conseguiram responder o questionário on-line. No Campus

Aracaju, a sala havia sido escolhida previamente. Alguns participantes tiveram problemas iniciais de acesso ao quiz por causa da configuração dos aparelhos, o que logo foi resolvido.

O ápice da oficina foi a criação do protótipo de PPI, com o emprego do design thinking. Os participantes montaram as equipes, de acordo com o curso que estavam vinculados, discutiram, apresentaram e selecionaram as melhores ideias, conforme estabelece a metodologia. No campus Aracaju foram elaborados três protótipos: a) Meio Ambiente e Sustentabilidade: descarte de componentes eletrônicos (Curso de Eletrônica); b) Aproveitamento de resíduos do beneficiamento do camarão (Curso de Química); e c) Evolução de um processo produtivo: os impactos da automação (Curso de Eletrotécnica). No campus São Cristóvão, foram elaborados dois protótipos: a) Nossas raízes, nossa identidade: a cadeia produtiva da mandioca no estado de Sergipe (Curso de Agroindústria) e b) Gerenciamento de propriedades rurais (Curso de Agropecuária).

A metodologia do design thinking foi essencial para que os participantes compreendessem o propósito da integração entre teoria e prática, entre os conhecimentos de formação geral e de formação técnica. Ao imaginar, propor e testar, os participantes perceberam as possibilidades de construir práticas pedagógicas voltadas para a formação profissional de maneira mais concreta e voltadas para a real necessidade dos estudantes e da região em que os cursos atuam. Além disso, juntamente com a metodologia da sala de aula invertida, os participantes puderam desenvolver o trabalho em equipe e a colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, busquei contribuir com o debate acerca do emprego das metodologias ativas na formação continuada docente. Para tanto, apresentei o relato de uma experiência desenvolvida em dois campi do Instituto Federal de Sergipe. O uso da sala de aula invertida e do design thinking como estratégias metodológicas favoreceu, entre os participantes, a compreensão do conceito e do desenho das práticas profissionais integradas, um dos temas e exigências da Diretrizes Indutoras para o Fortalecimento do Ensino Médio Integrado. As metodologias ativas contribuíram, ainda, para favorecer o trabalho colaborativo entre professores de diversas áreas e técnicos atuantes no ensino médio do IFS.

Mesmo com tantos aspectos positivos, o emprego das metodologias ativas e das TDIC requer um bom planejamento, principalmente, sobre a questão de infraestrutura tecnológica. É preciso garantir que os participantes tenham acesso seguro aos recursos tecnológicos e pedagógicos, para que o trabalho ocorra a contento e os objetivos previstos sejam alcançados.

Referências

BROWN, Tim. **Design thinking:** uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas idéias. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Parecer nº. 14, de 05 de julho de 2022.** Brasília: CNE, 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução nº. 01, de 06 de maio de 2022.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNMFormação). Brasília: CNE, 2022.

FILATRO, Andrea. **Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa.** São Paulo: Saraiva, 2017.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade - essência da educação como prática de liberdade. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **Resolução nº 40/2019/CS/IFS.** Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/arquivos/Proen/Documentos_Internos/CS_40_-_Aprova_as_Diretrizes_Indutoras_para_Fortalecimento_do_Ensino_Mdio_Integ.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

MARQUES, Maristela Beck. **Prática profissional integrada:** ensino pesquisa e extensão no ensino médio integrado (produto educacional - ProfEPT) (recurso eletrônico). IFRS: Porto Alegre, 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2017.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008. Disponível em: <http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09>. Acesso em: 07 de agosto de 2022.

ROSA, Daiele Zuquetto. A Prática Profissional Integrada como metodologia da integração curricular. In: MACHADO, Fernanda de Camargo; UBERTI, Hermes Gilbert; DE CONTO,

Janete Maria; DOS SANTOS, Luciana Dalla Nora; SILVA, Monique (Org.). **Desafios Atuais na Formação de Professores**. São Leopoldo: OIKOS, 2016, p. 1-143.

O USO DA TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES, DOS EDUCADORES E GESTÃO ESCOLAR

Eduardo da Silva Pereira[1]; Helena Liboni Rebello[2]; Lucas Praxedes Pereira[3]; Juliene Silva Vasconcelos[4]

[1]Graduando em Licenciatura em Química, 0000-0002-5202-6793, eduardo.sp@estudante.iftm.edu.br, IFTM, campus Uberaba, Uberaba-MG
[2]Graduanda em Licenciatura em Química, 0000-0001-6930-6807, helena.rebello@estudante.iftm.edu.br, IFTM, campus Uberaba, Uberaba- MG
[3]Graduando em Licenciatura em Química, 0000-0002-8661-1819, lucas.praxedes@estudante.iftm.edu.br, IFTM, campus Uberaba, Uberaba- MG
[4]Doutora em Educação, 0000-0002-2802-486X, juliene@iftm.edu.br, IFTM, campus Uberaba, Uberaba-MG

Resumo: As tecnologias digitais vêm cada vez mais construindo e desenvolvendo formas de comunicação, interação e construção de conhecimento, além de ditar novos costumes e atividades cotidianas do fazer pedagógico. Entretanto, nota-se certa resistência quando se fala da integração de alguns meios tecnológicos no ensino, uma vez que requer por parte dos educadores uma desconstrução de metodologias tradicionais para a promoção de novas formas do saber pedagógico. Com a evolução tecnológica e o desenvolvimento educacional dos nativos digitais, as escolas e os sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem depararam-se com a necessidade de inovação das práticas educacionais, gerando uma necessária quebra de metodologias arcaicas ou tradicionais, visando a promoção do conhecimento voltados para a educação contemporânea. Com isso, o objetivo deste estudo é discutir como os meios tecnológicos são utilizados pelos sujeitos da aprendizagem (estudantes e educadores), analisados juntamente com a gestão escolar, buscando compreender como a tecnologia fascina e assombra alguns destes sujeitos. Metodologicamente, essa pesquisa, de caráter bibliográfico, reforça a importância da integração tecnológica e os desafios que se farão superados para sua utilização em atividades curriculares e extracurriculares. Com sua integração, oportunizam-se novos caminhos educacionais que instigam a criação de propostas que enriquecem as práticas pedagógicas, garantindo seu desenvolvimento ativo, colaborativo e processual.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Integração tecnológica; Nativos digitais.

Abstract: Digital technologies have been used as ways of communication, interaction and construction of knowledge, besides dictating new costumes and the way we lead the day by day activities of the educational system. However, some resistance is noticeable when talking about the integration of technology with educational institutions since it requires that teachers deconstruct their traditional methods in favor of the promotion of new ways of building knowledge with their students. With the technological evolution and the educational development of digital natives, the teaching spaces and the subjects

that form it have come across the necessity to innovate in their methods while overcoming traditional practices of teaching, generating a schism with traditional and arcaic teaching ways to promote a more modern education that solves problems of our modern society. Having said that, the objective of this paper is to discuss how technological tools are used by members of the school community (students and teachers), analyzed in the context of school management and trying to comprehend precisely how can technology haunt and fascinate at the same time. Methodologically, this research has a bibliographic character, reinforces the importance of technological integration and of the challenges overcome by its utilization in curricular and extracurricular activities. With its integration, new educational paths are explored that instigate the creation of proposals to enrich pedagogical practices, guaranteeing it's active, collaborative and processual development.

Keywords: Teaching Learning; Technological interaction; Digital natives.

INTRODUÇÃO

A integração dos meios tecnológicos no desenvolvimento das atividades curriculares e extracurriculares cresce exponencialmente no Brasil, estando presente em diversos momentos e setores da instituição escolar, mesmo que haja ineficiência no que diz respeito às políticas públicas. As ferramentas tecnológicas possibilitam tanto a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas, por intermédio das tecnologias assistivas, quanto a potencialização do processo de ensino-aprendizagem de todos os educandos.

Entretanto, a falta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) voltados à métodos de integração da tecnologia à educação perpetua uma educação pautada no tradicionalismo das práticas, dificultando a inovação educacional e condicionando os estudantes a adequarem-se a um ensino que não corresponde com a contemporaneidade de suas vivências.

A complexidade das ferramentas tecnológicas, para alguns, é peça fundamental para seu esquecimento uma vez que não há compreensão da sua imensidão, tão pouco de sua relevância para as gerações de nativos da *internet*. Machado (2018) afirma que à medida que seu fascínio ilude e corrompe, sua recusa é infindável, uma vez que os avanços que a acompanham são imensuráveis, fazendo até alusão a um tempo em que a ausência da tecnologia parece impossível.

Nesta dualidade ideológica que permeia a ilusão salvacionista da tecnologia e o

obscurantismo da negação da mesma, parte-se para o equilíbrio pelo uso racional e ponderado dessas ferramentas. Propõe-se assim o início de uma integração, mesmo que apresentando ressalvas e necessidades de adaptação de acordo com o contexto escolar e a realidade de cada sistema de ensino.

Assim, objetivo geral deste trabalho é discutir a utilização dos meios tecnológicos por estudantes, professores e equipe pedagógica. Para tanto, inicialmente será feita a contextualização sobre o deslumbre e o abandono dos meios tecnológicos no ambiente escolar; em seguida, far-se-á uma discussão sobre a utilização da tecnologia no espaço escolar por estudantes, professores e gestão escolar, essa última de forma contextualizada às demais.

Para tanto, mediante os desdobramentos metodológicos que a mesma se constitui, aponta-se para a inegável contribuição da utilização das tecnologias nos diferentes espaços e momentos pedagógicos, em suas diversas abordagens, envidando assim a necessária superação do deslumbramento e recusa mediante o seu uso, caracterizando suas potencialidades para cada sujeito do processo, mas, com necessária crítica e consciência, visando a construção coletiva de atividades curriculares e extracurriculares.

METODOLOGIA

Primeiramente desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, incorporando os estudos de Machado (2018), Falcão e Mill (2018) e Alevato (2009) sobre a utilização dos recursos tecnológicos e como estes afetam, ou não, o ambiente escolar e os sujeitos que o compõem: o estudante; o professor; e a equipe pedagógica. Assim, tornar-se-á possível reconhecer de maneira individual e coletiva as mudanças que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) provocam no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esse trabalho utilizou da pesquisa bibliográfica para alcançar os resultados desejados, dividindo-a em quatro etapas analíticas, em que três dessas apresentavam, individualmente, como as tecnologias afetam ou adaptam as funções dos sujeitos escolares analisados, estudantes; professores; e equipe pedagógica. Enquanto a última etapa buscou a incorporação entre estes e como construíam uma relação durante o processo educacional.

Então, fez-se possível perceber, simbioticamente, as interações entre aos sujeitos e entre os sujeitos e as TDICs, além de perceber como se dá a construção e desenvolvimento de

atividades curriculares e extracurriculares que utilizam as ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem, contextualizando-as com as realidades educacionais que envolvem a instituição e a comunidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Começando pelas leis que regulam o uso de tecnologia em sala de aula, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, conforme afirma no 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" (BRASIL, 1996).

É possível afirmar que nos dias atuais a tecnologia permeia todos esses ambientes. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de forma crítica como a 5° competência geral da Educação Básica além de incluir, na 4° competência, a linguagem digital como uma das linguagens que estudantes devem dominar para poder se expressar (BRASIL, 2018).

Para que seja possível atingir esses objetivos, em um primeiro momento os projetos de infraestruturas focaram em disponibilizar computadores e *tablets* nas escolas do país. Houve dois grandes projetos de disponibilização de computadores para Instituições de Ensino, o Projeto Um Computador por Aluno (UCA) e o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA). O primeiro, foi proposto no Brasil em 2005, inspirado pelas ideias do programa One Laptop Per Child (OLPC), que propõe a distribuição de um laptop para uso individual de crianças de países pobres ou em desenvolvimento (SCHERER; BRITO, 2020).

O projeto UCA, criado pelo Decreto n. 6.300, de dezembro de 2007 (BRASIL, 2008), no entanto, prevê ações que se inserem no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e integram-se ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). O nome Projeto UCA foi modificado para Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) em 2010, quando se instaura a Lei n. 12.249, de 10 de junho de 2010, que o cria e regulamenta.

Porém, para possibilitar o uso destes aparelhos, é necessário acesso à internet. Dados da pesquisa TIC Educação de 2020 (NIC.br, 2022) indicam que isto não é uma realidade para pelo menos 18% das escolas do país, o que rende o uso destes aparelhos impraticável pelos estudantes e demais integrantes da comunidade escolar.

Partindo para o ponto de vista do estudante atual, é bastante nítido que se trata de um sujeito que possui desenvoltura no uso de diversas tecnologias no seu dia a dia e que é encantado por ela e pelos diversos usos que lhe oferece. Todavia não podemos tomar por normalidade que a maior parte das atividades realizadas por nossas crianças e jovens estejam voltadas para o mundo tecnológico, uma vez que as estas podem ser utilizadas como ferramentas de suporte ao ensino e não substitutas do processo ensino aprendizagem e suas interações sociais (DEMO, 2008).

Neste sentido, Falcão e Mill (2018, p. 137) afirmam que "a todo o momento parece estarmos sendo convencidos de que as crianças já estão prontas para a utilização de certas tecnologias – e elas também o são". No entanto, é necessário ter parcimônia quanto a esta compreensão, uma vez que até podem estar vivenciando as tecnologias de modo muito mais intenso e aproximado. No entanto a consciência e saber digital vai muito além do que sujeitos que apenas recebem ou usam espaços digitais. É preciso crítica e maturidade digital para que não sejam vítimas de ações oportunistas de sujeitos mal intencionados.

Os jovens têm tanto interesse, que se torna um desafio fazer com que despertem curiosidade por qualquer outra coisa que não esteja acontecendo na tela de um aparelho eletrônico - esse, um grande desafio dentro da sala de aula contemporânea. Isso porquê, o contato com a tecnologia já está acontecendo a partir de idades muito novas e muitas vezes se dá sem tutoria, o que faz com que não tenham maturidade para utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis a eles de forma crítica. Sobre o perigo da imaturidade em um mundo digital, Falcão e Mill (2018) afirmam que:

> [...] as crianças têm facilidade em aprender, manipular e fazer de tais tecnologias fontes de entretenimento. Opostamente, têm dificuldades - ou não estão sendo ensinadas - a questionarem a facilidade de controle a que se entregam [...] passivamente para um mundo ativamente controlado (p. 141).

Além disso, é importante que os educadores percebam que a maneira de aprender dos estudantes atuais é diferente de outras gerações pois ele está sendo constantemente bombardeado de informações, e isso faz com que processe as informações de forma simultânea. Como diz Moran (2000, p. 19):

> Atualmente, cada vez mais processamos também a informação de forma

> multimídia, juntando pedaços de textos de várias linguagens superpostas simultaneamente, que compõem um mosaico impressionista, na mesma tela, e que se conectam com outras telas multimídia. A leitura é cada vez menos sequencial. As conexões são tantas que o mais importante é a visão ou leitura em flash, no conjunto, uma leitura rápida, que cria significações provisórias, dando uma interpretação rápida para o todo, e que vai se completando com as próximas telas, através do fio condutor da narrativa subjetiva: dos interesses de cada um, das suas formas de perceber, sentir e relacionar-se.

Por meio da simultaneidade que há na construção do conhecimento pelos estudantes nativos digitais, faz-se possível ao professor, junto a gestão escolar, desenvolver ou utilizar métodos que potencializem o processo educacional, relacionando e promovendo as diferentes conexões e habilidades desses estudantes, a fim de garantir a significância do ensino.

Passando para a visão do docente, Santos *et al.* (2011) apontam para o fato de que parte significativa dos profissionais da educação atuantes nos dias de hoje são imigrantes digitais, ou seja, diferentemente de seus estudantes, nasceram, cresceram, foram alunos e se tornaram professores em uma época em que o uso de aparelhos tecnológicos digitais não estava difundido em todos os aspectos do cotidiano, como atualmente.

Este fato faz com que exista uma grande recusa por parte dos educadores em usar novas metodologias tecnológicas em sua prática, já que não foram ensinados durante sua formação inicial assim e por muitos não terem investido em formação continuada (seja por falta de interesse, tempo, oferta ou qualidade desta formação).

Mediante o exposto, Scherer e Brito (2020) consideram que a integração tecnológica deve ocorrer de forma processual e contínua, por meio do planejamento das atividades curriculares, mas que muitos professores acabam apenas *inserindo* a tecnologia em suas aulas em vez de *integrá-la*.

Isso significa que ao tentar usar tecnologias em sala de aula, em um primeiro momento muitos docentes modelam suas atividades de forma que o objetivo final do aluno seja entender como funciona e como se utiliza um ou outro recurso tecnológico de aprendizagem. Esse é um momento de inserção da tecnologia em sala de aula. Ela só é incluída no processo de ensino-aprendizagem quando passa a ser utilizada como uma ferramenta para se alcançar um objetivo maior.

Exemplos dessa inserção podem ser vistos em uma aula em que o aluno vai para o laboratório de informática para aprender a utilizar o programa *Word* é uma aula em que há

inserção da tecnologia; um projeto em que o aluno tenha que escrever um texto no *Word* para entregá-lo impresso depois é uma aula com inclusão da tecnologia, ou seja, é preciso que os aparatos tecnológicos tenham uma relação direta com o processo de ensino aprendizagem e que as escolas estejam preparadas para essa inclusão digital visto que os educandos são totalmente adeptos ao mundo tecnológico.

Já, sobre a gestão, o discurso é mais breve, uma vez que Adam (2018) dispõe sobre o fato de que as salas de aula de algum modo, por meio da inserção ou inclusão já estão se adaptando ao uso mais frequente de tecnologias digitais, no entanto a gestão escolar ainda não aproveita dessas ferramentas.

> A velocidade de comunicação ao qual o mundo está exposto parece não estar sincronizado com a velocidade de comunicação da escola, em um mundo dinâmico, de mudanças constantes, a escola não pode ser uma instituição que fique aquém dos demais envolvidos na comunidade escolar, a escola deve sim, estar à frente, apresentando a instituição como um local de construção de conhecimento e em diálogo constante e rápido com o público ao qual atende e seus responsáveis (ADAM, 2018, p 24).

Elas seriam bastante úteis na construção de uma gestão mais democrática principalmente por facilitar a comunicação entre a gestão e a comunidade escolar - “as tecnologias que permeiam o ambiente educacional na atualidade estão muito mais voltadas para comunicar resultados e armazenar informações do que propriamente para construir um diálogo permanente com a comunidade escolar” (ADAM, 2018, p. 23).

Ou seja, o que se pode observar é a influência das tecnologias digitais para questões técnicas, como registro de diários de sala, preenchimento de relatórios, elaboração de material para reuniões presenciais. No entanto, não se observa uma gestão que priorize o uso de metodologias ativas, com uso da mediação de ferramentas digitais.

Portanto, cabe à gestão escolar, articular, integrar e dinamizar o trabalho didático-pedagógico junto aos(às) professores(as), subsidiando as práticas educacionais que garantirão aos estudantes o protagonismo do processo educativo. Então, mostra-se imprescindível que, ao incorporar ferramentas tecnológicas ao ambiente escolar, os atores da educação devem, em conjunto, compreender e gerenciar as atividades curriculares, analisando quantitativamente e qualitativamente os resultados, a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante as temáticas abordadas evidencia-se que há um elo evolutivo seguindo uma mesma linha de pensamento, porém interligando o educando, a ação pedagógica e a necessidade indiscutível no uso da tecnologia e suas inevitáveis consequências. Neste sentido, acredita-se que estar-se-á colaborando para alcançar a necessária articulação entre os sujeitos pedagógicos e tecnologia, conforme faz-se necessário.

Enquanto Falcão e Mill (2018) apontam que as crianças da atualidade são consideradas nativas digitais, sendo, portanto, instruídos desde os seus primeiros desenvolvimentos, a uma iniciação tecnológica que têm como consequência o seu fascínio pelo mundo tecnológico, sendo está uma das razões pelas quais elas devam ser orientadas de forma adequada ao uso destas ferramentas em seu ambiente familiar e educacional.

