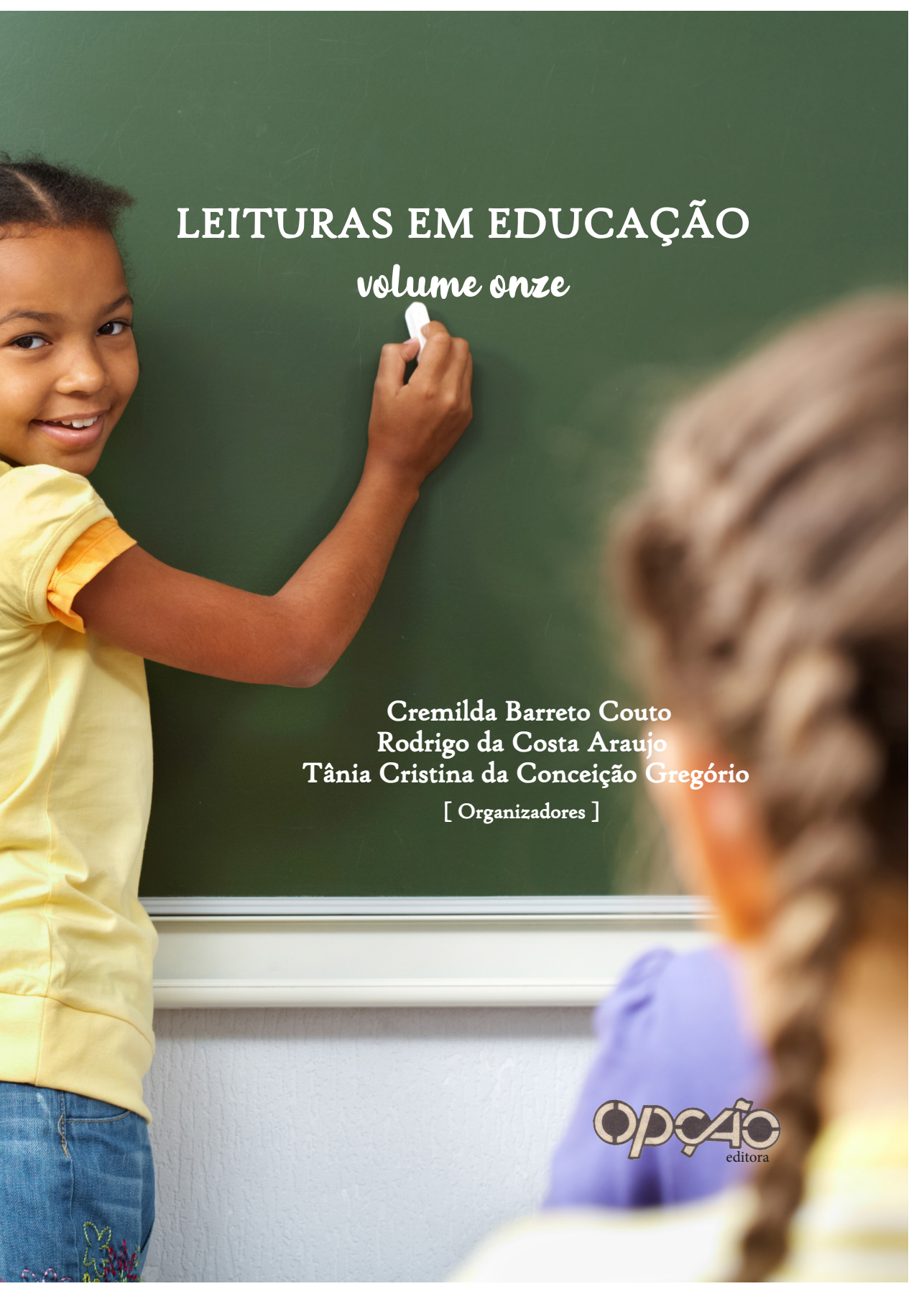


LEITURAS EM EDUCAÇÃO

volume onze



A young girl with dark skin and curly hair, wearing a yellow t-shirt and blue jeans, is smiling and writing on a green chalkboard with a piece of white chalk. The background is a classroom setting with a white wall and a white chalkboard ledge. The text is overlaid on the right side of the image.

LEITURAS EM EDUCAÇÃO

volume onze

Cremilda Barreto Couto
Rodrigo da Costa Araujo
Tânia Cristina da Conceição Gregório
[Organizadores]

Opção
editora

Copyright by © 2023
Rodrigo da Costa Araujo *et al.*

Projeto editorial: Wilbett Oliveira

Conselho editorial:

Dra. Andrea Paula de Souza Waldhelm
Dra. Cremilda Barreto Couto
Dra. Querte Teresinha Conzi Mehleck
Dra. Tânia Cristina da Conceição Gregório

Imagem de capa:

Garota aluna estudando [AkshayaPatra Foundation - Pixabay]

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação [CIP]

A663l Araujo, Rodrigo da Costa *et al.* -
Leituras em educação. Rodrigo da Costa Araujo; Cremilda Barreto Couto;
Tania Cristina da Conceição Gregório (Organizadores) 1ª. ed. São Paulo:
Opção livros, 2023.
Volume 11.

ISBN 978-65-85121-28-6

1. Educação. 2. Leitura. 3. Práticas pedagógicas. 4. Educação a distância
I. Título 2. Araujo, Rodrigo da Costa

CDD 370

Todos os direitos reservados.



www.opcaoeditora.com.br

E-mail: contato@opcaoeditora.com.br
(11) 94322-4207



A educação é, desde a sua gênese, objetivos e funções, um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma determinada sociedade. O ato de educar é um processo constante na história de todas as sociedades, não é o mesmo em todos os tempos e lugares, e é, em sua essência, um processo social. Além disso, educação e sociedade se correlacionam porque a primeira exerce forte influência nas transformações ocorridas no âmago da segunda.

[Érika Dias / Fátima Cunha Ferreira Pinto]



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 9

OLHAR SOBRE A EXCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO, 13

Cremilda Barreto Couto - Lucas dos Santos Eckhardt

CINEMATOGRAFIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA, 49

Joyce Silva Pontes de Oliveira - Fábio de Sousa Dantas

INTERFACES ENTRE TEXTO E ILUSTRAÇÃO NO LIVRO O PERSONAGEM ENCALHADO, DE ANGELA LAGO, 65

Rodrigo da Costa Araujo

CENTRALIDADE E SELETIVIDADE DA MATEMÁTICA: DA PAIDEIA PLATÔNICA À CONTEMPORANEIDADE, 87

Milena Fontana - Vicente Zatti

A BNC-FORMAÇÃO: UMA LACUNA PARA A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO PERMANENTE, 109

Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E EDUCAÇÃO ONLINE: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR, 131

Jardel Lucas Garcia — Querte Teresinha Conzi Mehlecke

Fabrcio Geraldo Valadares

PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, 149

Ernandes Rodrigues do Nascimento

AS COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS NO CENÁRIO DA PANDEMIA DA COVID-19: O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO MODO REMOTO EMERGENCIAL, 167

Ernandes Rodrigues do Nascimento — Maria Auxiliadora Sozares Padilha

SOBRE OS COAUTORES





APRESENTAÇÃO

A questão da leitura, da formação do leitor e da educação tem sido foco de numerosas pesquisas, porém, as mais abalizadas reflexões já publicadas nessas onze edições sobre esse tema não esgotam as possibilidades de uma nova abordagem, relevante e significativa.

Problematizando noções de leitura e suas relações com a educação como também seus efeitos perceptivos, conceituações e aspectos pedagógicos, os artigos desta coletânea buscam revelar e contribuir para a formação de um leitor mais ativo e participativo. Os recortes sugerem caminhos - ou métodos - que implicam o compromisso com a escuta, a leitura, a validação das competências e saberes prévios dos estudantes e dos educadores. Preconizam, de alguma maneira, o estímulo ao pensamento livre e a possibilidade de surpreender-se com as descobertas dos alunos e do leitor.

Defendendo uma concepção ampla de leitura, fundamentada em diversos perfis teóricos, a obra aborda também a leitura em linguagens diversas e outras áreas do conhecimento. Enfatiza ainda alguns aspectos singularizantes, nas práticas pedagógicas, com a importância do entusiasmo e do envolvimento do educador nesse processo. Por tudo isso, o profissional dedicado à formação de leitores tem à sua disposição uma rica ferramenta para suas ações no campo da educação, cujo papel último é tornar o sujeito mais humano.

A publicação inicia-se com o artigo *Olhar sobre a exclusão social no contexto do ensino remoto*, de Cremilda Barreto Couto e de Lucas dos Santos Eckhardt. Nele investigou-se o ensino ofertado, atentando para as políticas de acesso, desigualdades sociais e econômicas no período remoto. Os autores demonstraram que em virtude dos métodos utilizados para o meio digital, os profissionais envolvidos nesse processo pedagógico não utilizavam de recursos para uma metodologia específica, contribuindo, assim, com o aumento do abandono e evasão escolar.

Na sequência, o texto de Joyce Silva Pontes de Oliveira e de Fábio de Sousa Dantas, *Cinematografia e educação: contribuições para o desenvolvimento da leitura e da escrita*, propõe abordar as contribuições que as obras cinematográficas podem propiciar para a educação. Segundo eles, essa é uma ferramenta que pode ser uma grande aliada dos docentes em sala de aula, visto que os filmes chamam a atenção dos aprendentes, diante da transtextualidade e uso de recursos estéticos que dialogam com outras expressões artísticas, além das refrações histórico-sociais possíveis. A leitura- recorte é oriunda do projeto *Cine-CAVN: Recepção crítica da indústria cultural na formação da leitura, da escrita e no letramento midiático*, realizado na UFPB / Campus III. O objetivo das ações é analisar as obras filmicas e potencializar nos participantes um olhar problematizador, por meio de textos escritos e/ou audiovisuais, trazendo como impacto social um cidadão emancipado.