Por outro lado, Santos (2019) tem como foco principal destacar as dificuldades dos docentes no uso pedagógico da tecnologia, ou seja, muita das vezes, estes apresentam insegurança ao utilizar a tecnologia dentro do tempo estabelecido pelas instituições e pelas inexistências de cursos voltados a formação continuada dentro da área tecnológica. Soma-se também a sensação da complexidade mediante ao desconhecido e insegurança pedagógica que isso certamente ocasiona.

Buscando o uso das tecnologias, Silva, Carvalho e Ramalho (2016), aborda a atuação prática do professor dentro do âmbito educacional, que visa a utilização dos recursos tecnológicos em suas metodologias de ensino, promovendo não apenas a inserção, mas abrange todo o seguimento e desenvolvimento educacional do educando frente aos recursos tecnológicos.

Por fim, Alevato (2009) pontua que embora exista um fascínio por parte dos educandos na utilização das tecnologias digitais, é inevitável que isso decorra em um sofrimento vicioso e incontrolável de sua utilização, ressaltando mais uma vez o quanto é importante que todos os envolvidos no ensino aprendizagem saibam dominar e direcionar corretamente o uso de tais ferramentas.

Nesse sentido compreende-se que os educadores devem aproveitar o uso da tecnologia para inovar suas metodologias, relacionando as temáticas a serem trabalhadas com os usos

desses recursos e preparando os educandos para o uso consciente dessas ferramentas. Uma vez que ter o domínio no manuseio desses recursos não torna os educandos aptos para sua utilização, é preciso direcioná-los a um olhar crítico de como e para qual finalidade utilizar essas ferramentas dentro do ambiente escolar.

Diante desse pensamento salientamos que o professor e toda a equipe são responsáveis por promover a inclusão digital de forma a enriquecer as metodologias e assim promover o ensino-aprendizagem que tenho como objetivo o alcance de uma qualidade socialmente referenciada, na formação do estudante cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se com essa pesquisa discutir de forma colaborativa, como decorre a integração dos meios tecnológicos no âmbito educacional. A princípio realizou-se a contextualização sobre o deslumbre e o abandono dos meios tecnológicos no ambiente escolar; em seguida ressaltou-se, por meio de estudos teóricos-críticos, quais são as propostas de utilização das tecnologias no espaço escolar, que buscam a integração. Pontuamos à parte os desafios enfrentados, buscando salientar a visão de cada segmento envolvido na implantação da tecnologia no ambiente escolar: Estudantes; Professores; e Gestão Escolar.

Constata-se, por meio desta pesquisa, que a tecnologia está cada dia mais entrelaçada à vida das pessoas, deste modo sua utilização passa a ser de suma importância na complementação e no aprimoramento das ações pedagógicas. Reforça-se assim a hipótese de que a integração dos meios tecnológicos nas atividades curriculares não pode ser vista como um duelo entre sua aceitação ou negação, mas sim como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem (estudantes e professores), bem como um recurso que busca a ampliação de informações contextualizadas e decorrentes, que proporciona a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Desta maneira a pesquisa reafirma os enfrentamentos necessários frente a utilização dos meios tecnológicos. Oportunizando, assim, conhecer como os estudantes, professores e a gestão escolar podem apropriar-se desse valioso recurso para traçar novos caminhos para integração das tecnologias, instigando a criação de propostas que enriqueçam as práticas pedagógicas de forma ativa, construtiva e colaborativa.

Superando, deste modo, o uso passivo e superficial, uma vez que inserir as tecnologias

no contexto escolar não assegura o êxito real de sua eficácia, sendo, contudo, necessário adequar e planejar, e assim alcançar a totalidade dessa ferramenta dentro do processo educativo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à professora Dra. Juliene Silva Vasconcelos, por toda atenção e dedicação no transcorrer deste trabalho investigativo e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberaba, pela oportunidade em proporcionar um conhecimento voltado ao uso das tecnologias digitais induzindo-nos as práticas colaborativas do ensino aprendizagem, para além do espectro conceitual, alcançando o seu efetivo desenvolvimento.

Referências

ADAM, M. J. **Novas Tecnologias e sua utilização na gestão escolar.** Orientadora: Pâmela Franco Fernandes. 2018. 27f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Aberta do Brasil, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Sobradinho/RS, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15466/TCCE_GE_EaD_2018_ADAM_MAURICIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 nov. 2022.

ALEVATO, H. Tecnoestresse: entre o fascínio e o sofrimento. **B. Téc. Senac:** a R. Educ. Prof., v. 35, n. 35, set./dez. 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **Um computador por aluno**: a experiência brasileira. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008.

SILVA, K. F. F.; CARVALHO, J. M. S. A Pedagogia da Tecnologia Atuando na Educação Básica. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, p. 1-8. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19993. Acesso em: 15 nov. 2022.

DEMO, P. Habilidades do Século XXI. **Boletim Técnico do Senac**: a Revista Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 4-15, maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/269/268. Acesso em: 10 jun. 2021.

FALCÃO, P. M. P.; MILL, D. R. S. A criança e seu fascínio pelo mundo digital: o que o discurso nos revela. **R. Tecnol. Soc.** v. 14, n. 30, p. 136-153, jan./abr. 2018.

MACHADO, N. J. (coord.). Tecnologias, Educação a Distância, Escola Integral: em que pé estamos? *In:* MACHADO, N. J. (coord.). **Diagnóstico e propostas para a Educação Básica Brasileira.** São Paulo: IEV/USP, jun., 2018. p. 42-52.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In:* MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 12. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-65.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação:** pesquisa TIC Domicílios. Disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/microdados/. Acesso em: 25 jun. 2022.

SANTOS, M.; SCARABOTTO, S. C. A.; MATOS, E. L. M. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE); SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 10, 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, v. 1, p. 15.840-15.851.

SANTOS, O. S. **Dificuldade do uso da tecnologia pelos docentes no ambiente escolar:** desafios contemporâneos. Orientador: Roberto Fabiano Fernandes. 2019. 22f. (Trabalho de Conclusão de Disciplina) - Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação/Unisul Virtual**,** 2019.

SCHERER, S.; BRITO, G. S. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/FCR5M56M6Chgp4xknpPdKmx/?lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2022.

O USO DA COMISSÃO PERMANENTE PARA GESTÃO ESCOLAR

Danilo dos Passos Terra [1]; Kenedy Lopes Nogueira[2];

[1]Licenciatura em computação do Danilo dos Passos Terra, e-mail : danilopterra@hotmail.com, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Rua Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia, MG.
[2]Doutor em Ciências, kenedy@iftm.edu.br , IFTM, Instituto Federal do Triângulo Mineiro , Rua Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia, MG.

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de gestão escolar tendo como base um espaço participativo. Nesta abordagem a escola faz uso de um sistema de gestão onde a tomada de decisões é realizada a partir de análise de consultas ao corpo docente, aos alunos , servidores e pais. Esta consulta é periódica, por exemplo, anual onde sempre à atual condição da escola é exposta e são levantadas questões que norteiam as ações ou intervenções que serão tomadas no ano seguinte. Esta proposta de forma alguma tem finalidade diminuir o poder do gestor e sim respaldar ações e dividir responsabilidades.

Palavras-chaves: gestão escolar, gestão participativa, ferramentas de gestão.

Abstract: This article presents a proposal for school management based on a participatory space. In this approach, the school makes use of a management system where decision-making is carried out from the analysis of consultations with the faculty, students, servers and parents. This consultation is periodic, for example annually, where the current condition of the school is always exposed and questions are raised that guide the actions or interventions that will be taken in the following year. This proposal is in no way intended to diminish the power of the manager, but to support actions and share responsibilities.

Keywords: school management, participatory management, management tools.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o tema da gestão escolar como espaço de participação. A abordagem envolve estudar as escolas como uma organização onde o papel dos diretores de escola é diferente do papel de administradores em outros campos. Com ênfase na gestão participativa, a Comissão Permanente para a Gestão Escolar passa a ser algo de grande valia,

onde o corpo docente e a comunidade externa devem contribuir com suas competências, sendo um espaço de alinhamento e convergência de muitas forças.

Com isso, a Comissão Permanente tem a função de avaliar e validar os pontos de gestão do estabelecimento, concebidos de forma assertiva para maximizar os resultados e garantir a excelência dos processos. Desta forma temos uma perspectiva diferenciada que pode desempenhar um papel importante na tomada de decisões, garantindo sempre uma aprendizagem de qualidade.

Em primeiro lugar, no que diz respeito à elaboração e construção de um comitê para essa comissão, é apropriado informar que quanto mais diversa for a equipe, mais provável será que a mesma contribua com as considerações iniciais e a melhoria do processo com maior expectativa de êxito em suas ações. Uma boa estratégia é reunir representantes do setor administrativo junto a professores e alunos, fazendo assim uma equipe com conhecimento e vivência de todos os âmbitos educacionais.

Utilizando as ferramentas de orientação, gestão e administração, outra grande importância é usar a Comissão Permanente como ferramenta de maximizar suas funções. Assim, ela não será apenas um validador de decisões, mas também uma forma de validar e orientar o desenvolvimento de processos educacionais e acadêmicos.

A partir desse caso, o artigo visa a contribuir para a compreensão de como a escola se comporta frente a seus novos paradigmas educacionais voltados para o desenvolvimento sustentável, a fim de se construir um novo modelo de escola, produzido a partir das novas tecnologias disponíveis, mas também pela interação.

METODOLOGIA

A partir das revisões teóricas realizadas, foram criados modelos para criação, avaliação e propostas de ação com base nos resultados. Conforme citado nos relatórios de autoavaliação IFTM/CPA Uberlândia Centro (RELATÓRIOS, 2022) os questionários devem ser divididos em setores estratégicos, como:

Planejamento e Avaliação Institucional: Planejamento e Avaliação da INSTITUIÇÃO COMO UM TODO; Lück relata que:

> A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e à articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LÜCK, 2009, p. 24)

Desenvolvimento Institucional: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional, onde são avaliadas se as propostas de desenvolvimento estão sendo realizadas e se à missão está sendo cumprida;

Responsabilidade Social da Instituição: Avalia se à instituição está de acordo com as normas vigentes cumprindo seu papel social;

Políticas Acadêmicas: Políticas para o ensino, a pesquisa e a extensão, verifica se à escola tem realizado ações na área supracitada;

Comunicação com a Sociedade: Se à instituição mantém vínculo com a comunidade local;

Política de Atendimento aos Discentes, Políticas de Gestão e Políticas de Pessoal, Organização e Gestão da Instituição e Sustentabilidade Financeira;

Infraestrutura Física: Avalia se à instituição está empregando corretamente os recursos para manutenção da escola;

Mas para este trabalho consideramos como crítica, coletar dados da comunidade acadêmica (discentes/docentes/servidores) de forma mais sucinta como veremos a seguir. O modelo do IFTM/CPA 2022 fez uso de 43 questões para avaliação dos itens acima, à proposta deste trabalho e à criação de um questionário mais objetivo e simples, mas abordando os mesmos pontos com adaptações para que esta proposta possa ser usada por várias instituições.

No modelo proposto será utilizado avaliação usando ícones/EMOJI contudo a graduação é a mesma usada pelo IFTM/CPA contudo os resultados serão tabulados de forma direta e não ponderados como no trabalho analisado e assim melhorando a qualidade do ensino para a sociedade em si para se ter uma melhora na qualidade escolar e assim beneficiando os profissionais da educação e os estudantes.

Figura 01 - Escala de Avaliação usando EMOJI. Fonte: Próprio Autor

O modelo racional supõe que os tomadores de decisões tenham informações perfeitas, e que sejam capazes de avaliar sistematicamente e logicamente cada alternativa e no final tomar uma decisão totalmente imparcial sobre o que será melhor para a organização, contudo no ambiente escolar é necessária além dos dados uma forma de publicar os dados para os vários tipos de pessoas que compõem o ambiente educacional.

Uma proposta é que os resultados obtidos sejam publicados para comunidade em forma de gráfica Pizza como na Figura 2. Contudo outras formas de exposição gráficas podem ser usadas no cotidiano.

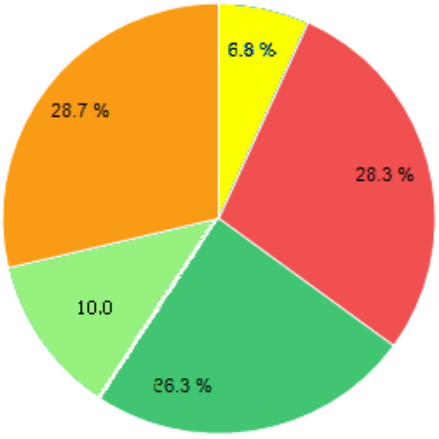


Figura 02 - Gráfico exemplo de Exibição dos dados quaisquer em pizza. Fonte Próprio Autor.

Os dados depois de publicados devem passar por uma análise de um gestor ou um grupo de gestão, por exemplo, conselho escolar que representa à instituição. Esse por sua vez que com base nos dados tomar decisões sobre as ações a serem tomadas para a gestão da escola, como por exemplo, investir em laboratórios ou comprar livros ou reformar uma sala.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho de uma escola não se resume somente às salas de aula. É necessária uma força-tarefa que envolve profissionais multidisciplinares para garantir que os processos e atividades diárias, bem como a organização, manutenção e desenvolvimento acadêmico, sejam realizados de forma eficiente.

Assim como qualquer empresa ou organização, um bom trabalho de gestão é indispensável para organizar e articular todas as estratégias que asseguram o processo educacional de qualidade.

Este trabalho trata da gestão das escolas como espaço de participação. A abordagem é estudar a escola como uma organização onde o papel do diretor difere do papel dos administradores em outras áreas. O foco na gestão participativa, onde o corpo docente e a comunidade externa devem contribuir com suas competências, é um espaço de alinhamento e convergência de muitas forças.

O objetivo do trabalho final do curso é estudar os fundamentos teóricos da gestão escolar para qualificar todos os ramos da comunidade educativa. A gestão desenvolvida com a participação de todos os membros da comunidade escolar leva a uma atuação mais competente na construção do conhecimento e na estruturação das relações internas e externas.

Isto posta, o debate sobre a gestão democrática pode ser referenciado a partir da ideia de Souza:

> A gestão democrática é aqui compreendida então como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola/educação identificam problemas, discutem, deliberam e planejam,
> Encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/sistema na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola/sistema, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar/sociedade, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos (SOUZA, 2009, p. 125-126).

O problema de pesquisa diz respeito ao enfoque na gestão escolar como ação conjunta e participativa de todos os setores da escola, visando à construção do conhecimento. O problema inclui uma série de questões que precisam ser respondidas a partir do processo de investigação teórica e observação real na escola. O problema fica claro com a formulação de algumas questões específicas para construir uma teoria coerente. Qual é a relação entre a gestão escolar e o envolvimento dos membros constituintes e partes da organização escolar? A gestão escolar autoritária implantada verticalmente inibe a formação de comunidades escolares participativas com ação integrada? A gestão escolar democrática promove a participação dos atores escolares na construção coletiva das organizações escolares e dos processos de conhecimento? O texto enfatiza a abordagem da gestão escolar, que mostra claramente o dinamismo sinérgico dos diferentes setores escolares no sistema global da comunidade educativa e participativa, assim melhorando o ensino Para todos os demais Estudantes e profissionais da educação.

Criar um espaço para que professores, alunos e funcionários sejam escutados é um dos passos para que a gestão possa lidar melhor com as questões socioemocionais. (Piaget)

Segundo Freire, a Pedagogia do Oprimido é uma proposta de oposição a esta realidade. Nesta concepção a educação surgiria como prática da liberdade, que deve surgir e partir dos próprios oprimidos. Não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar essa realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este artigo expõe uma proposta de gestão escolar um pouco diferente com a criação de ferramentas para ajudar a metrificar os anseios e prioridades da escola. A abordagem vê as escolas como uma organização onde o diretor tem como norte em sua gestão o uso de resultados coletados de pesquisas periódicas.

A respeito da gestão escolar como uma atividade conjunta e inclusiva de todos os setores da escola, cujo objetivo é ampliar o conhecimento. O problema inclui questões a serem respondidas tanto sobre a pesquisa teórica quanto sobre o próprio processo de observação escolar. O problema surge quando certas perguntas são feitas para construir uma teoria unificada.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro de uma organização essas decisões se tornam cruciais, pois elas envolvem o futuro da organização e de pessoas ligadas à organização de alguma forma como: alunos, colaboradores e profissionais da educação como exemplo os professores. À busca por ferramentas que permitam melhor gestão e menor desgaste são muito importantes, neste sentido acredita-se que esta ferramenta é de grande valia para sociedade.

No conjunto, os processos avaliativos integram as diversas dimensões da realidade a ser avaliada. A instituição de ensino superior oferece um ambiente social de ensino-aprendizagem para o campo da educação, e a avaliação do desempenho dos docentes é um mecanismo importante de informações que faz a diferença na busca constante da melhoria da qualidade do ensino para todos.

O hábito de compartilhar ideias e dividir responsabilidades e aumenta a confiança entre os Integrantes da comunidade escolar ah sim promover em conhecimento e crescimento para comunidade ao redor das Instituições Educacionais

> "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo" – Nelson Mandela.

AGRADECIMENTOS

Pela conclusão deste trabalho, gostaria de agradecer a Deus por ter me dado tudo que sempre precisei para alcançar este objetivo.

Agradeço de coração também esta instituição por toda a ajuda e pela educação dada. Tenho este lugar no meu segundo lar.

Aos meus orientadores e demais professores que tanto me ajudaram a chegar na conclusão deste trabalho fico muito agradecido .

Toda minha gratidão para minha família, amigos e colegas de curso que estudaram e também me deram apoio durante a jornada de estudante. Vocês é o motivo do meu empenho e dedicação obrigado por tudo.

Por fim, agradeço todas as pessoas que de alguma forma estiveram envolvidas na realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

7 motivos para trabalhar a gestão democrática na sua escola! Disponível em: https://blog.saseducacao.com.br/gestao-democratica/. Acesso em 07 de dezembro de 2022.

BERTONCINI, Cristine ; BRITO, Adriana; LEME, Elisangela; SILVA, Ismael; SILVA,Thiago Ferreira da PERRI, Ricardo Alves .PROCESSO DECISÓRIO: A TOMADA DE DECISÃO. Disponível em: http://waltenomartins.com.br/sad_artigo_Bertoncini_eOutros.pdf. Acesso em 07 de dezembro de 2022.

BRITO. Renato de Oliveira, SIVERES. Luíz b, O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.104, p. 610-630, jul./set. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kh58xrKhDXLy8BxVVckfLfD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 07 de dezembro de 2022.

Comissão Própria de Avaliação CPA/IFTM . RELATÓRIO AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 1º RELATÓRIO TRIÊNIO – 2021/2023. Uberaba 2022. Disponível em: https://iftm.edu.br/cpa/relatorios/download/Relat%C3%B3rio%20Autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional%202021.pdf. Acesso em 7 de dezembro de 2022.

GESTÃO ESCOLAR: ESPAÇO PARA A PARTICIPAÇÃO. Disponível em:https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/gestao-escolar-espaco-para-participacao.htm. Acesso em 12 de novembro de 2022.

LÜCK, H. Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências. Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

MATUICHUK. Miraldo; MACLOVIA. Corrêa da Silva. Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tsXBPpckfxmZ8VvXvhcfF5m/?lang=pt. Acesso em 17 de novembro de 2022.