Em *Interfaces entre texto e ilustração no livro O Personagem Encalhado*, de Angela Lago, Rodrigo da Costa Araujo procede à análise da ilustração como recurso atrativo e sedutor. Pela ilustração, segundo sua análise, encenam-se a própria escrita em metáforas que recorrem ao livro para figurar a criação ficcional dentro da própria narrativa. Sob essa perspectiva, inserem-se representações e imagens da construção criativa do texto literário, como também se ilustram situações discursivas, metatextuais, paratextuais e que se inscrevem nas práticas de leitura, escrita e de literatura infantojuvenil contemporânea.

O capítulo, *Centralidade e seletividade da matemática: da Paidéia Platônica à Contemporaneidade*, de Milena Fontana e de Vicente Zatti discute os resultados obtidos na pesquisa “A centralidade da Matemática no currículo: um estudo sobre as origens a partir da paideia platônica”. A partir de um estudo bibliográfico da paideia platônica, eles demonstram que a Matemática é central no sistema educacional platônico na medida em que possui a função de instrumentalizar o pensamento e formar homens aptos a guiarem-se pela razão em todos os aspectos da vida. Para eles, caberia à Matemática, dada sua dificuldade, o papel de selecionar os homens mais capacitados racionalmente para seguir os estudos de Filosofia e, posteriormente, tornarem-se os governantes. A leitura segue com a etapa empírica da pesquisa, demonstrando que existe, na contemporaneidade, a permanência de uma herança platônica em relação ao papel central da matemática no currículo e ao papel que ela ocupa em selecionar aqueles que podem dar co

O capítulo, intitulado *A BNC- Formação: uma lacuna para a perspectiva da formação permanente*, de Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga problematiza as questões acerca da produção de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, BNC-Formação, que ancora a formação docente no Brasil em uma concepção de resolução de problemas e voltada apenas para a aplicabilidade de um currículo como previsto na BNCC. Na perspectiva brasileira de inacabamento do sujeito proposto por Paulo Freire e compondo uma compreensão de formação permanente descrita por Gaston Pineau, a estudiosa busca refletir como esse modelo descola à docência para uma posição de subalternidade, no qual as trajetórias dos profissionais são inviabilizadas e padronizadas. O que se observa, nessa leitura-recorte, é uma proposta de formação que remonta os modos de um caminho prescritivo da docência pelo qual a formação docente está deslocada da vida e da proposição da formação permanente que tem o indivíduo como um sujeito formado pela (auto) formação - (hetero)formação - (eco)formação em diálogo com a sua história de vida.

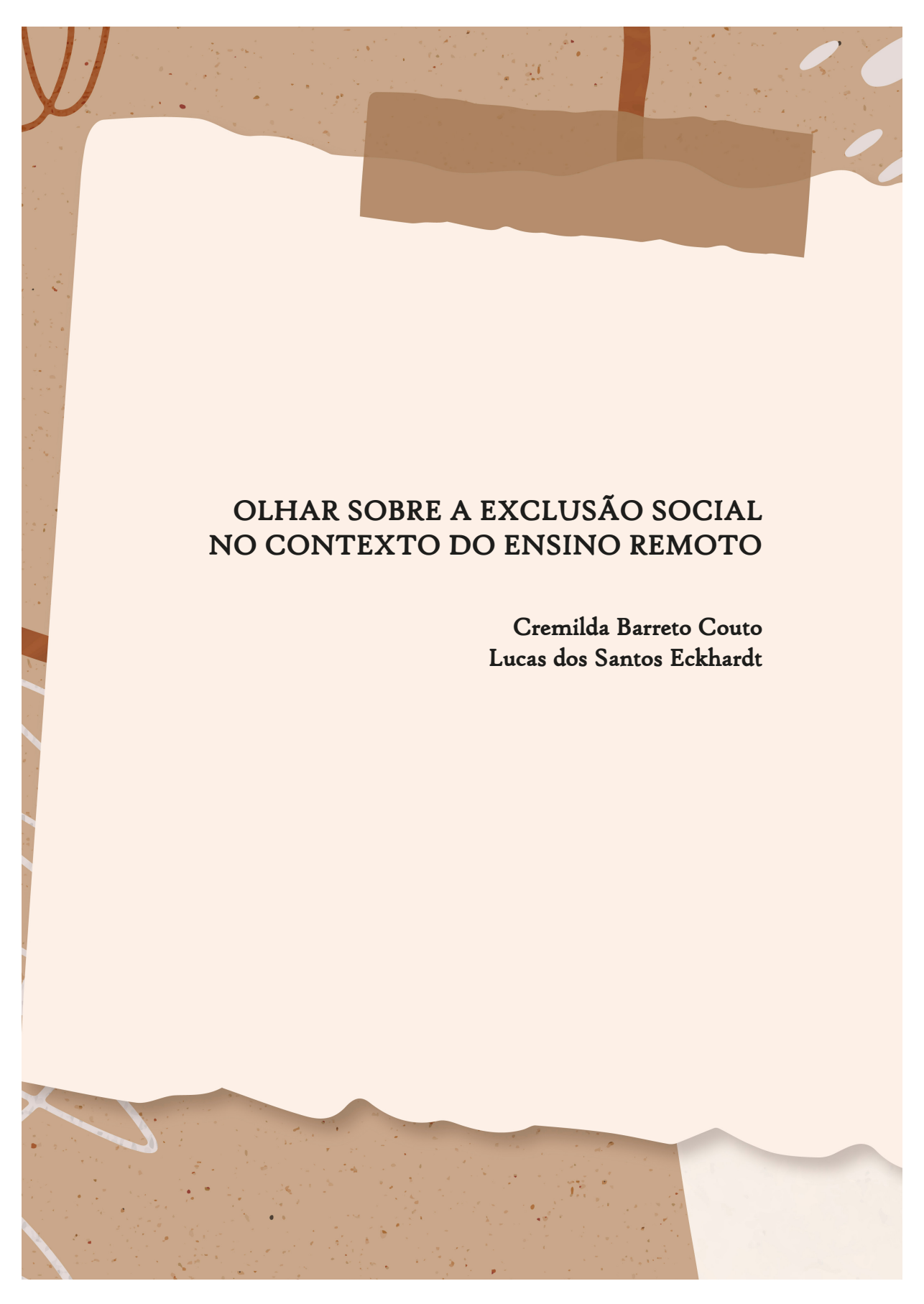
O penúltimo capítulo, *Pandemia da COVID-19 e o ensino emergencial*, de Ernandes Rodrigues do Nascimento pretende identificar o nível de domínio dos docentes em relação ao uso de tecnologias digitais e das metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem. A análise confirmou a percepção dos docentes em como as tecnologias digitais e das metodologias ativas puderam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. E por outro lado, enquanto isso, numa perspectiva negativa, o impacto do comportamento dos estudantes e dos seus pais, especialmente na educação básica.