MORILIA DA SILVA. Eliete Viero de Lima, O QUE E POR QUE AVALIAR? GESTÃO ESCOLAR E SUA ORGANIZAÇÃO CONTRIBUINDO COM ESSE PROCESSO. Curitiba. 2010. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/68370/E%20-%20ELIETE%20VIERO%20DE%20LIMA%20MORILIA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 07 de dezembro de 2022.

OLIVEIRA. Ruam;O papel da gestão escolar diante das questões socioemocionais. Disponível em: https://porvir.org/o-papel-da-gestao-escolar-diante-das-questoes-socioemocionais/?gclid=CjwKCAiA68ebBhB-EiwALVC-NrUN_vVSDfc5o8cGlOOUU2tvVXhCwrZjEq_qaK5N7PRcOoZNhevjvhoCohAQAvD_BwE. Acesso em 02 de dezembro de 2022

Relatórios Autoavaliação Institucional CPA/IFTM. Disponível em: https://iftm.edu.br/cpa/relatorios/. Acesso em 22 de setembro de 2022.

SOUZA, ngelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. Educação em Revista , Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Acesso em 23 de setembro de 2022.

O APAGAMENTO DOS CORPOS DISSIDENTES NO ESPAÇO ESCOLAR: REVISITANDO UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE COM ADOLESCENTES

Thais Nunes Xavier dos Santos[1]

[1]Doutoranda em Estudos Linguísticos PPGEL UFU, Pós-graduanda em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar IFTM Campus Uberlândia Centro, Mestre em Língua Portuguesa PROFLETRAS UFU, Especialista em Tecnologias, Linguagens e Mídias na Educação IFTM Campus Uberlândia Centro, Graduada em Letras Português/Inglês UFU, https://orcid.org/0000-0001-8270-1764, tatanx18@hotmail.com, Instituto Federal do Triângulo Mineiro Campus Uberlândia Centro, R. Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia - MG, 38411-104

Resumo: Nesta pesquisa problematizamos as formas de apagamento dos corpos dissidentes no espaço escolar, revisitando minha experiência enquanto professora da educação básica, no intento de promover outras reflexões por meio da leitura de textos que sensibilizam para a diversidade. Fundamentada nos autores Freire (2021); bell hooks (2017); Akotirene (2019); Lück (2009); Miskolsci (2012); Pires (2019); Freire (2004); Happ Botler, 2010; Foucault (2007), buscamos refletir sobre a escola como um espaço de micropoder e transformação da realidade, para exercitar a escuta e o diálogo na construção do conhecimento e para problematizar o acolhimento e visibilidade às dissidências. Para tanto, trabalhamos com as categorias interseccionais: corpos gordos, corpos pretos, corpos nordestinos, corpos femininos e corpos homossexuais, elencando dois gêneros textuais para cada categoria. O material escolhido para leitura com turmas do 9º ano do ensino fundamental são textos publicados em colunas de jornais, poemas, relatos, fotografias, vídeos, slam, e reportagens. A proposta é ler os textos e propor rodas de conversa sobre as temáticas, de modo a proporcionar momentos de escuta e troca de experiências. Concluímos que a sala de aula é um espaço político o qual deve ser aproveitado para estudantes e professores se posicionarem, compartilharem conhecimento juntos em solidariedade. Essa experiência de leitura possibilitou reflexões sobre assuntos importantes que dizem respeito aos sujeitos enquanto seres sociais.

Palavras-chave: Interseccionalidade e Corpos dissidentes; Corpos dissidentes na escola; Práticas pedagógicas e corpos dissidentes.

Abstract: In this research, we problematize the ways of erasing dissident bodies in the school space, revisiting my experience as a teacher of basic education, in an attempt to promote other reflections through the reading of texts that sensitize to diversity. Based on the authors Freire (2021); bell hooks (2017); Akotirene (2019); Luck (2009); Miskolsci (2012); Saucer (2019); Freire (2004); Happ Botler, 2010; Foucault (2007), Kilomba (2020), we seek to reflect on the school as a space of micropower and transformation of reality, to exercise listening and dialogue in the construction of knowledge and to problematize the reception and visibility of dissent. To do so, we work with intersectional categories: fat bodies,

black bodies, Northeastern bodies, female bodies and homosexual bodies, listing two textual genres for each category. The material chosen for reading with classes of the 9th grade of elementary school are texts published in newspaper columns, poems, reports, photographs, videos, slam, and reports. The proposal is to read the texts and propose conversation circles on the themes, in order to provide moments of listening and exchange of experiences. We conclude that the classroom is a political space which should be used for students and teachers to take a stand, share knowledge together in solidarity. This reading experience allowed reflections on important issues that concern subjects as social beings.

Keywords: Intersectionality and Dissident Bodies; Dissident bodies at school; Pedagogical practices and dissident bodies.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa diz respeito à invisibilidade nas práticas pedagógicas em acolher os corpos dissidentes, observada nas práticas cotidianas do trabalho pedagógico. Buscamos investigar as práticas cotidianas escolares, em relação aos corpos dissidentes, observando comportamentos responsáveis por reproduzir o pensamento colonizador dominante. O cotidiano escolar se revela propício para se averiguar tais comportamentos e investigar qual o papel do gestor em meio aos conflitos gerados pela reprodução do pensamento colonizador a respeito das dissidências. Ademais, pretendemos propor rodas de leitura e de conversa nas aulas de língua portuguesa, com o apoio da gestão escolar, abrangendo temas diversos relacionados aos corpos marginalizados dentro do espaço escolar.

Esperamos que a exploração dessa temática possa contribuir para uma intervenção sociopolítica por uma educação humanitária, libertária e mais inclusiva aos corpos dissidentes. Suscitando o discurso freiriano, consideraramos a educação como uma prática libertadora que vise modelos de vida para além das esferas de dominação, pensando a autonomia enquanto um dispositivo de conquista, um amadurecimento do ser para si. Relembrando bell hooks em suas belíssimas colocações, é essencial abrir a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, celebrando um movimento transgressor contra as fronteiras e para além delas em prol de uma educação como prática de liberdade (bell hooks, 2013).

METODOLOGIA

A escola analisada faz parte da esfera municipal, situada no bairro Nossa Senhora das Graças, na cidade de Uberlândia-MG. Definimos que o documento a ser investigado seria o

Projeto Político Pedagógico (doravante PPP 2020). Atualmente, a escola possui aproximadamente 862 estudantes matriculados que se dividem em 64 da Educação Infantil, 383 no Ensino Fundamental I, 291 estão matriculados no Fundamental II, 91 são estudantes da EJA e no PMAJA, são atendidos 33 discentes.

Segundo dados coletados no PPP (2020), o perfil dos estudantes que estudam na escola em análise se resume da seguinte forma:

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes por sexo

Distribuição dos estudantes por sexo: BINÁRIA	Feminino	Masculino
	434	428

Fonte: PPP (2020, p. 6)

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes por cor/raça

Distribuição dos estudantes por cor/raça:	
Brancos	367
Pretos	53
Pardos	331
Indígena	1
Não declarados	110

Fonte: PPP (2020, p. 6)

Além disso, segundo o PPP (2020), há na escola muitos estudantes vindos do Norte de Minas, e nordeste brasileiro, com suas famílias em busca de trabalho.

Minha proposta foi levar para a sala de aula diferentes textos, abordando temáticas diversas para leitura e rodas de conversa. Busquei por textos que problematizassem a normalidade dos corpos, por meio da presença dos corpos dissidentes nas diferentes esferas sociais. Utilizei um diário de bordo para as anotações e registro das rodas de conversa que aconteceram após as leituras dos textos selecionados. Dessa maneira, as análises das atividades de cada categoria de dissidência selecionada puderam ser descritas contemplando os momentos de participação dos estudantes, as intervenções da professora e os desdobramentos das conversas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 O ambiente escolar e os corpos dissidentes

Conforme aponta Pimentel e Sobral, a escola se constitui como aparelho de manutenção, estabelecimento, controle e usurpação de poder por meio de formações ideológicas e discursivas que se materializam por meio das linguagens à domesticação de corpos com vistas à exortação de subjetividades e/ou dissidências (PIMENTEL; SOBRAL, 2020). Historicamente, nenhum outro espaço institucional foi tão usado como tecnologia de normalização quanto o escolar (MISKOLSCI, 2012). Nesse sentido, a escola atua por meio de formas de controle sobre corpos e subjetividades, sobretudo no que se refere à performatividade de gênero e/ou às questões relativas às sexualidades.

Miskolci (2012) chama a atenção para o fato de que é na escola que o indivíduo passa a ter contato com as normativas prescritas a ele enquanto ser social, bem como passa a desenvolver a consciência de si dentro do coletivo e sobre as demandas da sociedade sobre ele: são muitas as descobertas para além do contexto familiar que são deflagradas na escola. É aí que descobrimos que somos acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gagos, negros, afeminados. Em suma, é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta. (MISKOLCI, 2012)

Há um sofrimento social reverberado pela escola, por meio das práticas sociais colonizadas e colonizadoras que revelam Saberes Subalternos. Spivak (1988) utiliza esse termo para se referir a grupos marginalizados, que não possuem voz ou representatividade, devido a seu status social, em outras palavras, a diversidade de grupos minoritários propositalmente esquecidos pelas ciências humanas e sociais. As diversas interações entre sujeitos, as formas de ensinar e aprender, os protagonistas do ambiente escolar, dentre outras materializações discursivas comprovam o caráter controlador, disciplinador de modos de existências, de subjetividades, da diversidade.

O ambiente escolar é um espaço de segregação em que o heteroterrorismo tecnologias discursivas propostas desde o nascimento da criança e reiteradas pela escola – é continuamente reproduzido por práticas discursivas que corroboram com a estrutura de poder dominante. O não enquadramento na heterossexualidade e nas normas binárias do masculino e feminino remete à condição de precariedade nos contextos sociais, em especial, na escola. (BRITO; COUTO JUNIOR, 2019)

Por meio da observação do cotidiano escolar, é possível extrair muito do que é ensinado e vivenciado na escola em pequenas atitudes, comportamentos e gestos orientados pelo pensamento dominante. Segundo Lück

> Conhecer como se dão as práticas e as relações no dia-a-dia da escola constitui-se em condição fundamental para promover o que ela precisa e deve ser para constituir-se em um ambiente educacional capaz de promover a aprendizagem e formação que os alunos precisam ter para poderem desenvolver as competências pessoais necessárias para enfrentar os desafios de vida com qualidade na sociedade globalizada da informação e do conhecimento. (LÜCK, 2009, p. 128)

Conforme Bueno (2001) a função social da escola é promover a formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social. Se é função da escola a formação do cidadão e a constituição do sujeito social, como o acesso à cultura socialmente valorizada pode contribuir para essa formação, uma vez que o ser social, rememorando Freire, deve se conscientizar da existência do outro, do diferente, deve antes de ler a palavra, ler o mundo, ler a palavra-mundo, que é ler os diferentes mundos existentes, em uma perspectiva de valorização da heterogeneidade, das diferentes culturas, dos diferentes discursos que constituem o eu e o outro?

A instituição escolar é determinada pelas principais estruturas de relações sociais, as macro-estruturas. Essas caracterizam a sociedade capitalista, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sobre o comportamento dos sujeitos sociais. Assim, a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses em que por um conjunto de normas e regras buscam unificar a ação e o comportamento dos sujeitos e, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos como alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. (DAYRELL,1996)

O ambiente escolar é composto por uma série de elementos combinados em conjunto para objetivos comuns, integrando um mecanismo de formação ideológica que funciona por meio da reprodução de discursos dominantes do modelo eurocêntrico. Dentre esses elementos, destacamos os aspectos materiais, como a estrutura física, e os não-materiais, como as relações sociais entre as pessoas que convivem no espaço escolar e os currículos. Os discursos que circulam no ambiente escolar e as práticas sociais que fazem desse um lugar vivo, em movimento, é fortemente marcado por características coloniais. A escola é um lugar que não foi liberto do colonialismo, é onde repercutem e reproduzem as mais diversas formas de violência epistemológica com os corpos que chegam, que permanecem ou não.

Segundo Pires (2019),

> O paradigma do corpo estático, preso e enfileirado nas carteiras escolares, é prerrogativa para o trabalho intelectual. Condição sine qua non do modelo de ensino e aprendizado herdado da Europa, que não atende mais – se é que em algum tempo atendeu – às particularidades da educação brasileira. (PIRES, 2019, p. 251)

Retomando os aspectos materiais, os modelos arquitetônicos dos prédios escolares sugerem a ideia de adestramento e submetem os corpos para um não movimento, numa perspectiva disciplinar (PIRES, 2019). A escola segundo o modelo jesuítico quando instaurada no Brasil, operava com o intuito de impor um regime de verdade dominante sob outro visto como primitivo. Segundo Foucault (2007), a verdade não existe fora do poder ou sem poder, "a verdade é deste mundo", isso significa que cada sociedade tem seu regime de verdade, cada sociedade produz sua(s) verdade(s) por meio dos tipos de discurso que toma como verdadeiros.

Resulta disso um cenário extremamente problemático. Conforme Pires Ferreira (2010), a escola precisa do corpo porque lida com ele todo o tempo; o corpo é linguagem, é movimento, é expressão. A mente não é des-situada do corpo, o conhecimento não pode se dar separado do corpo. Um corpo que "precisa" ser moldado nos comportamentos padrões de forma violenta. A estrutura do ambiente escolar pressupõe esse controle abusivo do corpo que não pode errar, não pode transgredir, não pode viver suas próprias experiências, não pode revelar sua essência.

2 **Ambiente escolar como ambiente de interseccionalidades**

Castro (2019) argumenta que a heteronormatividade se refere a processos pelos quais as instituições e estruturas sociais reforçam a ideia de que todas as pessoas são heterossexuais, portanto, está dividida em duas categorias claras e distintas: homem hétero e mulher hétero. Sendo assim, é o conjunto de normas sociais que exercem uma pressão e surgem para construir uma sexualidade idealizada.

Estruturas sociais – família, escola, igreja, estado – controlam a expressão de gênero, como as pessoas exprimem o gênero no qual se identificam, seja por meio de vestuário, comportamento, linguagem e outras sinalizações dentro do binarismo – masculino/feminino – de cada cultura. Nossas identidades são moldadas e delimitadas parcialmente por códigos

linguísticos, signos culturais e representações disponíveis – isso pode promover ou corroborar preconceitos, demarcar interesses sociais e frustrar possibilidades de ações humanas.

Ainda de acordo com Castro (2019), a cultura patriarcal – homem como polo de autoridade – fundamentada em violência e autoritarismo, considera as mulheres e a feminilidade como objetos de repulsa e afastamento. Desse modo, há uma "necessidade de problematizar as masculinidades e feminilidades hegemônicas no sentido de repensar as identidades fluídas, em trânsito ou de (re)pensar o queer no Brasil interseccionalizando gênero, sexualidade, raça e classe a partir de uma perspectiva decolonial." (CASTRO, 2019, p.18)

De acordo com Akotirene (2019), o corpo se relaciona com alteridade, baseado na memória, através da informação ancestral do espírito, e não pela marcação morfofisiológica, anatômica, fenotípica. É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade dentro da sociedade cisheteropatriarcal. Segundo a estudiosa, todo sofrimento está interceptado pelas estruturas, assim, a interseccionalidade se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxerga-las como identidades. A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas.

Flavia Rios (2020) discorre que a interseccionalidde é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Trata-se de uma proposta de um conceito que busca compreender os problemas sociais, amplos e estruturais, e as suas dinâmicas, porque tais problemas não são estáticos, eles são dinâmicos, interagem entre si, a partir de múltiplos eixos: não só sob o viés racial, não só sob o viés do patriarcado, não só sob o viés da exploração de classe. A interseccionalidade tem uma proposta de fazer articular esses múltiplos eixos que geram a hierarquia social, a subordinação, a exploração das pessoas e dos grupos – racismo, patriarcado, a opressão de classe, e outros sistemas discriminatórios que geram desigualdades.

Na perspectiva da interseccionalidade que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação, como apresentada por Rios (2020), é possível associar uma interpretação crítica da maneira como a mídia noticia fatos, levando em consideração discursos que apagam, invisibilizam, revelam preconceitos difíceis de perceber sem uma leitura crítica. Considerando a proposta da interseccionalidade,

busca-se compreender os problemas sociais amplos e estruturais e suas dinâmicas. Flavia Rios aponta que os problemas não são estáticos, mas sim, dinâmicos, interativos, e necessitam de um estudo que possa compreendê-los a partir de múltiplos eixos. De igual modo, o ambiente é marcado por fatores diversos que adentram a proposta da interseccionalidade: raça, gênero, patriarcado, classe social, em articulação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias dos corpos dissidentes abordadas para esta proposta são, conforme disposto na tabela abaixo

Tabela 3 - Distribuição das categorias de observação

Categorias/corpos dissidentes	Gêneros/Textos
Corpos Gordos	1. Estão tentando sumir com os corpos gordos e somos cúmplices disso (COLUNA) 2. Corpo de atleta: Esporte exclui corpos gordos. Eles resistem para estar ali. (COLUNA)
Corpos Pretos	1. Conversa - Solano Trindade (POEMA) 2. 20 relatos de racismo que parecem verdadeiras histórias de terror (RELATO)
Corpos Nordestinos	1. Não parece, mas é xenofobia: 20 frases para nunca dizer a ninguém (REPORTAGEM) 2. Um coração nordestino (POEMA)
Corpos Femininos	1. As meninas que estão mudando a escola (ARTIGO DE OPINIÃO) 2. Eu não queria ser feminista – Tawane Teodoro (SLAM) 3. 3ª Feira Binacional de Tecnologia – Ana Vitória Vaz Santos – IFTM (VÍDEO)
Corpos Homossexuais (LGBTQIA+)	1. Caso de lesbofobia gera reflexão (REPORTAGEM) 2. #ÉCrimeSim (RELATO)

Fonte: A autora (2021)

Trabalhamos a categoria **Corpos Femininos** por meio do artigo de opinião “As meninas que estão mudando a escola”, com a poesia slam “Eu não queria ser feminista” e o

vídeo. No primeiro texto, abordamos questões relacionadas à tomada de consciência de estudantes adolescentes sobre seu papel dentro da escola, sobre o que podem ou não fazer, em comparação com os meninos, de quais atividades podem ou não participar.

As meninas, principalmente, contribuíram com a conversa dando exemplos dos esportes dentro da escola e os campeonatos, como futebol, carimbada, peteca. Nas palavras de uma estudante, *"Queria que eles me deixasse jogar com os meninos. Por que tem que separar time de menino e time de menina? Por que não pode misturar? Podia ser assim, tipo, pra quem quisesse"*.

Alguns questionamentos surgiram em meio à conversa em relação ao machismo: "o que meninas podem/devem fazer?"; "O que é machismo?"; "O machismo é uma característica apenas dos homens?"; "Por que certos comportamentos femininos causam estranhamento?"; "O que a mulher está 'autorizada' a fazer na sociedade?". As vivências foram aparecendo: a família conservadora e machista que determina o que as meninas podem ou não fazer; a relação entre irmãs e irmãos, o que eles podem e o que elas não podem; a decepção dos pais em relação a certos comportamentos das filhas.

"As meninas podem sair?"; "As meninas podem namorar?"; "Com que idade?"; "As meninas podem ter amigo (masculino)?"; A maioria dos exemplos confirmavam a estrutura machista da sociedade e o mecanismo de controle dos corpos estabelecido pelo patriarcado. Em uma fala de uma discente, observamos *Meu pai não aceita eu sair com amigos ou amigas, e também não me deixa jogar futebol porque acha que isso não é coisa de mulher*. Em resposta, outra estudante disse *não sei por que não estou surpresa!*

Esse momento foi importante porque pude contar parte de minha história de vida enquanto adolescente, há vinte anos atrás, em que meus pais também não deixavam que eu me comportasse em desacordo com o que é esperado para uma menina, por exemplo, jogar futebol, ter amigos homens, namorar, usar certas roupas e acessórios. "Como podemos explicar isso: o mesmo comportamento machista que se repete?" O que mudou em vinte anos?"

Concluímos dos relatos ouvidos que o machismo está presente na estrutura da sociedade da qual fazemos parte. As pessoas não existem fora da sociedade, por isso os comportamentos sociais vão se repetindo ao longo dos tempos. O machismo não é uma

caraterística específica de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, mas de uma estrutura de poder e controle colonial e patriarcal.

A segunda categoria abordada foi **Corpos Gordos**. Por ser um assunto que gera desconforto em diversos ambientes, ressaltamos a importância de o tema ser abordado em sala de aula. Comumente, pessoas gordas são alvo de piadas, de exclusão, de preconceitos de toda natureza. A começar pelo ambiente da sala de aula, pelo espaço em si, pelo tamanho e disposição das carteiras, as quais são pensadas e dispostas sem se considerar as especificidades dos corpos gordos.

Fizemos um exercício de observação do espaço, considerando as especificidades: mesas e cadeiras, banheiros, portas, laboratórios. Todos esses espaços foram pensados para os corpos dentro do padrão, ou seja, o corpo que cabe em determinado espaço. Outro aspecto comentado pelos estudantes foi a camiseta de uniforme, a qual, muitas vezes, é pequena em relação aos seus corpos. Alguns contaram sobre colegas que ficaram sem uniforme por conta do tamanho dos seus corpos. Aproveitamos para discutir sobre o uso do uniforme, sobre o significado dessa palavra, relacionando-a ao contexto social e político da escola, que tenta uniformizar em diversos aspectos como o corpo padrão, as sexualidades, as religiões, as culturas.

A leitura dos dois textos escolhidos causou sensibilização e a maioria dos estudantes sentiu-se incomodada com a temática, a começar pela leitura do subtítulo da coluna "Dispositivo fixado entre os dentes segue os moldes de aparatos de tortura medieval e objetiva a castração física e da subjetividade do corpo gordo". Exploramos esse subtítulo, seus sentidos possíveis, o significado das palavras. Conversamos sobre os efeitos de sentido que circulam entre as palavras tortura – medieval – castração – dispositivo. Expressões que revelaram a indignação, o absurdo, o espanto, ao ler a coluna, tomaram conta da sala de aula. Comentários indicavam revolta: *As pessoas poderiam ser livres. Se são gordas ou magras, não importa. Importa o que elas são por dentro. Tem muita gente má que é magra e muita gente boa que é gorda. As pessoas gordas não deviam ser tratadas assim.*

Consideramos esse um momento importante de discussão e problematização da temática que envolve os corpos gordos em nossa sociedade. O assunto foi tratado com o máximo de respeito e cuidado, questionado a partir do diálogo, compartilhando experiências,

vivências, preconceitos, informações antes desconhecidas e a desconstrução de modelos pré-concebidos.

A terceira categoria trabalhada em sala de aula foi **Corpos Pretos**. Fizemos a leitura do poema Conversa observando a experiência de leitura por meio do trabalho artístico com a linguagem. Um questionamento que surgiu foi sobre a adjetivação correta: pessoas pretas ou pessoas negras. Antes de responder à pergunta, conversei com os estudantes sobre o que significa atribuir determinada nomenclatura à uma pessoa por suas características visíveis. Outro exercício importante que realizamos foi a leitura da biografia de Solano Trindade. Conversamos sobre a relevância do trabalho do artista para a resistência negra, ativista, divulgador dos intelectuais e artistas negros.

Lemos o segundo texto selecionado para a atividade, "20 relatos de racismo que parecem verdadeiras histórias de terror" (2018). Separei os relatos e selecionei 20 estudantes para cada um ler um relato publicado na matéria do site "geledés". Cada um leu em voz alta o relato que recebeu impresso, enquanto eu observava a reação do grupo a cada leitura. Espanto, surpresa, horror, revolta foram aparecendo na roda ao passo que os absurdos eram lidos.

Os relatos lidos revelam, em muitos deles, o racismo estrutural presente nas piadas, nos discursos naturalizados como brincadeiras, nos apelidos, na maneira de julgar o cabelo, a cor da pele. Aproveitei para comentar sobre minhas experiências com o racismo em relação ao cabelo. Por ter o cabelo cacheado, sempre fui pressionada a alisar, independente do procedimento, se químico ou não, e se era da minha vontade ou não. Algumas meninas comentaram que também passaram e ainda passam por essa pressão psicológica sobre seus cabelos, sempre como uma imposição preconceituosa.

Consideramos a roda de conversa sobre **Corpos Pretos** relevante para nossa formação enquanto sujeitos de direitos e deveres, partes de uma sociedade extremamente preconceituosa. Reforcei a ideia de a escola ser o espaço onde essa temática do racismo precisa ser debatida, discutida, problematizada. Por ser um espaço de formação de crianças e adolescentes, é na escola que a esperança de uma sociedade mais tolerante, menos preconceituosa e menos violenta, se constrói. Por meio da educação, da conversa, do diálogo, do conhecimento, da pesquisa, da leitura é que poderemos buscar a transformação da realidade.

A próxima categoria trabalhada foi **Corpos Homossexuais (LGBT+)**. A desinformação sobre essa categoria é o motivo de tanto preconceito em torno desses corpos em todos os âmbitos da sociedade. Na escola, a sexualidade permanece como um tabu, endossado por políticas e ideologias as quais determinam que o assunto não deve ser tratado no ambiente escolar.

Iniciamos a roda de conversa com a leitura da reportagem "Caso de lesbofobia gera reflexão", momento em que problematizamos a temática e conversamos sobre o sufixo –fobia. Esse termo se refere à aversão exagerada a situações, objetos, animais, lugares e, nesse caso, a pessoas. Exploramos os efeitos de sentido desse sufixo acrescido em palavras que indicam a sexualidade de pessoas, as quais têm direitos, são cidadãos, fazem parte da nossa sociedade.

O outro texto lido na categoria **Corpos Homossexuais (LGBT+)** foi o relato #ÉCrimeSim, que conta sobre a trajetória de se considerar crime a discriminação de pessoas LGBT+ no Brasil. A All Out juntamente com outras organizações parceiras apresentou ao Supremo Tribunal Federal a assinatura de mais de 220 mil pessoas pedindo apoio às pessoas LGBT+.

"O que significa não considerar como crime a discriminação de pessoas LGBT+ em um país como o Brasil?" Essa foi a questão que direcionou nossa conversa, pensando em apoio, empatia, tolerância, cuidado com o outro, uma vez que em outras categorias, essa prática se configura como crime: violência contra a mulher e misoginia, por exemplo. Dialogamos sobre a importância do reconhecimento e da aprovação de uma lei que torna crime esse tipo de discriminação em um país onde a violência e o preconceito atinge estatísticas exorbitantes.

Um tópico importante sobre essa temática foi o abandono familiar por conta da sexualidade, como um fator de extrema importância quando a pessoa acaba vivendo escondida, sem revelar sua identidade. O medo do abandono, da solidão, não conseguir enfrentar sozinho a sociedade devido a sua sexualidade, a insegurança, a falta de oportunidades, o descaso das autoridades, tudo isso pode influenciar na decisão das pessoas que não podem se assumir. Por esses motivos, vivem uma vida de mentiras, de tortura a si mesmo, de tristeza, porque não pode viver sua essência enquanto ser humano livre em uma sociedade supostamente democrática.

Como estratégia para finalizar a discussão sobre esta categoria, sugeri que refletissem sobre a seguinte questão: de que forma podemos proporcionar uma sociedade melhor para todas as pessoas, independentemente de sua sexualidade, de modo que todas sejam reconhecidas, tratadas com respeito, e possam viver com dignidade? Pedi para que pensassem sobre a questão e utilizassem seus conhecimentos para responderem oralmente ou por escrito e depois socializassem com os colegas as suas opiniões.

A categoria seguinte foi **Corpos Nordestinos.** A escolha dessa categoria se deu devido ao fato de a escola onde a pesquisa foi desenvolvida receber muitos estudantes de várias regiões do Brasil, especialmente da região Nordeste. Um fato que sempre me incomodou na sala de aula é a maneira como os adolescentes nordestinos chegam à escola e são recebidos por ela. Muitos desses adolescentes não se sentem partes da realidade sociocultural da escola e se isolam do convívio social e das atividades em geral. Vejo isso refletido, por exemplo, durante as aulas de língua portuguesa nas quais esses estudantes nordestinos não participam das leituras em voz alta, não se pronunciam oralmente, evitam ao máximo falar com os outros. Esse comportamento pode ser justificado pelo preconceito com o sotaque marcado em suas falas, as variedades linguísticas histórica, regional, social e estilística, as quais marcam a riqueza cultural de nosso país, mas que são vistas com preconceito.

Para problematizar a temática da xenofobia, escolhi o texto “Não parece, mas é xenofobia: 20 frases para nunca dizer a ninguém”, publicado no site da Marie Claire, o qual lemos e discutimos durante a roda de conversa. O texto apresenta 20 frases consideradas xenofóbicas, apesar de parecerem apenas brincadeiras inocentes, juntamente com a opinião de alguém que passa pelo preconceito expresso pelas frases.

Chamei a atenção dos estudantes para a frase “Isso é coisa de nordestino.” Conversamos sobre em que condições uma frase desse tipo seria usada e quais os efeitos de sentido que esse discurso revela. O que está sendo dito por trás dessas palavras? O que está sendo silenciado? Esta frase soa positivamente ou negativamente? Essa frase revela que tipo de sujeito nordestino? Quem pode ser sujeito que pronuncia essa frase? O que essa frase revela sobre a nossa sociedade?

Consideramos o comentário em resposta a essa frase em análise, principalmente quando é mencionado o modo como o nordestino é representado pela mídia: o bobo, o

engraçado, o mal vestido, de pouco estudo, com o sotaque marcado, representando toda a região Nordeste como único modo de falar nos nove estados.

Destacamos também a frase "que roupa de baiano", para analisarmos os sentidos do adjetivo pátrio baiano, que nesse contexto, aparece como um substantivo personificando um sujeito marcado pelo preconceito. Exploramos os efeitos de sentido que essa frase pode significar em nossa sociedade; em que momentos ela seria pronunciada; ela soaria positiva ou negativa e para quem; essa frase pode ser considerada como preconceito? Preconceito em relação a que? Que imagem de baiano possuímos em nosso imaginário que faz com que associemos sentidos negativos a essa palavra? Como deve se sentir uma pessoa que veio da Bahia para Uberlândia, por exemplo, e ouve uma frase desse tipo? O que essa frase revela sobre a nossa sociedade?

Conversamos também sobre a lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997, artigo 1º, a qual prevê que **serão punidos crimes resultantes de discriminação ou preconceito de** raça, cor, etnia**,** religião **ou procedência nacional** e a pena varia de 1 a 3 anos de reclusão, além de uma multa. Refletimos sobre a importância da lei que apoia uma grande parcela da sociedade a qual não se encaixa no modelo ideal, pregado pelo pensamento dominante.

CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o PPP (2020), apesar de propor a ideia de uma escola que opera no sentido de promover a convivência, a solidariedade, a justiça e o respeito às diferenças, não cumpre com esse propósito em muitas situações, pois a escola é omissa quanto às dissidências, não proporciona um diálogo amplo em que todos os corpos sejam valorizados, respeitados e ouvidos.

A sala de aula é um espaço político o qual deve ser aproveitado para estudantes e professores se posicionarem, compartilharem conhecimento, buscarem por respostas, juntos em solidariedade. As atividades de leitura e discussão proporcionaram momentos de troca, de conhecimento e de aprendizado compartilhado. Os momentos de escuta foram importantes no sentido de mostrar que o conhecimento deve circular e ser dividido.

Além disso, as categorias de observação revelaram corpos presentes no ambiente escolar os quais são invisibilizados e, muitas vezes, encontram-se em sofrimento. As rodas de conversas mostraram violências vivenciadas pelos estudantes em diferentes momentos de suas

vidas, dando espaço e voz para quem não se sente acolhido nessa instituição, possibilitando a reflexão conjunta sobre diferentes conflitos.

A luta contra o preconceito, contra a intolerância, contra os discursos de ódio deve ser constante no trabalho do professor. Nas palavras de Paulo Freire, "[...] a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço em tempo-espaço. A luta não nega a possibilidade de acordo, de acertos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica". (FREIRE, 2021, p.59)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Triângulo Mineiro por oferecer um ensino de qualidade, ético e responsável através do curso de especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar. Agradeço ao professor e orientador Prof. Dr. Dickson Pires Duarte por todo conhecimento partilhado e pelas sábias palavras nos momentos de angústia e dúvida que a pesquisa nos traz. Agradeço, também, à equipe gestora da escola, sempre tão solidária e atenta aos benefícios da pesquisa científica para a educação. Por fim, agradeço aos meus estudantes participantes pelo esforço e envolvimento.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Revista **Estudos Feministas** [online]. 2011, v. 19, n. 2 [Acessado 19 Outubro 2022] , pp. 549-559. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>.

BUENO, J. G. S. A função social da escola. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101 – 110, 2001.

BRITO, L. T. de. COUTO JÚNIOR, D. R. Performatizações dissidentes na escola: masculinidades precárias em discussão. **Periódicus**, Salvador, n.11, v. 1. p. 284 a 302. mai-out 2019.

CASTRO, I.A.de. Corpo-memória: como são disciplinados os corpos dissidentes a partir da construção de um padrão de masculinidade hegemônico. In: **Democracia e direitos humanos:** crises e conquistas, v., 2019, Goiânia. Anais. [...] Goiânia: 2019.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

E. M. P. L. T. PPP - **Projeto Político Pedagógico**. Uberlândia, 2020.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder, RJ-RJ, Graal, 2007, 24ª ed.
_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HAPP BOTLER, Alice. Cultura e relações de poder na escola. **Educação e realidade**, Porto Alegre, vol. 35, num. 2, maio-agosto, 2010, p. 187-206.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: **a educação como prática da liberdade** /; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MISKOLCI, Richard.**Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

PIMENTEL, L. A. R. SOBRAL, G. N. T. Linguagem, corporeidades e docilização de subjetividades no espaço escolar: dos corpos dissidentes. Revista **Philologus**, Rio de Janeiro: CiFEFiL. n. 76. Ano 26, jan./abr. 2020.

PIRES, Dickson Duarte. **Por uma pedagogia dos corpos negros:** o Grupo Terracotta e o projeto dançando a nossa cor no contexto da arte-educação em Uberlândia. 2019. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2019. DOI http://dx.doi.org/10.l4393/ufu.te.20l9.2427

PIRES FERREIRA, Maria Elisa Mattos. O corpo segundo Merleau-Ponty e Piaget. **Ciênc. cogn.** [online]. 2010, vol.15, n.3, pp. 47-61. ISSN 1806-5821.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, [online]. 1993, n. 4 [Acessado 19 Outubro 2022] , p. 15-30. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>

RIOS, Flávia. **O que é interseccionalidade e qual sua importância para a questão racial?** Nexo Políticas Públicas, 2020. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=PVO4CQVlPPE&t=7s>. Acesso em: 20 out. 2022.

SPIVAK, Gayatri C. **Can the subaltern speak?** In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence(eds.). Marxism and the interpretation of culture. Chicago: Chicago Press, 1988. p. 271-313.

OS DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL EM UMA ONG NÃO SUBVENCIONADA: ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL QUE ATUOU NA PERIFERIA SUL DE UBERLÂNDIA ENTRE 2008 e 2020.

Aurea Terezinha Frata Muniz[1]

[1] Pedagoga, Especialista em Educação infantil, e EJA. ORCID, aurea.muniz@estudante.iftm.edu.br, IFTM, R. Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia - MG, 38411-104.

Resumo: Existem mais instituições não subvencionadas do que o contrário. Ao analisar a instituição se percebeu relevantes desafios nos aspectos: conceituais (mudanças de estatutos/nomenclaturas); humanos (voluntariado, se remunerado ou não); financeiros (recursos de manutenção e organização) pedagógicos (estruturar projetos pensando seu público). Considerando tais fatores, foi realizada uma pesquisa exploratória, documental e bibliográfica para compreender esses desafios. Dispõe-se aqui a análise de uma instituição educacional que atuou na periferia sul da cidade de Uberlândia entre 2008 e 2020, em espaço alugado e com trabalhos de voluntários. Ao desenvolver a pesquisa se percebeu as possibilidades encontradas para manutenção financeira através de aulas particulares, projetos e eventos para levantamento de fundos. OSCs (ONGs) educacionais possuem um trabalho fundamental, incessante de aprendizagens em diversas áreas propostas aos educandos, para terem um desempenho constante de superação, evolução contínua, para conseguirem realizar suas conquistas de estar em uma universidade, obter um trabalho melhor remunerado, etc. Sendo assim, não se pode negar a importância dessas instituições suprindo deficiências e amenizando lacunas deixadas pelo Estado. Alcançando jovens e adolescentes dando-lhes possibilidades de alcançarem seus sonhos, cada sonho compõe o trabalho dos gestores e de toda equipe envolvida em proporcionar tais possibilidades e resultados.

Palavras-chave: Gestão; ONG, Educação; Parceria; Desafios.

Abstract: There are more non-subsidized institutions than the other way around. When analyzing the institution, relevant challenges were perceived in the following aspects: conceptual (changes in statutes/nomenclatures); human (volunteering, whether paid or not); financial (resources for maintenance and organization) pedagogical (structuring projects with your audience in mind). Considering these factors, an exploratory, documentary and bibliographic research was carried out to understand these challenges. Here is an analysis of an educational institution that operated in the southern outskirts of the city of Uberlandia between 2008 and 2020, in rented space and with volunteer work. When developing the research, it was noticed the possibilities found for financial maintenance through private lessons, projects and fundraising events. Educational CSOs (NGOs) have a fundamental, incessant work of learning in different areas proposed to students, to have a constant performance of

overcoming, continuous evolution, to achieve their achievements of being in a university, to obtain a better paid job, etc. Therefore, one cannot deny the importance of these institutions in filling deficiencies and mitigating gaps left by the State. Reaching young people and teenagers giving them possibilities to achieve their dreams, each dream makes up the work of managers and the entire team involved in providing such possibilities and results.

Keywords: Management; NGO, Education; Partnership; Challenges

INTRODUÇÃO

> **"**Para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco."
>
> Paulo Freire

Este projeto de pesquisa visa à investigação dos desafios da gestão educacional de uma Organização Não Governamental (ONG) não subvencionada. Segue uma análise de uma instituição educacional que atuou na periferia sul da cidade de Uberlândia entre 2008-2020.

Quando pensamos em gestão educacional, há de se pensar os espaços onde a educação é desenvolvida, ou seja, os espaços escolares. Para a gestão destes espaços escolares, recursos são necessários, estruturais, humanos e financeiros que contribuem para a consecução de seus objetivos primordiais. Se esses espaços são mantidos pelo poder público tem um sentido de aplicação do Estado na garantia de um direito fundamental previsto na Constituição e na legislação apropriada. Quando o espaço escolar é de iniciativa privada, com vistas ao lucro, também não está omisso de suas responsabilidades em entregar o que a legislação prescinde em termos educacionais. Mas, quando a educação é desenvolvida em ambientes sem fins lucrativos e não estatais, se torna necessária uma análise adequada para compreender as questões inerentes à gestão educacional nestes espaços que, em sua essência, nascem de um interesse social, ou seja, é a sociedade civil assumindo hiatos desgastados ou deixados pelo poder público. De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

> "A educação, direito de todos e dever da família e do Estado, 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".

Nesse sentido, estudar os mecanismos de gestão educacional em organizações não governamentais é essencial para compreender a colaboração da sociedade civil no processo de educação na sociedade brasileira.