Em *As coreografias institucionais no cenário da pandemia da COVID-19: o ensino e a aprendizagem no modo remoto emergencial*, de Ernandes Rodrigues do Nascimento e Maria Auxiliadora Soares Padilha, último capítulo, trata das experiências de aprendizagem dos estudantes utilizando diversas metodologias ativas de acordo com os objetivos das aulas. Para eles, quando as coreografias institucionais são focadas em melhorarem a experiência dos usuários, a IES termina criando condições que podem lhe dar suporte em momento de crise, minimizando, assim, os impactos negativos.

Em síntese, este décimo primeiro volume de *Leituras em Educação* que ora se apresenta trata de questões contemporâneas que avultam na produção pedagógica pós-moderna. Por meio de reflexões fundamentadas em estudos teóricos e analíticos, problematizam-se os diálogos da educação com a literatura infantojuvenil, com as tecnologias digitais e as metodologias ativas, com a exclusão social no contexto do ensino remoto, o uso do cinema como ferramenta pedagógica, a matemática na educação básica e a formação permanente do educador. Em especial, reflete-se sobre a leitura e a educação em diversos viéses, problematizando potencialidades de formação, ativação do senso crítico, enfim, da ampliação de um repertório cultural e horizonte de expectativa.

Certamente, a leitura será prazerosa e elucidativa!

Rodrigo da Costa Araujo



OLHAR SOBRE A EXCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

**Cremilda Barreto Couto
Lucas dos Santos Eckhardt**

Resumo:

O artigo apresenta parte da monografia “ Estudo sobre o ensino remoto em Macaé 2020-2021: estudo de caso com ênfase na exclusão social” (Dez.2022). Investigou-se o ensino ofertado, atentando para as políticas de acesso, desigualdades sociais e econômicas no período remoto. Como metodologia definiu-se a Qualitativa, Descritiva e a Quantitativa na análise dos dados. Parte deles capturou-se em páginas virtuais e em documentos oficiais. Além de Estudo de Caso amostral em 3 escolas municipais. Aplicou-se questionário aos professores e entrevista com gestores, objetivando averiguar o contexto social dos alunos na elaboração das medidas emergenciais, estudo da evasão escolar, acesso ao ensino online e/ou disponibilização de ensino não presencial, sem uso de tecnologias. Concluiu-se que os métodos foram transpostos para o meio digital, os profissionais não dispunham de recursos para uma metodologia específica, havendo aumento do abandono e evasão escolar e que o CFCG foi suporte para os profissionais da rede.

Palavras-Chave: Ensino Remoto. Exclusão Social. Evasão Escolar.

Abstract:

The article presents part of the monograph “Study on remote teaching in Macaé 2020-2021: case with emphasis on social exclusion” (Dec.2022). The education offered was investigated, paying attention to access policies, social and economic inequalities in the remote period. The methodologies, Qualitative, Descriptive and Quantitative were defined in the data analysis. Part of them was captured on websites and in official documents. In addition to a Case of Study in 3 municipal schools. A questionnaire was applied to the teachers and interviews with managers aiming to investigate the social context of the students in the elaboration of emergency measures, study of school dropout, access to online teaching and/or availability of non-face-to-face teaching, without the use of technologies. It was concluded that the methods were transferred to the digital medium, the professionals didn't have the resources to develop a specific methodology for this situation, leading to the increase of school dropout and that the CFCG was a support for the professors.