O presente projeto de pesquisa visa a apresentar a importância de estudos que tenham por foco as instituições educacionais não governamentais e não subvencionadas que atuam na periferia. As comunidades periféricas de uma cidade são muitas vezes rotuladas de violentas, perigosas e sem perspectiva de melhora. Nesse contexto, algumas organizações não governamentais atuam como redutoras de danos e apoio educacional para crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social, atendendo alunos das escolas públicas destas localidades. As escolas públicas dessas comunidades, por sua vez, são cercadas de grades e recebem até apelidos impróprios.

Entretanto, sendo instituições educacionais, se espera haver um respeito maior por elas, mas quando adentramos esses lugares, é possível perceber que o próprio sistema causa essa "violência". Os estudantes não reconhecem mais a escola como um lugar de aprendizagens, muitas vezes é apenas um lugar de encontros e socialização. De acordo com Paro (1998), é preciso observar a escola e que nela muitas vezes há falta de materiais, salas superlotadas, salários defasados dos professores; e ainda "Em outras palavras, para entender o que há por trás do discurso oficial, é preciso indagar a respeito do que é que o Estado está oferecendo na quantidade da qual ele tanto se vangloria" (PARO 1998, p. 2).

Diante de tantos desafios percebe-se a importância e necessidade da existência de instituições que consigam, se não dentro da estrutura escolar, pelo menos em apoio a elas, romper com esse sistema, e devolver a esses estudantes a esperança e a confiança em suas possibilidades. O trabalho da ONG é conseguir atender essas pessoas de modo mais simples, sem burocracia, baseado em uma Gestão democrática, dialógica, autônoma e, dessa forma, desenvolver os trabalhos de modo prático. Para tanto, a questão que orienta esta pesquisa é: Como a gestão educacional democrática pode mediar os desafios em uma ONG que presta serviços educacionais, sendo uma instituição sem subvenção, que além dos desafios financeiros e estruturais, há também os desafios curriculares, conceituais, e os recursos humanos?

Cabe à gestão tornar possível tais desafios e tomadas de decisões, possibilitando parcerias, mediando conflitos, envolvendo os sujeitos participantes para a organização do

trabalho a ser desenvolvido nesse espaço, pois a construção coletiva se efetiva por meio da participação, ação coletiva, diálogo e o respeito mútuo.

METODOLOGIA

Quanto à natureza deste trabalho, foram feitas pesquisas:

Exploratórias;

Análise de artigos;

Levantamento bibliográfico;

Análise comparativa de resultado.

A Instituição pesquisada está situada em um bairro da periferia sul da cidade de Uberlândia, e foi criada no ano de 2005, mas com o recorte de análise nos anos de 2008 a 2020, onde atuou em espaço alugado com seus projetos em parceria com escolas Municipais e Estaduais daquele local, mas em razão a pandemia interrompeu seus trabalhos.

De acordo com análise documental do Estatuto Social da Instituição (2005, p. 1) os objetivos foram criados para:

> Promover o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, complementando a ação da família, escola, e da comunidade, promovendo atividades extracurriculares estimuladoras, proporcionando condições adequadas para promover o bem-estar e o desenvolvimento, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, linguístico, religioso, moral e social, mediante a ampliação de suas experiências e o estímulo ao interesse pelo conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade, trabalhando valores familiares e cristãos, também apoiar e desenvolver ações para a defesa, elevação e manutenção da qualidade de vida do ser humano e do meio ambiente, através das atividades de educação profissional. (Estatuto da Missão Escola da Vida, 2005, p. 1).

O estatuto foi criado a partir da percepção dos seus fundadores sobre dificuldades sociais e educativas enfrentadas pelos estudantes nas escolas daquele bairro, a saber: a aprendizagem, os preconceitos, a baixa autoestima, entre outras. Deste modo, os trabalhos começaram nas escolas públicas da comunidade de forma tímida. Funcionou durante um

período na garagem da casa dos seus fundadores e aos poucos foi se expandindo. Quanto mais envolvimento com os estudantes, comunidade escolar, e família, mais se percebiam a necessidade de fazer algo mais organizado pedagogicamente para ajudá-los. Foi assim que um espaço maior para o desenvolvimento dos trabalhos se fez necessário. Nasceu, então, a Instituição Missão Escola da Vida, com a sigla (V.E.M). Uma instituição sem fins lucrativos, com a missão, valores e objetivos bem definidos.

O estatuto da referida instituição foi criado de modo participativo com seus respectivos participantes e integrantes, o projeto de trabalho foi pautado em uma Gestão Democrática Participativa. Teve o registro no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente); alvará de licença para o local de atendimento em duas salas situadas na comunidade que foram alugadas.

Por decisão coletiva de seus participantes fundadores, um critério em particular ficou decidido, a Instituição não iria ser subvencionada nem pelo município ou governo, para que não se perdesse sua identidade própria e sua autonomia.

A instituição iria sobreviver com seus próprios recursos, sendo que alguns trabalhos desenvolvidos iriam ter um valor mensal. Outra forma de subvencionar o trabalho realizado era por meio de alguns eventos para levantar fundos, além de doações voluntárias de materiais como mobiliários, livros, entre outros. Os trabalhos que aconteciam na garagem da casa de seus fundadores passaram a acontecer em um prédio com duas salas alugadas para o fim de funcionamento dos projetos a partir do ano de 2008. Ano em que foi formalmente registrada. Passou-se a desenvolver muitos projetos que foram divididos em quatro eixos como: Educação, Formação, Social / Comunitário e Esporte.

- **Educação**:

Aulas de reforço e acompanhamento escolar;

Preparatório para o ENEM;

Preparatório para concursos;

Projeto de Intercâmbio Cultural X4 CHANGE, onde aproximadamente 42 Intercambistas de diferentes países do mundo como: Estados Unidos, México, África do Sul, Tunísia, Peru, Itália, Coreia do Sul, Colômbia, Guatemala, Chile, Inglaterra, Alemanha, República Tcheca, Suécia, Hong Kong, Rússia, Espanha, Equador, passaram pela instituição. Cada

intercambista desenvolvia o trabalho na instituição e nas escolas circunvizinhas ensinando inglês, e o seu idioma materno, suas culturas e costumes do seu país.

O projeto (SDEV) Sociedade de Debates Escola da Vida, onde se ensina como participar de um debate. Aprendiam à oratória, ter uma boa dicção através de exercícios específicos, pesquisar com fontes confiáveis, aprendendo a debater temas importantes e polêmicos de modo técnico. Aprendiam a vencer a timidez, a disciplina de saber ouvir e a hora de falar, não falar por si, mas através de fontes seguras e confiáveis através das suas pesquisas.

- **Formação**

Projeto de preparação ao primeiro emprego, com aulas específicas, testes, preparação para entrevista de seleção.

Parceria com instituições para encaminhamento dos jovens no projeto menor aprendiz para as empresas como Callink, Algar, e empresas do bairro.

- **Social / Comunitário**

O projeto (OCJ) Organizador Comunitário Jovem foi desenvolvido para que os jovens tivessem um olhar atento aos desafios da própria comunidade, aprendessem a cuidar do próximo, com trabalho de acolhimento a pessoas em situação de rua, doação de alimentos, roupas a famílias carentes. Aprendiam a ouvir suas necessidades e ajudar a buscar soluções dentro das possibilidades.

Festa do dia das crianças - Arrecadando brinquedos, e no dia da festa comunitária do bairro, ajudando com trabalhos voluntários de organização, dinâmicas com as crianças e distribuição dos brinquedos arrecadados.

Feira do livro - Realizações de doações de livros recebidos pela instituição eram feitas as feiras para doação dos livros para as comunidades com livros didáticos e literários.

- **Esportes**

Tarde Esportiva - Era trabalhado o futebol, Luta de Box, Swordplay, Esgrima Medieval, Xadrez, Dama. Sempre com o foco da não violência, mostrando através da disciplina, do trabalho em equipe, da tolerância, que é possível superar a agressividade, que não é difícil transformar a raiva em tolerância e respeito ao próximo.

A gestão sempre tem um papel fundamental nas ações exemplificadas acima relativa ao planejamento, coordenação, organização, acompanhamento e execução de todos desses projetos. É preciso que o gestor esteja alinhado com todos os setores, educadores voluntários,

horários dos projetos, com a parte pedagógica, a financeira para avaliar os custos dos projetos e captação de recursos, atendimentos, organização e limpeza da instituição, atendimentos individuais de estudantes e familiares, parceria com as escolas locais, prestação de contas com toda a equipe. No caso desta instituição eram seus fundadores que basicamente cuidavam de todos esses processos.

É importante ressaltar que a gestão pode e deve acontecer em todos os espaços, e que não se limita apenas às escolas convencionais ou às empresas, o gestor pode atuar em diferentes contextos da prática profissional, afinal como diz Brandão (1985) "ninguém escapa da educação", assim a gestão, acontece em todos os setores até mesmo na vida pessoal do sujeito.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que diz a literatura sobre a gestão e sua relação com as Ongs. As ONGs surgiram com a intenção de suprir as demandas sociais, amenizando as lacunas deixadas pelo Estado, são setores independentes, desvinculados de empresas estatais ou privadas, não obstante profundamente interessada nos problemas sociais; crescentemente organizada; tendente ao voluntariado; com atenção focada na defesa das causas e valores; inspirado pelos princípios da solidariedade e da participação na construção da cidadania democrática.

Ao analisarmos a gestão democrática, dialógica, as possibilidades de participação da comunidade e os desafios em uma ONG, percebe-se que esse modelo de educação se enquadra em uma educação não formal, contribuindo assim no desenvolvimento de aprendizagens diferentes daquelas do cotidiano natural dos sujeitos envolvidos e que irão fazer sentido para suas realidades. As leituras realizadas permitiram refletir, com base em alguns autores que fundamentam essa pesquisa, o que é educação? E o que é educação não formal?

Não se pode dar um sentido único ao que é educação, pois, é algo muito abrangente quanto às relações humanas. Pode-se confirmar esse conceito a partir da confirmação de Brandão (1995) afirma que:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber,

> para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Entende-se por meio dessa afirmação que a educação perpassa todos os ambientes, ocorre onde quer que estejamos; e em todos os momentos realizamos atos de aprendizagens, pois ela é um processo contínuo em nossa existência.

Quanto à educação não formal, pode se afirmar que envolvem estratégias que abrangem espaços sociais num todo, tem o desígnio de avaliar, discutir e desenvolver uma participação através de ações educativas, buscando uma possível transformação para cada ser humano com o contexto de cada um. Nesse sentido Gohn (2001), nos afirma que educação não formal:

> (...) aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos educativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área. (GHON, 2001, p. 32).

A autora também afirma que:

> A educação não formal poderá desenvolver, como resultados, uma série de processos tais como:
> • consciência e organização de como agir em grupos coletivos;
> • A construção e reconstrução de concepção (ões) de mundo e sobre o mundo;
> • contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;
> • forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho);
> • quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam simplificadamente, como a autoestima); ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.);
> • os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca. (GOHN, 2001, p. 30).

Por tanto, educação formal ou não formal, de acordo com os autores caminham juntas de modo indissociável, quer elas aconteçam em escolas tradicionais ou em qualquer outra instituição.

Partindo destas primícias, é importante discorrer sobre a importância da gestão em qualquer um desses espaços, tendo em vista a multiplicidade de papeis que um gestor desenvolve dentro desses contextos. Conforme Luck (1997) nos afirma, o conceito de gestão:

> (...) está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. Luck (1997, p. 1).

Luck (2007) diz que gestão corresponde à dinâmica de gerir sistemas de ensino como um todo, em seus diversos níveis de organização, afinados as políticas públicas nacionais, macro sistema, com o micro sistema, possibilitando um processo de:

> (...) implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação compartilhada (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (Luck 2007, p. 35).

Através do conceito de Luck, percebe-se que a gestão em uma Ong não subvencionada, tem mais autonomia de tomada de decisões por não estar vinculada a nenhum órgão seja municipal ou estadual. Então a gestão pode ser autônoma, democrática, valorizando as ideias, as perspectivas, a mobilização do talento humano que de modo coletivo e organizado agrega as diversidades e as diferenças, buscando eliminar qualquer tipo de exclusão.

Também foram analisadas as possibilidades da gestão democrática na ONG nos quesitos: Aspectos conceituais, humanos, financeiros e pedagógicos, trazendo uma breve descrição desses tópicos.

Aspectos conceituais - A OSC é uma nova nomenclatura, um novo marco regulatório feito em 2014, passa a ser chamada de Organização da Sociedade Civil que tem o mesmo significado da ONG. É considerada Organização da Sociedade Civil (OSC) toda e qualquer

instituição que desenvolva projetos sociais com finalidade pública. Tais organizações também são classificadas como instituições do Terceiro Setor, uma vez que não têm fins econômicos. Esta expressão foi adotada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no início da década de 90 e significa a mesma coisa que ONG – termo que se tornou mais conhecido devido ao fato de ser utilizado pela ONU e pelo Banco Mundial. Essa ideia fomentou o exercício da cidadania de forma mais direta e autônoma, na medida em que a sociedade civil abriu um espaço maior de participação nas causas coletivas. Em termos jurídicos, segundo a legislação brasileira, o termo não é reconhecido. (INSTITUTO BANCORBRAS, 2016).

Humanos – Analisar que as ONGs trabalham com pessoas voluntárias, que legalmente podem ser remuneradas ou não.

Financeiros – Compreender que uma instituição não subvencionada pode gerar sua receita através dos seus próprios projetos que podem ser cobrados é preciso compreender que a natureza econômica de uma ONG não é o lucro é capital de giro da instituição. Pode-se também levantar fundos por meio de doações voluntárias, eventos como almoço, bazares, rifas, etc.

Pedagógicos – Estabelecer um currículo que dialogue com a sociedade e atenda os anseios e necessidades dos estudantes, ajustar o conteúdo as demandas e ao currículo escolar municipal ou estadual, mas acima de tudo é preciso ter uma gestão com profissionais capacitados, e com formação especifica. Cabe à gestão tornar possível tais desafios e tomadas de decisões, possibilitando parcerias, mediando conflitos, envolvendo os sujeitos participantes para a organização do trabalho a ser desenvolvido nesse espaço, pois a construção coletiva se efetiva por meio da participação, da própria ação coletiva, diálogos e o respeito mutuo.

É preciso então deixar-se desafiar como profissional em gestão perante aos desafios enfrentados, onde a adequação não poderá se excluir da realidade histórico-cultural. Pesquisar essas instituições mostra que é possível fazer a diferença para a comunidade periférica, e que mesmo sem ser subvencionada a instituição analisada conseguiu através de seus trabalhos, motivar a muitos, para que acreditassem que sim, podem e conseguem chegar em uma universidade quando pessoas se importam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de apresentar nessa pesquisa o trabalho de uma instituição que não é subvencionada, e que mesmo assim conseguiu desenvolver muitos projetos em uma comunidade periférica de Uberlândia, MG, foi apontar a partir deste estudo a importância de instituições dessa natureza para suprir deficiências e amenizar lacunas deixadas pelo Estado na demanda social.

A contribuição que esta pesquisa pode trazer é no sentido de proporcionar possíveis respostas aos problemas propostos ou ampliar o entendimento dos leitores sobre a temática e aos aportes teóricos a esse respeito, ampliando o conhecimento para novas pesquisas.

É importante salientar que as ONGs realizam um trabalho fundamental, com uma busca incessante de resultados das aprendizagens, seja na educação, na cultura, e nas áreas propostas aos seus educandos. A proposta é para que tenham um desempenho constante de superação, com evolução contínua, para que consigam realizar suas conquistas de estar em uma universidade, ou ainda de obter um trabalho melhor remunerado. No caso da instituição pesquisada, houve um numero considerável de educandos que chegaram a Universidade Federal de Uberlândia.

Sendo assim, não se pode negar a importância dessas instituições, elas suprem de modo considerável uma lacuna deixada pelo estado, alcançando muitos jovens e adolescentes dando-lhes possibilidades de alcançarem seus sonhos.

O objetivo e a importância de cada sonho compõem o trabalho dos gestores e de toda equipe envolvida em proporcionar tais possibilidades e resultados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à instituição Missão Escola da Vida e todos seus voluntários que realizaram um trabalho educativo exemplar, atuando no terceiro setor sem subvenção alguma do Estado e lidando com todos os desafios mencionados. Agradeço também aos meus professores e orientadora que possibilitaram que minha formação educativa continue se desenvolvendo e expandindo. Agradeço ao meu esposo e amigo Flávio Muniz por ser um exemplo de persistência e dedicação, me incentivando sempre a buscar o melhor de mim.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** 9.394/96. Disponível em <http://portal.mec.gov.br > Acesso em: 02 nov. 2013.

BRANDÃO, C. Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Projeto político pedagógico**. Curitiba: IBPEX, 2003

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n.1, p.117-131, jan./jun.2008. Disponível em:<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 07 fev.2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. G. Educação não formal e cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO BANCORBRAS, 2016.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.de; TOSCHI, M. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCK, Heloísa. **A evolução da Gestão Educacional, a partir da mudança paradigmática.** Revista Gestão em Rede, n. 3, p. 13-18, 1997.

LUK, Heloisa. **A escola participativa: o papel do gestor escolar.** Rio de Janeiro. Dp&A, 2000.

LÜCK, H. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positiva, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, V. IV. (Série Cadernos de Gestão). 2012.

PARO, Vítor Henrique. **Estrutura da escola e educação como prática democrática.** In: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (Org.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. A escola cidadã no contexto da globalização**. Tradução. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf/>. Acesso em: 4 nov. 2022.

A OBSERVAÇÃO E O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Euzane Maria Cordeiro[1]; Guilherme Saramago de Oliveira[2]

[1]Doutor em Educação, ORCID 0000-0001-6638-7621, e-mail: gsoliveira@ufu.br, Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia - MG, 38408-100
[2]Doutoranda em Educação, ORCID 0000-0002-7817-5754, e-mail euzanemaria@yahoo.com.br, Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia - MG, 38408-100

Resumo: Este artigo trata dos resultados de uma pesquisa sobre a avaliação no contexto da aprendizagem de estudantes com deficiência. O estudo visou a dar respostas aos seguintes questionamentos: É possível desenvolver uma prática que contemple um modelo de avaliação inclusiva? E quais instrumentos que podem ser utilizados, para avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Diante dessas questões, foram estabelecidos os seguintes objetivos: pesquisar, identificar e analisar as relações entre avaliação e os elementos do processo educativo. Além disso, buscou-se também, de forma específica, analisar o uso e as possibilidades dos instrumentos de avaliação na prática educativa de forma significativa e inclusiva. A pesquisa realizada indicou que não é fácil, para o professor, a tarefa de compreender a razão de ser do processo avaliativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva inclusiva, principalmente quando essa ação exige rever paradigmas, tanto no âmbito conceitual quanto na prática pedagógica. O estudo realizado apontou, ainda, que a avaliação formativa torna-se uma ferramenta valiosa que contribui significativamente com a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo na Educação Inclusiva e que pode contribuir também com os objetivos educacionais. Quanto aos instrumentos de avaliação, a pesquisa sinaliza a observação e o portfólio, como auxiliares que poderão trazer importantes contribuições para uma avaliação que alcance não só os alunos com deficiência, mas todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Educação Inclusiva; Ensino Fundamental.

Abstract: This paper presents the results of a research on assessment in the context of learning for students with disabilities. The study aimed to provide answers to the following questions: Is it possible to develop a practice that includes an inclusive evaluation model? And what instruments can be used to evaluate the teaching-learning process of students with disabilities in the early years of elementary school? Faced with these questions, we established the following objectives: research, identify and analyze the relationships between assessment and the elements of the educational process; reflecting on teacher

training to assess and its implications for assessment practice. In addition, we also specifically sought to analyze the use and possibilities of assessment instruments in educational practice in a meaningful and inclusive way. The research carried out indicated that understanding the reason for the assessment process in the early years of Elementary School from an inclusive perspective is not an easy task for the teacher, especially when this action requires reviewing paradigms, both in the conceptual scope and in pedagogical practice. The study also pointed out that formative assessment becomes an effective tool that contributes significantly to the effectiveness of the teaching and learning process, especially in Special Education and that can also contribute to educational objectives. As for the assessment instruments, the research points to observation and the portfolio as auxiliaries that can bring important contributions to an assessment that reaches not only students with disabilities, but everyone involved in the teaching and learning process.

Keywords: Learning Assessment; Inclusive education; Elementary School.

INTRODUÇÃO

O artigo trata dos resultados de uma pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental de estudantes com deficiência. O estudo visou a dar respostas aos seguintes questionamentos: É possível desenvolver uma prática que contemple um modelo de avaliação inclusiva? E quais instrumentos podem ser utilizados, para avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino fundamental?

Diante dessas questões, foram estabelecidos os seguintes objetivos: pesquisar, identificar e analisar as relações entre avaliação e os elementos do processo educativo; refletir sobre a formação do professor para avaliar e suas implicações na prática avaliativa. Além disso, buscou-se também, de forma específica, analisar o uso e as possibilidades dos instrumentos de avaliação na prática educativa; analisar os aspectos envolvidos na seleção e na escolha adequada dos instrumentos de avaliação de forma significativa e inclusiva.

O estudo sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva se justifica, pois pretende-se contribuir para a formação de professores que têm, em suas salas de aulas, alunos com algum tipo de deficiência. A pesquisa oportunizou conhecer, refletir, discutir e ressignificar as concepções e as práticas que fundamentam o discurso da prática

docente no Ensino Fundamental, em relação à avaliação e favorecer a construção de um caminho para a avaliação formativa.

Portanto, para fundamentar os estudos e responder ao questionamento pretendido, foi pensada e estruturada uma pesquisa bibliográfica que teve por base os principais autores que desenvolveram seus estudos vinculados à temática proposta.

Um dos grandes desafios da escola é avaliar os alunos com deficiência de forma realmente inclusiva. No entanto, o processo inclusivo mesmo assegurado por lei, "[...] ainda se encontra em aberto e necessita de uma maior adesão da sociedade. Na Educação, percebe-se que as práticas e atividades desenvolvidas em sala por muitos docentes foram ou ainda são descontextualizadas" (ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 61).

Assim sendo, é importante preparo e disposição para que as diferenças possam ser aceitas e uma formação continuada adequada e significativa para que o docente possa alcançar resultados positivos, "[...] É preciso inovar as práticas pedagógicas permitindo uma verdadeira educação inclusiva, e não aumentando a segregação dentro do ambiente escolar. Eis a importância da formação continuada do professor" (ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 61). Não há como pensar em avaliação da aprendizagem escolar de forma isolada, ou seja, sem compreendê-la no âmbito do contexto educativo no qual se insere e suas relações.

A avaliação deve ser realizada de acordo com as dificuldades, as potencialidades e os conhecimentos prévios pelo aluno. Mais do que conhecer suas capacidades para aprender, é necessário que o docente conheça como esse aluno deve ser avaliado em todas as áreas, assim como acontece com os demais alunos. Assim, é possível perceber quais são suas habilidades e suas dificuldades. Também é possível definir se os instrumentos que usados estão de acordo com as respostas que o aluno pode dar. É importante considerar, sobretudo, a aprendizagem do aluno e o quanto ele conseguiu avançar nas disciplinas. Outra questão que merece ser levada em consideração concerne à produção escolar, aos cadernos bem como aos exercícios.

Para Souza (2015) O processo reflexivo na prática avaliativa,

> [...] é essencial para se perceber o que é preciso ensinar, como se pode potencializar o outro, como mediar os processos de internalização dos conteúdos, como o outro se desenvolve. Se não houver a intencionalidade de ensinar, de instruir, os sujeitos continuarão na sua condição primária e não desenvolverão os processos mentais (tais como a atenção e a memória) que possibilitam conhecer e interagir com o mundo (SOUZA, 2015, p. 47).

Avaliar vai além da obtenção de resultados. "[...] A avaliação é uma reflexão transformada em ação" (HOFFMANN, 2003, p. 17). Uma avaliação adequada aponta, direciona e mostra um caminho dinâmico. Com instrumentos e estratégias de avaliação apropriadas, torna-se possível compreender a avaliação como parte do processo educativo. Alguns instrumentos de avaliação têm sido muito utilizados no processo escolar, no entanto, precisam ser analisados quanto à sua elaboração, à adequação aos objetivos, ao conteúdo, à metodologia, à aplicabilidade e aos resultados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Especial avançou muito nos últimos tempos, após a Declaração de Salamanca (1994), principalmente no que diz respeito aos termos relativos às pessoas com deficiência.

De acordo com Araújo e Silva (2019)

> [...] Os termos "portadores de deficiência" e "portador de necessidades especiais" não são mais adequados, segundo os autores, os termos podem trazer ideias de que as pessoas são vistas como incapazes ou inválidas pela sociedade. Em seu lugar, utiliza-se a expressão "pessoa com deficiência" que, de acordo com Schwarz e Harber (2006, p. 17-18), "a deficiência é apenas mais uma característica que a valoriza" (ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 61).

A Educação Especial passou por períodos de mudanças de concepção e de paradigmas. As nomenclaturas foram mudando, pautadas na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Sobre esses paradigmas Ropoli (2010, p. 7) assevera que "[...] A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos"

Para Mantoan (2003, p. 43) a inclusão escolar "[...] não cabe em um paradigma tradicional de Educação [...] porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional".

Ao discutir avaliação na perspectiva da educação inclusiva, é importante considerar e conhecer um pouco mais sobre a avaliação da aprendizagem considerando alguns aspectos importantes: Para que avaliar, o quê avaliar, como avaliar. A avaliação possui várias funções e

finalidades. Acompanhar a aprendizagem do aluno perpassa a realização de tarefas com fins avaliativos.

Entende-se que a avaliação não é um ato isolado, mas parte do processo de ensino e aprendizagem. É integrada às demais atividades de ensino, ou seja, "[...] enquanto se ensina, se avalia, ou, enquanto se avalia, se ensina" (LUCKESI, p. 2005, p. 34). Isso significa dizer que o processo de avaliação precisa ser integrado às atividades diárias da sala de aula.

Na concepção de Luckesi (1996, p. 173) "[...] A avaliação desse ser vista como um ato diagnóstico, que tem como objetivo a inclusão e não a exclusão, a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão)". A avaliação compreendida dessa forma torna-se um instrumento auxiliar da aprendizagem, que possibilita a compreensão do nível de aprendizagem em que se encontra o aluno. No ato de avaliar, o docente deve conhecer o aluno, compreender o que esse aluno aprendeu, ou deixou de aprender, ou o que precisa aprender sobre determinado conteúdo, fazendo assim a constatação. Na escola, esse diagnóstico é feito por meio dos instrumentos de aprendizagem.

Quanto ao docente, a Política Nacional para Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no processo de avaliação, afirma: "[...] o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos" (BRASIL, 2008, p.11). A comunidade escolar que recebe alunos com deficiência precisa encontrar mecanismos para desenvolver todas as suas potencialidades, promover e facilitando a aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais "[...] A concepção de avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional" (BRASIL, 1997, p. 55). A avaliação configura parte do processo educativo, que se relaciona interdependentemente com um todo, organizado para atender o ensino e a aprendizagem. Nessa perspectiva, se o docente deseja formas de avaliar mais satisfatórias e menos excludentes, ele deverá rever e mudar as práticas educativas, pois não há como mudar a avaliação e conservar práticas metodológicas tradicionais. É preciso compreender a avaliação da aprendizagem como um processo, superar a postura tradicional desvincula das ações metodológicas e centradas apenas em exames finais.

Conforme anuncia Perrenoud (1999), para que ocorra a efetivação de uma prática avaliativa significativa no sentido de torná-la formativa é importante modificar os modelos tradicionais. A avaliação vai além da visão tradicional.

Ensinar, na perspectiva inclusiva,

> [...] significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A educação escolar não cabe um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requere um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 43).

Assim compreendida, a avaliação formativa não é o mesmo que medir, qualificar, corrigir, aplicar testes, classificar ou examinar, embora seja relacionada a tudo isso. Segundo Gonçalves e Larchert (2011, p. 29), a avaliação vai além de medir e classificar "[...] a avaliação participa da lógica da política de inclusão na educação, bem diferente, da lógica classificatória que exclui os (as) alunos (as)".

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

A observação ainda é utilizada na escola de maneira informal. Muitas vezes, a observação nem sempre é reconhecida pelo docente como parte do processo avaliativo ou como um instrumento que pode oferecer resultados significativos e é desprezada no processo avaliativo.

No entanto, Munhoz (2005, p. 63) indica que a, observação "[...] servirá para apontar novos aspectos, desconhecidos até então pelo professor/pesquisador, como também confirmar situações que já haviam sido detectadas anteriormente". E complementa dizendo que é preciso "[...] selecionar, dentro do que se vê, aquilo que se torna mais importante e significativo, em função de objetivos pré-determinados. Esses objetivos são muito importantes, pois guiarão toda a proposta de avaliação". No caso dos alunos com deficiência, a observação sistemática precisa acontecer diariamente, observando-se o que o aluno é capaz de produzir, assim o

docente passa a fazer descobertas a respeito daquilo que o motiva o aluno a aprender, como ele aprende e como pode ser efetivamente avaliado de forma inclusiva.

Além da observação outro instrumento muito utilizado a ser considerado como forma de avaliação é o portfólio. Trata-se de um instrumento de avaliação constituído pela "[...] organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às suas famílias uma visão evolutiva do processo" (HOFFMANN, 2002, p. 201). O portfólio deve ser organizado pelo aluno, sob orientação do docente. Além disso, "[...] precisa constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e fazer, alusivos à progressão do estudante" (HOFFMANN, 2002, p. 201).

Para esse autor um portfólio "[...] torna-se significativo pelas intenções de quem o organiza". Deve conter também produções que evidenciem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno durante todo ano escolar; da mesma forma, deverá conter anotações do professor, fichas de observação e outras maneiras que possam auxiliar no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno (HOFFMANN 2002, p.202).

No caso dos alunos com deficiência, o portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem pode ajudar e facilitar consideravelmente a transição do aluno para um novo ambiente de apoio. Isso o ajudará e servirá como um lembrete aos futuros educadores do aluno, no que se relaciona à tomada de decisão sobre quais os recursos de acessibilidade que deverão ser oferecidos e qual o grau de sucesso obtido com o seu uso e compreender suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada indicou que, compreender a razão de ser do processo avaliativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva inclusiva não é uma fácil para o docente, principalmente quando essa ação exige rever paradigmas, tanto no âmbito conceitual quanto na prática pedagógica. Nesse contexto, o docente deve compreender que avaliar na educação básica na perspectiva inclusiva vai muito além do simples ato de classificar.

O estudo realizado apontou, ainda, que a avaliação formativa torna-se uma ferramenta eficaz que contribui significativamente com a efetivação do processo de ensino e

aprendizagem, sobretudo na educação inclusiva e que pode contribuir também com os objetivos educacionais. Utilizar a avaliação formativa no contexto da aprendizagem inclusiva é colaborar com a ação de quem ensina para a efetivação do processo de quem aprende, com vistas ao processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

Outrossim, há que conviver de forma harmoniosa com a diversidade existente entre os pares, acreditar que é nas diferenças que as pessoas se completam. Essa consciência é construída por professores e alunos, à medida que participam de experiências inclusivas no contexto da própria sala de aula, por acreditarem que a convivência afasta o preconceito.

Portanto, segundo Hoffmann (2003, p. 27) "[...] A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhoria da aprendizagem". E Luckesi (1996, p. 175) conclui dizendo que a avaliação torna-se um ato amoroso, "[...] na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem".

Quanto aos instrumentos de avaliação, a pesquisa sinaliza a observação e o portfólio, como auxiliares que poderão trazer importantes contribuições para uma avaliação que alcance não só os alunos com deficiência, mas todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Concluindo, faz-se necessário deixar claro que o estudo realizado apresentou apenas duas formas alternativas de avaliação. No entanto, há outros instrumentos de avaliação que podem ser utilizadas de forma bem significativa dentre eles podem ser citados, trabalho em grupo, relatório, conselho de classe, autoavaliação, prova objetiva e a prova dissertativa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. G. P; SILVA, W. P. da. A tecnologia assistida para o estudante com deficiência visual: contribuições em ensino e aprendizagem de matemática. In: MENEZES, E. J; BRAGA, M. D; SEIMETZ, R; SILVA, W. P. (Orgs.). **Metodologia de ensino em matemática:** ações na educação inclusiva. Jundiaí, SP: Editora Paco, 2019. p. 59-82.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Editora MEC/SEESP, 2008.

GONÇALVES, A. L.; LARCHERT, J. M. **Avaliação da aprendizagem:** Pedagogia, módulo 4, volume 6 – EAD – Ilhéus, BA : EDITUS, 2011.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover.** Porto alegre: Editora: Mediação, 2002.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação:** Mito & Desafio, Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar.** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MUNHOZ, M. A. **Avaliação em Educação Especial:** 4º semestre - elaboração do conteúdo profa. MUNHOZ, M. A, CASARIN, M. de M, acadêmica KRAEMER, G. M; revisão pedagógica e de estilo profa. SILUK, A. C. P. (Org.). Universidade Federal de Santa Maria. Pró-reitora de Graduação. Centro de Educação. Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

ROPOLI, E. A. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. In: ROPOLI, E. A. MANTOAN, M. T. E. SANTOS, M. T. C. T. MACHADO, R. (Orgs.). Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOUZA, M. A. DA C. **A prática avaliativa na educação especial: processos de reflexão com o outro.** 2015. 312f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015.

METODOLOGIAS ATIVAS E TDIC: INTERFACES PARA A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Joelson Francisco Gomes[1]

[1] Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Artes, ORCID: 0000-0001-6143-7618, jgomesfrancisco@hotmail.com, Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Campina Grande/PB.

Resumo: Fato é que a sociedade contemporânea é fruto de diversas evoluções, sejam econômicas, culturais, tecnológicas e outras que implicam na vida em sociedade. Diante disso, (con)viver nessa contemporaneidade é estar envolto em diversas modernizações, a exemplo da acelerada evolução tecnológica, motivadas pela agilidade e dinamicidade que favorecem às práticas sociais. Assim, as novas tecnologias implicam diretamente, também, na esfera educacional, favorecendo, além de desafios, a possibilidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas e participativas. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva discutir a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e das metodologias ativas na esfera escolar e, consequentemente, as implicações para a ressignificação de práticas pedagógicas que possibilitem a ampliação do processo de ensino/aprendizagem, com foco na autonomia dos estudantes. Para atingir o objetivo pressuposto, a pesquisa segue uma metodologia de cunho bibliográfico e de abordagem qualitativa, recorrendo aos estudos de Kenski (2007), Coppi, Gomes e Silva (2021), Silva (2020), Vasconcelos (2021), entre outros. Dessa maneira, busca responder, assim como refletir sobre o seguinte questionamento: quais as implicações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e das metodologias ativas para a educação escolar em contexto social contemporâneo? Nessa direção, é justificada pela importância de intensificar discussões acerca das implicações desses dois pontos para a educação escolar. Os resultados apontam a potencialidade da utilização das tecnologias digitais e do desenvolvimento de metodologias ativas para a construção de aprendizagens significativas e a ressignificação de práticas docentes.

Palavras-chave: Metodologias ativas; TDIC; Educação; Prática docente.

Abstract: The fact is that contemporary society is the result of several developments, whether economic, cultural, technological and others that imply in life in society. In view of this, (con)to live in this contemporaneity is to be involved in several modernizations, such as the accelerated technological evolution, motivated by the agility and dynamism that favor social practices. Thus, new technologies also directly imply in the educational sphere, favoring, in addition to challenges, the possibility of developing more dynamic and participatory pedagogical practices. In this sense, this research aims to discuss the importance of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) and active methodologies in the school sphere and, consequently, the implication s for the resignification of pedagogical practices that allow the expansion of the t

eaching/learning process, focusing on student autonomy. To achieve the presupposition objective, the research follows a methodology of bibliographic nature and qualitative approach, using the studies of Kenski (2007), Coppi, Gomes and Silva (2021), Silva (2020), Vasconcelos (2021), among others. Thus, it seeks to answer, as well as reflect on the following question: what are the implications of Digital Information and Communication Technologies and active methodologies for school education in a contemporary social context? In this direction, it is justified by the importance of intensifying discussions about the implications of these two points for school education. The results point to the potential of using digital technologies and the development of active methodologies for the construction of meaningful learning and the resignification of teaching practices.

Keywords: Active methodologies; TDIC; Education; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A sociedade passou e vem passando por aceleradas transformações ao longo do tempo, as quais são concebidas de modo mais acentuado na atualidade. Nesse processo histórico-social, chama-se atenção para o caso das tecnologias que, em contexto digital, tornam-se mais presentes nas variadas comunidades sociais, ampliando as práticas sociocomunicativas e possibilitando mais dinamicidade e comodidade.

Nesse contexto, pode-se afirmar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) passam a ser aparatos necessários nas diversas esferas sociais, a exemplo da escolar. É sabido, pois, que a escola durante muito tempo foi palco para práticas pedagógicas mediadas por aparatos mais tradicionalistas, a exemplo do livro didático, caderno, lápis e quadro. Ou seja, o copiar do quadro ou do livro era a forma mais utilizada para o processo de aprendizagem dos educandos.

No entanto, na contemporaneidade, com o avanço social, do conhecimento, do uso das novas tecnologias, tanto por alunos quanto por professores, e atuais orientações curriculares para a educação, novas expectativas e experiências educativas ganham notoriedade. Nesse sentido, novos procedimentos pedagógicos são desenvolvidos e utilizados com mais frequência, a exemplo das metodologias ativas que são mecanismos que objetivam a construção de uma aprendizagem mais significativa, considerando a heterogeneidade das salas de aula, buscando uma formação baseada em desafios e na autonomia dos discentes.

À vista disso, esta pesquisa tem como objetivo principal discutir a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e das metodologias ativas na esfera escolar e, consequentemente, as implicações para a ressignificação de práticas pedagógicas que possibilitem a ampliação do processo de ensino/aprendizagem, com foco na autonomia dos estudantes.

Assim, esse estudo justifica-se pela importância de intensificar discussões acerca das implicações entre TDIC e metodologias ativas de aprendizagem para a educação escolar. Discussões como essas não se esgotam e confirmam a relevância dessas postulações para o desenvolvimento de práticas mais dinâmicas, ativas e com significados relevantes para o público educacional da atualidade, que estará aprendendo através de aparatos que já fazem parte de seus contextos.

Para atingir o objetivo pressuposto, esta pesquisa segue uma metodologia de cunho bibliográfico e de abordagem qualitativa, buscando responder, bem como refletir acerca do seguinte questionamento: quais as implicações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e das metodologias ativas para a educação escolar em contexto social contemporâneo?

Para uma melhor organização do texto, o mesmo está dividido na seguinte ordem: após essa parte introdutória, segue com discussões acerca da metodologia da pesquisa. Posterior a isso, são desenvolvidas discussões acerca das TDIC, bem como sobre as metodologias ativas no contexto educativo contemporâneo. Em seguida, encontram-se algumas considerações finais e, por fim, as referências utilizadas.