Key-words: Remote Learning. Social exclusion. School Evasion.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar parte da pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Cursos, intitulada “Estudo sobre o ensino remoto em macaé 2020-2021: estudo de caso com ênfase na exclusão social defendida em dezembro de 2022”, para obtenção do grau de Bacharel em Matemática pela Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos.

Tem como contexto o ano de 2020, momento em que a população global foi atingida pela pandemia Covid-19, uma doença altamente contagiosa, que ocasionou sérias consequências em diversas áreas da sociedade. A área da educação foi muito afetada, bem como a política e a economia mundial.

A Covid-19 é uma doença originada pelo vírus SARS-CoV-2, tendo seus primeiros casos registrados no continente asiático. Por não contar com medicamento ou tratamentos específicos para combater o vírus, favoreceu-se o *status* pandêmico. A partir de recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) uma série de medidas com a finalidade de conter o aumento de casos, fez-se necessário o fechamento de estabelecimentos, inclusive das escolas.

O quadro descrito alavancou o surgimento de novas maneiras de comunicação educacional e em vista disto, surgiram novos cenários para o ensino e aprendizagem (MOREIRA; SCHLEM-

MER, 2020). Não obstante, nem um profissional, até mesmo docentes que já introduziam o trabalho remoto em seu cotidiano, poderiam prever as mudanças que o “novo corona vírus” acarretaria na educação, ao impossibilitar a presença física da comunidade escolar no ambiente de ensino.

Professores de várias nações se depararam com o desafio de transpor suas práxis pedagógicas para o âmbito do ensino remoto (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Perante a intensidade e, sobretudo, da brevidade de tal mudança, fez-se necessário investigar os limites, os condicionantes e as consequências da disseminação emergencial de práticas educacionais vinculadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Ao ser estabelecido o ensino remoto emergencial, isto é, um modelo educacional que prevê o distanciamento entre os atores escolares, e que utiliza de plataformas educacionais ou outros meios para dar continuidade ao processo de ensino (MORAIS et al., 2020), através do decreto N 46970 de 13/03/2020, a Secretaria Municipal de Educação de Macaé-RJ (SEMED), comunicou no dia 19/03/2020 que as aulas remotas seriam iniciadas na semana seguinte. Com uma proposta de metodologia diferente do habitual, inclusive com produção de vídeos pelos professores, exigiu esforços de todos os envolvidos na comunidade escolar, responsáveis, gestores, professores. Além de adequações necessárias, inclusive na formação continuada dos educadores.

Em um primeiro momento, o discurso dos desenvolvedores do projeto de ensino remoto em Macaé não explicita a forma como lidariam com os alunos que não possuísem acesso aos meios digitais. No discurso não se expunha como seria elaborado o ensino remoto fora do contexto online, apenas que se buscasse despertar o interesse em investigar componentes relativos ao “novo” tipo de educação que se propunha ofertar no contexto apresentado, de acordo com as fontes oficiais.

Diante do exposto, a pesquisa desenvolvida buscou identificar o tipo de ensino ofertado pela Secretaria Municipal de Edu-

cação de Macaé, no período de pandemia (2020-2021), considerando as possíveis dificuldades de acesso da comunidade escolar.

Logo, o estudo em questão, teve como pano de fundo olhar para as políticas públicas adotadas para suprir possíveis desigualdades sociais e econômicas que tenham sido geradas ou acentuadas quanto ao acesso ao ensino remoto dos alunos da rede municipal de ensino. Isto, por considerar que tais elementos podiam trazer consequências para a educação do município quanto ao acesso igualitário.

O estudo no Município de Macaé se mostrou relevante, por considerar possíveis perdas na qualidade de educação durante o período do ensino remoto, se comparado com o sistema educacional antes da pandemia, de acordo com Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020). Além de colaborar para a sociedade através da construção de um olhar social para a educação. A contemporaneidade dos objetos de estudo contidos neste artigo contribui para a formação acadêmica de licenciados, de pesquisadores e de profissionais que já se encontram em sala de aula.

Para que se pudesse averiguar o percentual de alunos que não tiveram acesso ao ensino remoto de maneira digital, bem como o número de evasão durante o processo de implementação do ensino não presencial, definiu-se como metodologia para o estudo desenvolvido, o de Natureza Qualitativa, com viés Descritivo, que tem como característica a objetivação do fenômeno estudado. O viés descritivo exige uma série de informações para a descrição de fatos e fenômenos de determinada realidade, procurando descrevê-lo e compreendê-lo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Enquanto o quantitativo foi utilizado na apresentação e análise dos dados.

Parte da captura de dados ocorreu a partir das páginas virtuais da SEMED e nos documentos oficiais no período de ensino remoto, produzidos pelo Setor de Supervisão Escolar. A coleta de dados, se deu através de um estudo de caso, com levantamento de amostra em 3 escolas municipais, tendo como instrumentos o

questionário estruturado, aplicado aos professores de matemática e entrevista composta por um roteiro com os gestores das unidades escolares.

Esta objetivou averiguar de que forma o contexto social dos alunos foram considerados para elaboração das medidas emergenciais. De acordo com Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 51), “recorre-se à entrevista sempre que têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais e que podem ser fornecidos por pessoas.”

Além de estudo das informações contidas na base da SEMED, em caráter quantitativo, com objetivo de observar o percentual de evasão escolar durante o período de pandemia, assim como, quantificar os alunos que não tiveram acesso ao ensino online e/ou se foi disponibilizado oportunidade de ensino de forma não presencial, sem uso de tecnologias.

PANORAMA DO ENSINO REMOTO

O cotidiano escolar foi brutalmente afetado, após a implementação de isolamento social ser adotada por governantes e autoridades sanitárias, sendo as aulas no Brasil suspensas, de modo análogo a outros países. Transformou-se assim, a rotina de toda a população.

Com a educação não seria diferente, precisou-se de adequação, e a medida encontrada foi o ensino remoto que, apesar de se debruçar nas tecnologias de comunicação, sedifere do ensino a distância, como exemplifica Moraes et *al.*:

O ensino remoto é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar re-

motamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores (MORAIS et al., 2020, p. 4).

Diante do cenário adverso foi adotado o ensino remoto, que embora mantenha alguns fatores do ensino presencial regular, como grade de horários, para a realização dele, necessita-se de meios tecnológicos, tais como computador e conexão de internet estável. Isso indiferente se o modo de aula adotado for síncrono ou assíncrono.

Tal mudança na rotina escolar despertou preocupação, uma vez que o sistema educacional brasileiro vem há anos tentando combater a evasão escolar, um problema grave principalmente na rede pública de ensino e a alteração repentina no formato das aulas podem ter gerado ou acentuado este quadro. Uma vez que, Patto (1999), aponta o fracasso escolar como um fator que gera o aumento da evasão escolar.

A autora enumera, ainda, três causas que levam os estudantes de classes populares a terem dificuldades de aprendizagem, sendo:

- a) as condições de vida que as crianças estão inseridas;
- b) a falta de adequação de escolas da rede pública para trabalhar com esses estudantes;
- c) com relação aos docentes, a falta de empatia e de conhecimentos da realidade vivida pelos alunos devido à distância cultural existente entre as partes.

Exclusão Social

A exclusão social por definição é a ação que gera o afastamento, falta, escassez e privação de pessoas ou grupos sociais em diferentes esferas da sociedade, no qual os indivíduos que sofrem essas ações são impedidos de exercerem a sua livre cidadania.

Portanto, a exclusão guarda tanto o ato de excluir como o de excluir-se de um processo. Aquele que é posto ou sai de um processo. Aquele que é incompatível como processo. Aquele que fica privado, é expulso ou retira-se de um processo. A exclusão é um processo que atinge todas as camadas sociais, porém, com maior intensidade a camada popular (MATTOS, 2013, n. p.).

Quando o governo decidiu recorrer ao ensino remoto como ferramenta emergencial para dar continuidade ao ensino, evidencia, ou até mesmo, trouxe ao debate um problema que já existia no modelo de ensino presencial, a exclusão social. O acesso à educação é um direito de todos previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), e que tem como concepção “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 206, inciso I).

Apesar disso, o que, notoriamente, se percebe, é que na perspectiva de uma escola inclusiva essas modalidades de ensino tendem a não contemplar a maioria dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), também pode impactar no não atendimento de uma parcela de estudantes que necessitam de maneira muito dependente da mediação e intervenção direta dos professores considerando suas necessidades peculiares. Há, ainda, aqueles que não têm acesso às ferramentas tecnológicas necessárias ao ensino remoto (BAST; SAKAUE; SOUZA, 2021, n.p.)

Ainda neste sentido Scaff, Souza e Bortot (2021) afirmam:

As medidas de isolamento social que resultaram no fechamento das instituições de ensino fizeram com que os estudantes brasileiros dependessem de atividades escolares remotas, principalmente, por meio das TICs. Todavia, o acesso à infraestrutura necessária faz com que a experiência do ensino remoto seja distinta entre os diversos grupos socioeconômicos. Adicionalmente, esse cenário explicita, por sua vez, as desigualdades educacionais regionais. (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021, p. 12).

A relevância das políticas públicas, para assegurar a todos os estudantes o direito a educação, se torna muito pertinente em

um cenário de pandemia. Visto que ter o acesso ao ensino básico é um direito presente na constituição, logo, negar tal acesso é favorecer a exclusão social. “A exclusão é a negação da cidadania” (SPOSATI, 1999, p. 128). Ainda, com referência à questão:

Cidadania é o status daqueles que são membros de uma comunidade e são por ela reconhecidos. É, também, o conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem diante da sociedade da qual faz parte. Historicamente e genericamente, a cidadania tem uma referência espacial, constituída da relação dos indivíduos com um dado território (organização sociopolítica do espaço). (COSTA, IANNI, 2018, p. 47).

No que se refere ao acesso às tecnologias nas casas dos estudantes brasileiros, o trabalho feito pela TIC Domicílios 2019, mostra que 30% das residências do país não tem acesso à internet, evidenciando ainda a diferença da zona rural, pois quando englobada nos dados o percentual de lares sem conexão com a internet sobe para 50%. O estudo aponta que entre as classes sociais D e E, 85% utilizam o celular como meio tecnológico exclusivo para utilizar a internet, 2% utilizam o computador como meio único de acessar a rede de conexão e 13% possuem acesso a ambos (TIC DOMICÍLIOS, 2019).