METODOLOGIA

No desenvolvimento de uma pesquisa é fundamental que se planeje os passos a serem seguidos para que haja uma produção fluida, ou seja, os procedimentos metodológicos que melhor definem determinado estudo. Partindo desse ponto, esta pesquisa é de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa. Classifica-se enquanto bibliográfica, dado que, conforme Fonseca (2002), parte de estudos já elaborados e publicados por outros autores e que contribuem para a produção de novos estudos buscando contribuir com discussões já levantadas, assim como trazer aspectos novos acerca de determinada temática. Dessa maneira:

> Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

À vista disso, para dar sustentação às discussões levantadas, essa pesquisa parte dos estudos de autores como: Kenski (2007), Coppi, Gomes e Silva (2021) acerca da tecnologia em contexto escolar; Silva (2020), sobre o contexto e o conceito das metodologias ativas; Vasconcelos (2021) no que se refere à formação docente e à educação em contexto contemporâneo, entre outros autores que com os seus estudos contribuem significativamente com as argumentações aqui tecidas.

Ademais, segue uma abordagem qualitativa, a qual "[...] defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente" (GUERRA, 2014, p. 10). Nesse viés, a abordagem qualitativa busca, por meio de suas proposições, desenvolver estudos que não visam resultados quantitativos, mas qualitativos, entendendo as pesquisas como frutos da diversidade de sujeitos e de pensamentos.

Portanto, essa pesquisa busca, por meio da sua temática, isto é, metodologias ativas e TDIC: interfaces para a educação em contexto contemporâneo, refletir sobre a relação das tecnologias digitais e das metodologias ativas e as suas interfaces para a educação escolar em contexto social de modernidade.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

A sociedade de hoje é fruto de muitas e aceleradas transformações naturais, bem como evoluções humanas. Nesse sentido, viver em um contexto contemporâneo é estar diariamente envolto a essas transformações que implicam, consequentemente, em práticas sociais diversificadas e ampliadas, seja na esfera econômica, educacional, religiosa, entre outras, principalmente quando mediadas pelo uso das novas tecnologias.

Nesse viés, é importante ressaltar que a tecnologia não é um artefato recente em nosso meio, mas que recente é a sua ampliação provocada pelas urgências das comunidades da

atualidade. Assim, conforme Kenski (2007), as tecnologias sempre estiveram presentes na vida das sociedades primárias, sendo condizentes com as realidades e necessidades dos sujeitos de cada época, a exemplo da produção do fogo, de armas para caça e outros. Ou seja:

> As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. [...]. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diversos equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologias (KENSKI, 2007, p. 15).

De acordo com a autora supracitada, as tecnologias são fenômenos histórico-sociais que acompanham a humanidade desde a antiguidade. No entanto, é necessário compreender que tudo o que existe ao nosso redor é tecnologia e passa por algum outro processo tecnológico provindo de conhecimentos diversos, os quais são desenvolvidos e aplicados objetivando a produção de aparatos que propiciem um melhor bem-estar aos usuários, considerando a realidade e os anseios dos sujeitos.

Nessa direção, Coppi, Gomes e Silva (2021, p. 103) pontuam que "no processo de evolução da humanidade, todas as esferas sociais foram ganhando novas proporções e as comunidades passaram a fazer uso de novas tecnologias, mais amplas, complexas e atrativas, que, nos dias atuais, estão muito marcadas nas nossas culturas". Nesse cenário, destaca-se o uso de aparatos tecnológicos mais modernizados, a exemplo dos *smartphones e tablets*, entre outros que proporcionam o contato da sociedade com as diversas redes sociais e plataformas virtuais.

Todas essas ferramentas estão, cada vez mais, presentes na realidade de todos os grupos sociais - crianças, jovens, adultos, idosos – e, independente de sexo, idade, cor, etnia ou classe social, proporcionam interações mais dinâmicas e, provocam transformações na vida e na maneira dos indivíduos se relacionarem com os seus pares e com a dinamicidade digital que o mundo está ofertando.

Nesse contexto de modernidade, surge o conceito de novas tecnologias que não substituem as, frequentemente, tidas como antigas, isto é, o rádio, a caneta, o caderno etc., mas incorporam estas ofertando novas possibilidades de uso. Conforme Kenski (2007), essas novas tecnologias, em sua grande maioria, não têm base material, agindo em ambiente virtual, tendo a informação como matéria-prima. Ademais:

> [...] as novas tecnologias estão transformando o modo como produzimos, consumimos, gerenciamos, vivemos e morremos, certamente não por si mesmas, mas como mediadoras poderosas de um conjunto maior de fatores que determinam o comportamento humano e a organização social (CASTELLS, 2002, p. 15 apud NONATO; SALES, 2019, p. 151).

É inquestionável que essas novas tecnologias, também conhecidas como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), estão presentes na esfera escolar de modo mais acentuado. Esse fato requer um olhar mais atento das secretarias de educação, da gestão escolar e dos professores, de modo que possam utilizar esses mecanismos a favor do processo de ensino/aprendizagem.

À vista disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que essas tecnologias devem ser criadas e utilizadas "[...] de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9). Ou seja, é preciso utilizá-las de modo consciente e planejado, focando alcançar objetivos prévios.

Nesse sentido, a utilização de aparatos digitais para fomentar o ensino/aprendizagem não deve se restringir ao espaço escolar, mas pode e deve ser explorado fora dos muros da escola, sendo utilizados de forma consciente, almejando a construção do saber, dado que "A era digital possibilita que os indivíduos estejam em constante contato com os conteúdos que antes só era possível na escola" (COPPI; GOMES; SILVA, 2021, p. 104).

Isso posto, as TDIC já não podem mais passar despercebidas, entretanto é preciso enxergá-las e utilizá-las em favor de um aprendizado mais dinâmico, atrativo e significativo, desafiando a elaboração, a ampliação e a execução de práticas pedagógicas reestruturadas. Diante disso, vejamos, na seção a seguir, discussões sobre as metodologias ativas e a formação docente.

METODOLOGIAS ATIVAS: ENSINO/APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

Durante muito tempo, a educação foi desenvolvida para as classes mais ricas da sociedade, sendo o processo de ensino/aprendizagem pautado em práticas pedagógicas mais tradicionalistas, mecânicas, as quais viam o aluno enquanto sujeitos passivos e o professor

detentor do conhecimento. No entanto, na atualidade, mediante aos novos anseios da sociedade e dos indivíduos que a compõem, o contexto educativo passa, embora que de modo, ainda, lento, a ser percebido com um olhar mais voltado para essas necessidades atuais.

À vista disso, novas percepções surgem e dão espaço a novos direcionamentos lançados por documentos norteadores da educação básica e, até superior, visando uma educação progressivamente libertadora e formadora de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. Ou seja, os órgãos educacionais e os professores são instigados a perceberem os estudantes como sujeitos ativos e essenciais na construção de suas aprendizagens, "Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula" (PEREIRA, 2012, p. 6).

Dessa forma, a partir das proposições de documentos norteadores da educação, práticas educativas são repensadas, implementadas ou construídas com mais frequência, objetivando um processo de ensino mais diversificado e um aprendizado mais dinâmico. Assim, surgem novas metodologias, a exemplo das denominadas ativas, que são:

> [..] práticas pedagógicas com o intuito de adaptar a aprendizagem escolar para as necessidades e características do século XXI, o aluno é colocado no centro do processo de aprendizagem, tendo espaço para planejar seu próprio trabalho, compartilhando com o professor a responsabilidade pelo seu aprendizado (DIAS et al., 2021, p. 28).

Nessa direção, de acordo com o autor supracitado, as metodologias ativas são mecanismos que buscam formar alunos participativos, ativos e corresponsáveis pela produção do próprio saber, deixando o professor de ser considerado um sujeito detentor do conhecimento a um facilitador, mediador. Logo, "têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor" (BERBEL, 2011, p.28).

Na obra *Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação*, produzida por Silva (2020), são apresentadas relevantes argumentações acerca do desenvolvimento/aplicação dessas novas metodologias, em parceria com as tecnologias digitais na esfera educacional. Vejamos na figura abaixo alguns aspectos das denominadas metodologias ativas.

Figura 1: Aspectos das metodologias ativas.

Fonte: Silva (2020, p. 13).

De acordo com a figura acima exposta, é notável que as metodologias ativas trazem inúmeros benefícios para o processo de ensino/aprendizagem. Contudo, para que sejam desenvolvidas de forma efetiva, "é importante que o educador esteja preparado para modificar suas concepções de ensino e de aprendizagem, dando abertura para novas formas de interação com o conhecimento e para soluções inovadoras das atividades" (SILVA, 2020, p. 14).

Nesse sentido, o planejamento das aulas torna-se essencial e precisa ser desenvolvido focando em objetivos preestabelecidos e claros, assim, é por meio do planejar que é definido onde se quer chegar e quais caminhos trilhar, considerando a realidade social de cada aluno. Dessa maneira, as aulas tendem a ser mais proveitosas, eficazes e inclusivas.

É válido ressaltar que, embora não sendo as TDIC obrigatórias para o desenvolvimento de algumas metodologias ativas, no contexto digital da sociedade atual, tornam-se essenciais e complementares para a ampliação e a aplicação destas, posto que "facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É, cada vez mais, importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios [...] (BACICH; MORAN, 2018, s/p).

Nessa conjuntura, as tecnologias digitais dispõem de inúmeras plataformas que complementam o desenvolvimento dessas novas metodologias, a exemplo do *Mentimeter, Google Meet, Wordwall* e, até mesmo, as redes sociais (Instagram, WhatsApp etc.). Esses aparatos oferecem possibilidades individuais e coletivas de pesquisa, elaboração e resolução de problemas, testes de aprendizagem, mediação de conversas, entre outras possibilidades que fortalecem uma formação colaborativa.

Diante disso, as metodologias ativas de aprendizagem, desenvolvidas em parceria com as tecnologias digitais, tendem a promover a ressignificação de práticas educativas direcionadas à construção de aprendizados baseados na autonomia e na construção cidadã dos educandos. Ademais, fortalecem a formação docente mediante aos novos contextos sociais e educacionais, já que:

> O professor, como todos os demais profissionais, precisa de atualização constante. Estudar é um traço constitutivo de nossa profissão. Reiteradamente, novas teorias nos são apresentadas; técnicas e tecnologias, há pouco tempo experimentadas, surgem e nos sugerem outras formas de aproximação do ato pedagógico; inéditas demandas sociais referentes ao trabalho escolar precisam ser, com rapidez, compreendidas (para serem, posteriormente, atendidas) (VASCONCELOS, 2021, p. 20).

À vista disso, os estudos focados na atualização docente sempre foram um aspecto peculiar e essencial à formação profissional. No entanto, atualmente, esse aprimoramento se torna mais urgente diante da propagação das novas tecnologias e das novas demandas educativas, principalmente após o contexto pandêmico da COVID-19 (doença viral, extremamente letal, ocasionada pelo *Sars-CoV-2*, que se propagou por todo o mundo ocasionando inúmeras mortes, chegando ao Brasil em 2020), que, ao impossibilitar o desenvolvimento de aulas em ambientes físicos, obrigou a criação de novas formas de viabilizar o ensino/aprendizagem.

Diante de tal situação, as TDIC se tornaram essenciais para a continuidade de práticas educacionais, através de aulas mediadas por plataformas digitais, comunidades virtuais, a exemplo do *Google Meet*, *Classroom*, *WhatsApp* e outros. Nesse sentido, esses aparatos possibilitaram, por vezes, a utilização de metodologias que davam maior autonomia aos discentes no constructo do aprendizado, por meio de desafios que evidenciam a interação, o contato e a integração com culturas, modos diferentes de pensar, agir e (con)viver em comunidade.

No entanto, o uso desses mecanismos digitais, evidenciou, também, desafios, por requerer determinado letramento digital para que fossem manuseados de maneira adequada, de forma mais objetiva, inclusiva e eficaz. Sobre letramento digital, Xavier (2011) argumenta que é o:

> [...] domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital [...] o grau de letramento

> digital do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas (XAVIER, 2011, p. 60).

A formação docente torna-se, pois, primordial, devendo ocorrer de maneira continuada, buscada pelos próprios professores e ofertada por entidades próprias da educação, visando o aprimoramento de práticas pedagógicas baseadas na realidade atual da comunidade escolar e da sociedade. Desse modo, as TDIC compõem uma temática indispensável à educação, pois ao tempo que têm muito a ofertar, também têm a ensinar, para que aconteça um bom uso, baseado em objetivos reais.

Isso posto, ressalta-se que as tecnologias digitais, apesar de serem aparatos essenciais no contexto educacional, devem ser trabalhadas em um processo de gradação, isto é, partindo de usos mais simples aos mais complexos, considerando as limitações de cada estudante. Do mesmo modo, as metodologias ativas devem ser desenvolvidas via planejamento prévio, com finalidades objetivas. Portanto, podem, sim, propiciar um ensino/aprendizagem mais interativo e significativo, por meio de práticas educacionais ressignificadas pautadas em ações inclusivas e na formação integral dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou discutir a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e das metodologias ativas na esfera escolar e, consequentemente, as implicações para a ressignificação de práticas pedagógicas que possibilitem a ampliação do processo de ensino/aprendizagem, com foco na autonomia dos estudantes.

À vista disso, o percurso teórico-metodológico foi orientado pelo tema metodologias ativas e TDIC: interfaces para a educação em contexto contemporâneo. Assim sendo, a partir dos apontamentos lançados é evidenciado a importância de aulas pautadas na temática em estudo, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na colaboração do constructo de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos que ajam em sociedade de forma consciente e humanizada.

A partir dessas proposições lançadas, afirma-se a necessidade de mais estudos que contemplem a inserção das tecnologias digitais e o desenvolvimento de metodologias ativas

de aprendizagem como mediadoras de práticas educativas. Espera-se, portanto, que esse estudo venha a ser um artefato para reflexões, bem como contribuição para respostas acerca da temática discutida, servindo, também, de provocação para outros.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. – Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 09/11/2022.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: http://menteaprendente.com/wp-content/uploads/2020/08/As-metodologias-ativas-e-a-promocao-da-autonomia-de-estudantes.pdf. Acesso em: 09/11/2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Acesso em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10/11/2022.

COPPI, D. S. M.; GOMES, J. F.; SILVA, C. D. Letramento digital *versus* ensino remoto: relatos de professores da rede pública da Paraíba sobre o ensino de língua portuguesa. *In*: SILVA, A. P. D. **Repensando processos de ensino e de aprendizagem para melhor atender às demandas educacionais**. Campina Grande: Realize editora, 2021, p. 98-122. DOI: 10.46943/III.CONBRALE.2021.01.006.

DIAS, M. F. R. *et al*. Metodologias ativas no ensino público: desafios e perspectivas. In: ZAKOVICZ, I. C. de B. (Org.) **Metodologias ativas** [livro eletrônico]. Curitiba: Ducere Convicções Editora e Consultoria Educacional, 2021, p. 22-43.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GUERRA, E. L. A. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**. Edição. Campinas: Papirus, 2007.

NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. *In*: FERRAZ, O. (Org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 141-172.

PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. *In*: **VI Colóquio internacional. Educação e**

Contemporaneidade. São Cristóvão, SE, 2012. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/47/46.pdf. Acesso em: 08/11/2022.

SILVA, A. J. C. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: UFLA, 2020, 69 p.

VASCONCELOS, M. L M. C. Formação docente na contemporaneidade. *In*: VASCONCELOS, M. L. M. C.; BASTOS, N. B.; BATISTA, R. (Orgs.). **Formação docente e ensino de língua portuguesa** [recurso eletrônico]: perspectivas contemporâneas. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 13-25.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, 2011, p. 3–14. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748. Acesso em: 12/11/2022.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE COMPUTAÇÃO PARA CRIANÇAS, BENEFÍCIOS E DESAFIOS

Laiane Angelina Ribeiro[1]; Jaqueline Maissiat[2]

1 Graduanda em Licenciatura em Computação, 0000-0002-0296-7341, laiane.ribeiro@estudante.iftm.edu.br, IFTM Campus Uberlândia Centro, R. Blanche Galassi, 150 - Morada da Colina, Uberlândia - MG
[2] Doutora em Informática na Educação, 0000-0002-9124-4267, jaquelinemaissiat@iftm.edu.br, IFTM Campus Uberaba, R. João Batista Ribeiro, 4000 - Distrito Industrial II, Uberaba - MG

Resumo: Com a constante evolução da tecnologia todos os seres humanos estão conectados em seus smartphones a tudo na vida. Praticamente qualquer coisa pode ser aprendida na internet seja por vídeos, cursos, artigos ou qualquer outro meio disponível, as notícias estão na palma da mão a um simples clique. A cada dia que passa a sociedade fica mais carente do ensino de computação, uma vez que os adultos estão atualizados organicamente no dia a dia ou até mesmo no trabalho, as crianças com menor intensidade tem acesso a este aprendizado. O ambiente escolar pode ser um meio de gerar esta mudança e adaptação para esta nova realidade de conhecimento. A partir da pesquisa bibliográfica, análise de projetos já realizados em escolas públicas do Brasil e resoluções oficiais do Ministério da Educação. Identificamos os benefícios do pensamento educacional através da interdisciplinaridade com outras disciplinas que já contemplam as competências gerais da educação básica, além de apontar os desafios da implementação deste novo aprendizado e pontos negativos que devem ser observados e necessitam de atenção. A principal contribuição deste trabalho foi oferecer informações e meios de compreensão da importância e da relevância da inclusão do ensino de computação na BNCC 2022, apesar dos desafios que serão enfrentados nesta nova trajetória o sistema de ensino e educação tem muito a se qualificar e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem das crianças no Brasil.

Palavras-chave: Programação; crianças; benefícios; BNCC

Abstract: With the constant evolution of technology, all human beings are connected on their smartphones to everything in life. Virtually anything can be learned on the internet whether through videos, courses, articles or any other available means, the news is in the palm of your hand with a simple click. With each passing day, society is more lacking in computer education, since adults are organically updated in their daily lives or even at work, children with less intensity have access to this learning. The school environment can be a means of generating this change and adaptation to this new reality of knowledge. From the bibliographic research, analysis of projects already carried out in public schools in Brazil and official resolutions of the Ministry of Education. We identified the benefits of educational thinking through interdisciplinary with other disciplines

that already contemplate the general competences of basic education, in addition to pointing out the challenges of implementing this new learning and negative points that must be observed and need attention. The main contribution of this work was to offer information and means of understanding the importance and relevance of the inclusion of computing education in the BNCC 2022, despite the challenges that will be faced in this new trajectory, the teaching and education system has much to qualify and contribute to the teaching and learning process of children in Brazil.

Keywords: Program; children; benefits; BNCC

INTRODUÇÃO

Atualmente a maioria das coisas está em volta da tecnologia digital, muitos de nós estamos conectados em nossos smartphones. Temos praticamente qualquer assunto na palma da mão a um simples clique, na contramão deste avanço, a cada dia que passa a sociedade fica carente do ensino de computação, quanto antes este ensino for empregado nas escolas, melhor será, Geraldes et al. (2014), demonstra em seu trabalho sobre as reflexões positivas e negativas no ensino de programação para crianças, trazendo argumentos de especialistas e educadores de como isso pode influenciar no desenvolvimento da criança

As crianças não possuem a mesma autonomia e disposição para aprender nos tempo livre como os adultos, apenas utilizam sem nenhum tipo de treinamento, orientação ou entendimento de como funciona . As crianças, hoje, já nascem imersas em um mundo digital, mas, ao contrário do que se possa imaginar, elas não conhecem o funcionamento desse mundo, apenas utilizam suas ferramentas passivamente. (GERALDES et al. 2014)

As empresas já estão se adaptando, os comércios, as bibliotecas, as academias, os setores utilizam da computação para anúncios, vender seus produtos e sobreviver. Através das ferramentas tecnológicas disponibilizadas pela internet, as pessoas podem trocar informações, compartilhar experiências, colaborar com projetos, participar no aprendizado coletivo, fortalecer os laços entre seus membros e aumentar o poder de decisão do grupo (ROCHA, 2005).

A partir disto surgiram os questionamentos: De que maneira poderão alterar as relações sociais e sua formação ao longo da vida, no sentido de que há outras interferências ou instâncias coexistentes e intermitentes, sobre o usuário, que estimulam mudanças de

pensamento e de ações? Quais serão os principais benefícios do ensino da computação para crianças no longo prazo? O objetivo geral deste trabalho é indicar pontos positivos e negativos do ensino de computação nas escolas que ofertam o ensino fundamental do Brasil.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, que tem por finalidade a compreensão em seu aspecto subjetivo de fenômenos sociais e do comportamento humano, em especial ao público infantil. Como método está embasada em revisão bibliográfica que consiste na pesquisa, leitura e revisão de projetos e discussões, bem como de estudos já realizados com experiências em projetos já executados em escolas brasileiras, englobando as metodologias e técnicas de ensino de programação para o público infantil (até 14 anos de idade).

Para tal foi realizado: a) Pesquisa avançada e leitura partir de repositórios, tais como: google acadêmico, educapes, entre outros buscando o tema "ensino de programação para crianças. b) busca por obras brasileiras produzidas/traduzidas que trabalharam com o ensino de programação para crianças, tendo em vista a ampla quantidade de documentação em língua estrangeira adjacente da origem da plataforma que pertencente ao tema do projeto, entre 2010 e 2022, foram encontrados 224 resultados, optamos por selecionar artigos mais atuais e com aplicações práticas como projetos de pesquisa, projetos de extensão realizados em escolas públicas e artigos autorais já publicados englobando o tema, tendo visto participação em projeto de pesquisa e projeto de extensão realizado em 2022 cujos quais contribuíram de forma direta para este trabalho, além do embasamento específico na fonte através da leitura de resoluções e diretivas estipuladas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação (2022) coletando aspectos atuais e embasados em leis vigentes diminuindo viés de pensamentos e opiniões.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Precisamos desenvolver uma reflexão sobre quais são os impactos do ensino de programação em sala de aula, como a computação pode ou não ajudar os professores a ensinar aos seus alunos de maneira mais dinâmica e precisa, desta forma contribuído para a melhoria

na qualidade da educação. A percepção que se tem é que a computação possibilita a utilização de produtos, softwares educacionais, recursos de multimídia, ou realidade virtual que podem contribuir para um melhor aprendizado em sala de aula. Segundo Fernandes (2002, p. 11) Assim vamos mostrar com números e resultados como a computação pode contribuir no ensino e aprendizagem das crianças.

Em 2022 o Ministério da Educação homologou o parecer CNE/CEB 2/2022 que define o ensino de computação na educação básica de todo o país, com a orientação da instituição na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, , 2022).

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)

Mesmo com a nova diretiva da BNCC, um desafio pai que engloba outros desafios é a falta de pesquisa sobre o tema programação para crianças, sem estudos, materiais didáticos e mão de obra qualificada a implementação do ensino de programação será gradativo e com algum desafios a serem enfrentados nesta trajetória.

> É necessário se aprofundar mais nas pesquisas acerca do tema. Poucos estudos foram realizados e existe um grande potencial a ser explorado na pesquisa que será realizada. Muitas pesquisas ainda precisam ser feitas acerca deste tema, não é atoa que a BNCC incluiu o ensino de programação no currículo, este resultado nos impulsiona a seguirmos fortes na pesquisa, buscaremos novas bases, plataformas e demais recursos a fim de aprofundar o conhecimento deste conteúdo contribuindo com a disseminação de aprendizado e conhecimento para futuras pesquisas pois este tema só tende a evoluir. (RIBEIRO, et al. 2022)

Além das pesquisas escolares, o próprio ministério da educação ressalta a importância da qualificação profissional para a implementação do ensino de computação, destacando a atuação do licenciando em computação que tem fator fundamental neste movimento para que as habilidades e competências da BNCC sejam efetivamente desenvolvidas pelos professores.

> Licenciados em Computação devem ter formação para enfrentar os desafios vigentes que esse campo de conhecimento pode aportar na educação básica. Dentre as suas

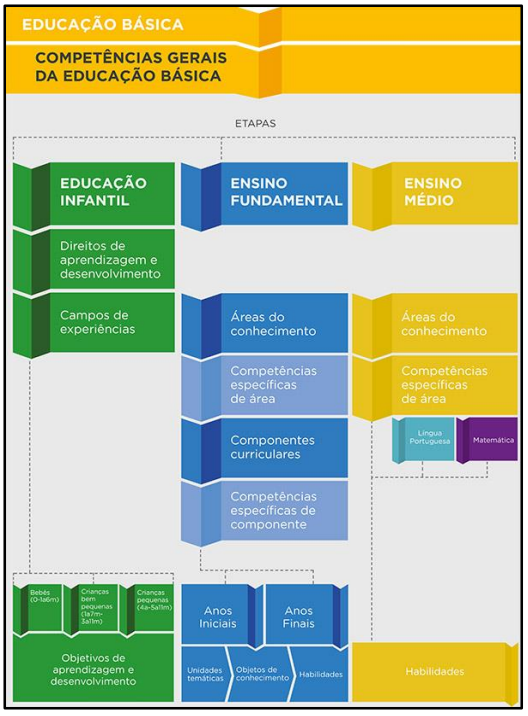
> possíveis funções, a de colaborar com demais docentes na construção de narrativas efetivas para propiciar sentido, significado, compreensão e uso dos conceitos pelos estudantes. Notadamente, a importância da sua presença cresce à medida da complexidade dos conceitos computacionais tangenciados nos projetos pedagógicos das instituições de educação. Trata-se, portanto, de amplas possibilidades de atuação colaborativa com demais docentes em outras disciplinas e componentes curriculares nos diversos espaços educativos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2022)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

BNCC e benefícios do ensino de computação

A BNCC define dez competências gerais que devem ter seu desenvolvimento assegurado aos estudantes ao longo da educação básica (Brasil/MEC, 2018). A Partir destas competências é possível verificar na figura a seguir (figura 1) as competências gerais e etapas:

Figura 1. Competências gerais da educação básica BNCC



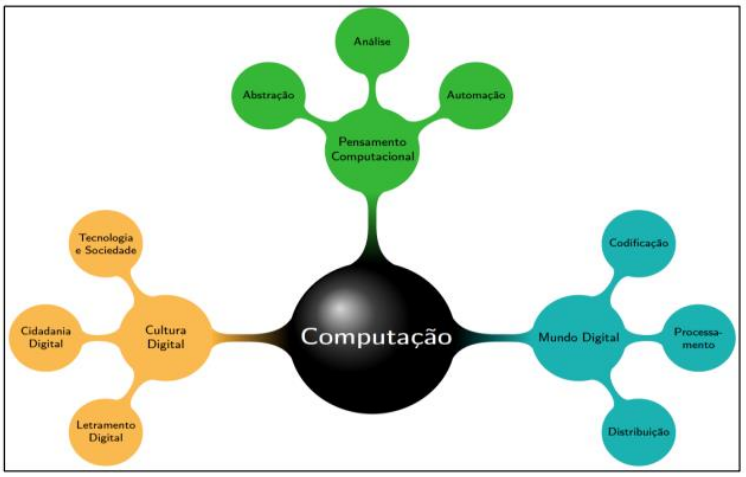
Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018)

A computação viabiliza a possibilidade de interdisciplinaridade,a intersecção entre conteúdos de duas ou mais disciplinas para permitir que o aluno elabore uma visão mais ampla a respeito dessas temáticas, ou seja qualquer disciplina que já possui as competências

da BNCC em seu currículo, pode ser correlacionada e articulada com o desenvolvimento de atividades ou pensamento computacional.

Analisando as normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC, elaboradas pelo Ministério da Educação, o ensino de programação deve ser embasado em 3 eixos, Cultura digital, Pensamento computacional e mundo digital, desta forma os alunos serão capazes de criar habilidades de compreender, analisar, definir, modelar, compreender elementos físicos (celulares, computadores e etc.). Ainda, são vinculados elementos da, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, e os 371 diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos veiculados entre outros benefícios (BRASIL, 2019)

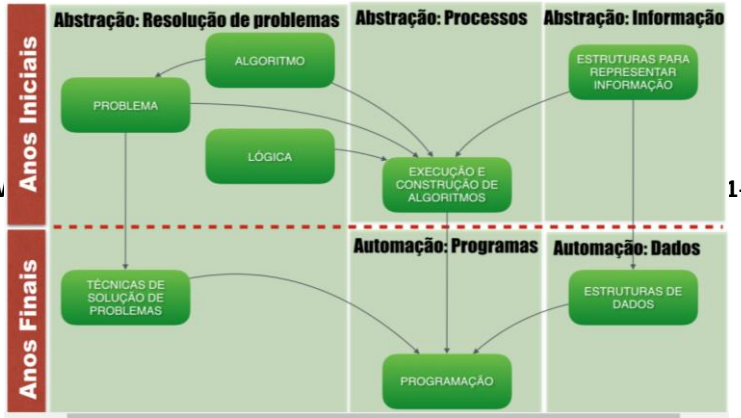
Figura 2. Eixos da computação



Fonte: Ministério da educação conselho nacional de educação (2019)

A figura a seguir ilustra os principais conceitos a serem trabalhados no Ensino Fundamental no eixo Pensamento Computacional no Ensino Fundamental, evidenciando a uniformidade e sequência incremental dos conteúdos aprendidos.

Figura 3. Conceitos do eixo Pensamento Computacional no Ensino Fundamental



Fonte: Ministério da educação conselho nacional de educação (2019)

Na figura a seguir, (figura 4) podemos verificar as As quatro unidades temáticas sugeridas por Bittencourt (2021), que promovem a introdução à computação e aos algoritmos, trabalham noções de informática básica, introduzem a computação criativa com Scratch e trabalham a computação criativa desta forma englobando as competências necessárias a BNCC.

Figura 4. Livros do currículo Computação Fundamental

Fonte: Bittencourt (2021)

Tendo em vista os principais conceitos trabalhados no ensino fundamental, o desenvolvimento do raciocínio lógico, através da criação de algoritmos, a criança é estimulada ao montar o passo a passo do que deve ser feito em um programa, por exemplo. Com isto amplia-se sua percepção e aprimora-se sua capacidade de refletir de maneira sistemática e criativa na resolução de problemas.

> A plataforma do MIT, APP inventor se faz relevante pois utiliza de meios didáticos, divertidos e adequados para crianças, é possível aprender "brincando" por meio do blocos de código coloridos e intuitivos, além disso, a plataforma é extremamente interativa e possui diversos componentes que permitem várias formas de interação e criação, onde a mente e criatividade das crianças podem ser explorados na criação dos aplicativos utilizando esta ferramenta. (RIBEIRO, et al. 2022)

Além destes benefícios, ainda podemos citar a melhora no desempenho escolar, uma vez que o aluno além de trabalhar a disciplina está aprimorando e ampliando seu conhecimento técnico, isso vai contribuir para toda a trajetória de vida deste aluno, uma vez que o currículo da computação fundamental elaborado pela SBC, estruturou os conhecimentos da computação em e seus resultados de aprendizagem em cinco eixos dos CSTA K–12 Computer Science Standards (SEEHORN et al., 2011). Sendo eles: Pensamento computacional, práticas de computação e programação, colaboração, computadores e dispositivos de comunicação, impactos comunitários globais e éticos, utilizando uma abordagem para resolver problemas ao longo dos anos utilizando a computação envolvendo conceitos e interação, desenvolvendo assim soluções e análises computacionais com assuntos de qualquer disciplina.

Desafios da implantação e pontos negativos do ensino de computação

Ter todos os estudos e apontamentos necessários na teoria para a implementação da programação para as crianças, pode não ser suficiente ou único fator determinante para explorar esta nova modalidade na prática, diversos fatores devem ser considerados como público e interesse dos alunos, uma vez que programar é uma atividade mais complexa que as as atividades convencionais que os alunos possuem familiaridade. Linus Torvalds, o criador do sistema Linux, disse em uma entrevista (LOVE, 2014): "Na verdade, eu não acredito que todos devem necessariamente tentar aprender a programar [...]. Não é como saber ler e escrever e fazer contas básicas". "Eu acho que as pessoas devem ter alguma forma de obter mais contato, mas apenas para que possam descobrir por si mesmas se têm aptidão para isso".(LOVE,2014). Outros especialistas da área têm a mesma visão.

Também deve ser observada a estrutura das escolas para a implementação deste currículo, pois a maioria das atividades vai necessitar do uso de um computador , a instituição precisa ter uma estrutura mínima que possibilite a inserção das aulas, deve ser verificada a situação dos laboratórios de informática ou espaço maker, a quantidade de computadores, recomenda-se um por aluno, acesso a internet, licenças de uso de ferramentas essenciais como

pacote excel entre outros. Atividades mais avançadas como de robótica por exemplo necessitam de materiais complementares.

> Atividades de eletrônica e robótica demandam a aquisição dos kits em quantidade suficiente para dividir a turma em grupos de, no máximo, quatro estudantes. Além disso, cada estudante deve ter uma cópia do livro para que possa fazer as leituras e exercícios. Portanto, há uma estrutura básica demandada, que consiste em um laboratório básico de informática. (BITTENCOURT, et al. 2021)

Outro ponto relevante que merece atenção é o inglês presente em programas, aplicativos e ferramentas de ensino de computação, embora o material utilizado seja em português no meio da tecnologia da informação em algum momento, podem surgir palavras em inglês. Vale ressaltar que este desafio abre portas para propostas de e multidisciplinaridade com a disciplina de Inglês.

> Um desafio encontrado em nossas experiências foi a dificuldade com o idioma inglês. Como a nossa abordagem utiliza linguagens de programação textuais, este desafio era esperado. No entanto, ao introduzirmos programação por meio de linguagem de blocos e repetirmos contextos em anos posteriores, é possível reduzir as dificuldades com o inglês por meio de associações. Este desafio também pode ser visto como uma oportunidade de multidisciplinaridade com o componente curricular Inglês (BITTENCOURT, et al. 2021)

Por outro lado, há especialistas e educadores da área da computação que possuem argumentos contra o ensino de programação nas escolas uma vez que as crianças ainda não estão "maduras" o suficiente para este novo aprendizado, defendendo que muita liberdade pode trazer consequências na vida adulta como insegurança e anti-sociabilidade.

> Acredita-se que, se quisermos ter um adulto com bom raciocínio lógico, devemos introduzir nas escolas esse tipo de raciocínio e blocos lógicos o mais cedo possível. Tal argumento não leva em conta um fato fundamental: a criança metamorfoseia o que absorve, e isso vem a aparecer na idade adulta como capacidade – ou deficiência, ou aberração – um uma área completamente diferente. Assim, por exemplo, não é dando liberdade total à criança que se cria um adulto livre. O excesso de liberdade na infância, a famosa permissividade ou falta de limites do ensino libertário, pode dar como resultado um adulto desajustado, inseguro e anti-social. (SETZER,2002)

Segundo Geraldes (2014) em seu trabalho abordando reflexões positivas e negativas no ensino de programação para crianças, traz argumentos de especialistas e educadores que acreditam nessa teoria e afirmam categoricamente que o ensino de programação pode ser prejudicial na infância, por retirar delas a oportunidade de socialização com outras crianças através das brincadeiras e jogos próprios dessa fase.

CONCLUSÃO

A partir da leitura de vários textos, inclusive as próprias diretrizes da BNCC, disponibilizadas pelo Ministério da Educação, foi possível verificar a correlação das competências de aprendizagem com os fundamentos computacionais, uma vez que a computação pode ser entrelaçada com todas as disciplinas. Alguns benefícios que se destacam são: análise e desenvolvimento de soluções para problemas que podem ser resolvidos computacionalmente, compreensão dos impactos da tecnologia na vida das pessoas e aprimoramento do conhecimento técnico, habilidades de compreender, analisar, definir, modelar, compreender elementos físicos (celulares, computadores e etc.). Podemos citar ainda a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais entre várias outras competências, habilidades e conhecimentos que contemplados nos eixos de aprendizagem.

Existem sim alguns pontos de melhoria como infraestrutura nas escolas, acesso aos materiais didáticos entre outros, apesar de todos estes desafios nesta pesquisa foram encontrados mais benefícios que adversidades, o que é um ponto positivo, no geral não somente as crianças mas toda a sociedade só tem a ganhar com esta nova mudança no ensino público no Brasil.

Após a implementação gradativa da computação no ensino básico trabalhos futuros podem complementar esta pesquisa como mapeamentos de como esta foi implementação se deu na prática, pesquisas sobre as metodologias aplicadas, nível de titulação dos docentes, análise das taxas de evasão escolar, relatórios de infraestrutura, pesquisa com os próprios alunos e nós mesmos conseguiremos ver daqui alguns anos o impacto desta mudança no Brasil como um todo, uma vez que incluir a computação no ensino de base vai beneficiar as crianças de hoje que serão amanhã o futuro do país.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, **A base**, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 3 out. 2022

BRASIL , MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Aprovado parecer que define normas sobre o ensino de computação na educação básica.** Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/10/aprovado-parecer-que-define-normas-sobre-o-ensino-de-computacao-na-educacao-basica>. Acesso em 6 nov. 2022.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Normas sobre Computação na Educação Básica** – Complemento à BNCC . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=182481-texto-referencia-normas-sobre-computacao-na-educacao-basica&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 04 de nov 2022

BITTENCOURT, R; SANTANA , B; ARAUJO , L , **Computação Fundamental: Currículo e Livros Didáticos de Computação para o Ensino Fundamental II** , disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Roberto-Bittencourt-2/publication/352831937_Computacao_Fundamental_Curriculo_e_Livros_Didaticos_de_Computacao_para_o_Ensino_Fundamental_II/links/60db806ea6fdccb745f40d4b/Computacao-Fundamental-Curriculo-e-Livros-Didaticos-de-Computacao-para-o-Ensino-Fundamental-II.pdf > , Acesso em 5 out. 2022

FERNANDES, Cláudia Santos. **Ciência da computação para crianças**. 2002.

GERALDES, W.B. **Programar é bom para as crianças? Uma visão crítica sobre o ensino de programação nas escolas.** Texto Livre, Linguagem e Tecnologia. Instituto Federal de Goiás. V. 7 N° 2, 2014.

LOVE,A Conversation With Linus Torvalds, Who Built The World's Most Robust, Operating System And Gave It Away For Free. Jun. 7, 2014. Disponível em: <http://www.businessinsider.com/linus-torvalds-qa-2014-6>. acesso em 06 de Nov 2022.

RIBEIRO, L.; NUNES, P. ; MAISSIAT, J. **Pesquisando sobre métodos e técnicas de ensino de programação para o público infantil.** In: IX Encontro de práticas docentes. 2021 Anais, Uberlândia, 2022. Disponível em: <http://waltenomartins.com.br/epd_2022.pdf> acesso em 06 de Nov 2022.

RIBEIRO, L.; NUNES, P. ; MAISSIAT, J. **Benefícios do uso do MIT App inventor no ensino de programação para crianças** In: Periódico de pesquisa e TCC do IFTM Campus Udi-Centro, Uberlândia, v8, jul.2022.

SETZER, V. W. O computador no Ensino: Nova Vida ou Destruição?. In: CHAVES, E. O. C.; SETZER, V. W. **O uso de computadores em escolas: Fundamentos e Críticas**, São Paulo: Ed. Scipione, 1988, p. 69-127. Disponível em: < http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/computador-no-ensino.html>. Acesso em: 06 de nov 2022

SEEHORN, D. et al**, Computer Science Standards**, disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610629.pdf> , Acesso em 5 out. 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, **CNE aprova normas sobre Computação na Educação Básica**, disponivel em :<https://www.sbc.org.br/noticias/10-slideshow-noticias/2380-cne-aprova-normas-sobre-computacao-na-educacao-basica>, Acesso em 5 out. 2022

INSTITUTO FEDERAL
Triângulo Mineiro
Campus Uberlândia Centro