Tais dados nos alertam sobre a necessidade de políticas públicas que visem a universalização do acesso à internet. O Marco Civil da Internet, uma lei que foi sancionada em abril de 2014, prevê a elaboração de políticas públicas ao estabelecer o acesso a rede mundial de computadores um serviço essencial, desse modo, deve ser assegurado a todos. (BRASIL, 2014).

De acordo com uma pesquisa realizada em 2019 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, existe uma grande diferença no percentual de alunos que dispõem acesso a computador em sua residência, na rede pública comparado com a rede privada. Segundo o estudo, 39% dos alunos da rede pública não possuem acesso a computador em

casa, à medida que na rede particular 9% não possuem acesso. O gráfico abaixo demonstra a realidade das escolas públicas. Para condensação dos dados considerou-se os alunos que não possuíam acesso a recursos tecnológicos.

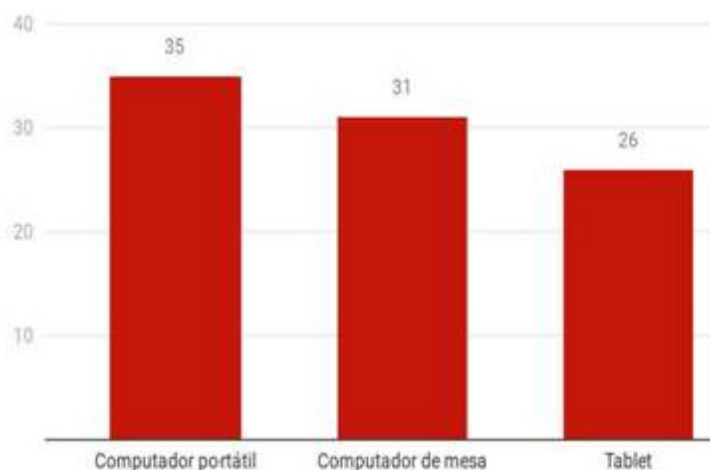


Gráfico 1: Alunos de escolas urbanas, disponibilidade de computador no domicílio

Fonte: GLOBO.COM/EDUCACAO, 2022

Além do fator acesso aos recursos tecnológicos, fez-se necessário pensar na parcela de alunos que possuem alguma responsabilidade doméstica como: ajudar nos afazeres domésticos, irmãos mais velhos cuidando dos mais novos, para que os pais possam trabalhar, ou até mesmo, nos casos em que crianças e adolescentes contribuem com a complementação de renda. (COUTO *etal*, 2021).

Conforme aponta o relatório do Pnad (2019),

Precisar trabalhar foi o motivo apontado por metade dos homens nessa faixa de idade para terem abandonado os estudos ou nunca frequentado a escola, e a falta de interesse a justificativa de 33,0%. A inexistência de escola, vaga ou turno desejado na localidade foi a razão de 2,7% e apenas 0,7% alegaram afazeres

domésticos para ausência à escola. Já entre as mulheres, a falta de interesse ser a principal razão (24,1%) fica bem próxima da necessidade de trabalhar e da gravidez (ambas com 23,8%), seguidas por afazeres domésticos (11,5%) (IBGE, 2019).

A pandemia causou estragos na economia mundial, fazendo que uma crise financeira se prolongasse por várias nações, com o Brasil não foi diferente. Durante o período de restrições, a economia nacional sofreu muito, como se pode observar através do número de desempregados que ultrapassou a marca de 15 milhões de trabalhadores (IBGE, 2021).

Tal cenário de avanço de desemprego pode ajudar a compreender o aumento no trabalho infantil, que teve um crescimento recentemente, revertendo uma tendência de queda dos últimos anos (UNICEF, 2021). O relatório da UNICEF⁵ alerta ainda para o risco de mais jovens ingressarem no trabalho infantil durante o ano de 2022, além dos que já estão inclusos nesse regime, tenham aumentado suas horas de trabalho ou passem a trabalhar em piores condições.

Este panorama requer atitudes por parte dos gestores governamentais para que garantam o acesso e permanência dos alunos nas escolas.

Evasão Escolar

A evasão escolar se mostra como um problema antigo na educação brasileira, atingindo todos os níveis da Educação Básica, entretanto, se agrava ainda mais no ensino médio. Como aponta os números do IBGE de 2018, em que mostra que os jovens entre 15 e 17 anos, um percentual de 11,8%, não estavam estudando. Isto significa que 1,2 milhão de alunos sem ter acesso ao ensino.

Embora seja um problema grave, o mesmo não terminará sozinho, depende de uma soma de fatores como, políticas públicas governamentais, familiares, entre outros. Faz-se necessário

enfrentamento de uma realidade que já está posta há algumas décadas e que pode ter se agravado potencialmente durante o ensino remoto.

O fracasso escolar e a consequente evasão, denotam o próprio fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que vivenciamos em nosso cotidiano, no qual a distância formada pela teoria e a prática desafia nossa inteligência, como por exemplo, quando se estuda sobre as medidas de higiene para se evitar doenças em locais onde a água está contaminada e não existe o mínimo de saneamento básico, uma contradição cruel (ESTEVES, *et al.* 2021, p. 3).

Segundo reportagem publicada pelo portal de notícias G1, cerca de 244 mil crianças adolescentes entre 6 e 14 anos estavam fora da escola no segundo trimestre de 2021, esse resultado se dá a partir da mostra relatório da organização Todos Pela Educação, divulgado no dia 2 de dezembro de 2021, o número representa um aumento de 171% em comparação a 2019, quando 90 mil crianças estavam fora da escola.

Tendo em vista que alguns municípios levaram algum tempo para elaborar o plano de implementação do ensino remoto, muitos alunos ficaram sem ter acesso ao ensino, tanto presencial como remoto, durante muito tempo, podendo contribuir para o aumento do número de evasão, no período de pandemia.

Conforme Gabriel Corrêa, um dos líderes de políticas educacionais do Todos pela Educação, os dados mostram que o ensino remoto no Brasil não teve o resultado esperado”Muitas dessas crianças tiveram pouquíssimo acesso a qualquer ensino durante o fechamento de escolas. Então, é natural, esperado, digamos assim que haja esse distanciamento”. (G1 NOTÍCIAS, 2021)

Com a implementação do ensino remoto, os meios digitais se tornaram essenciais para a continuidade do ensino. A inclusão digital se tornou um fator preponderante para o sucesso do

aluno, não obstante, o acesso aos recursos tecnológicos é um privilégio para uma pequena parcela da população brasileira, como mostra os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do segundo trimestre de 2021.

De acordo com os dados publicados pelo PNAD, que é desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicado na nota técnica, o “Percentual de estudantes de 13 a 17 anos de idade com computador ou notebook e acesso à internet em casa por rede de ensino, com indicação do coeficiente de variação, segundo características selecionadas - Brasil – 2019”, mostra que apenas 58% dos alunos da rede pública possuem computador/notebook em casa e acesso à internet, contrastando com 92,2% dos alunos da rede privada.

Diante da crise que se instalou no país em vários setores, como no campo social, político, além do financeiro, muitos jovens foram forçados a entrar no mercado informal, na busca de ajudar sua família a prover o sustento, mesmo que isso custasse o abandono da escola. Infelizmente, esse não é o único fator que pode levar os estudantes a evadirem da escola, de acordo com dados do IBGE.

Necessidade de trabalhar, desinteresse e gravidez são os principais motivos que levam jovens brasileiros a abandonarem os estudos. Dos quase 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos do País, aproximadamente 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica. São 10,1 milhões nessa situação, entre os quais 58,3% homens e 41,7% mulheres. Destes, 71,7% eram pretos ou pardos e 27,3% eram brancos (IBGE, 2019).

Somando aos fatores já citados anteriormente, a realidade do povo brasileiro não permite dizer que os estudantes encontram um ambiente propício para o estudo em casa. Visto que em muitos casos as residências são pequenas, em que quartos por vezes não existem, ainda que possua os quartos são compartilhados, influenciando na qualidade de vida dos jovens e dificultando o acompanhamento das atividades no ensino remoto.

Formação continuada dos professores

Tão importante quanto criar dispositivos para garantir o acesso da população ao ensino de qualidade, é pensar na formação do profissional que irá atuar nesse sistema de ensino. Visto que, bem como os alunos, os professores também tiveram de se adequar a realidade pandêmica.

A formação continuada assume papel fundamental em um momento com tantas mudanças. As metas do plano nacional de Educação (PNE 2014-2024), em sua meta 16, versa sobre a formação em serviço. Esta, reafirma a importância e urgência de investimento na formação continuada dos professores, ainda que feita sob regime de colaboração, uma vez que independente de ser a rede de ensino privada ou pública (municipal, estadual e federal), todos ganham com um professor atualizado. Em particular, no caso do período de aulas remotas, fez-se necessário aprimorar as habilidades de uso das ferramentas tecnológicas, por parte dos professores. Afinal, a formação é necessária para que o uso pedagógico dos meios técnicos de comunicação seja apropriado criativamente, em detrimento do uso instrumental e passivo (BELLONI, 2003).

A própria identidade do professor é objeto de reflexão, uma vez que,

Diante do quadro pandêmico em que se encontra o Brasil, outra questão suscitada foi quanto a identidade docente, que passou a conviver com dúvidas e conflitos entre ser educador ou comunicador, aquele que deveria criar diversos conteúdos digitais para seus alunos. Dependendo do ano de escolaridade podemos ainda destacar aqueles que assumiram o papel de animador digital para prender a atenção dos alunos. (COUTO, SALLY e MARINS, 2021, p. 110).

A formação continuada é um excelente apoio para transformar a qualidade da educação, mas somente ofertá-la não é suficiente

O maior desafio, porém, encontra-se na promoção de uma formação continuada não episódica, que não se resume somente ao oferecimento de cursos, palestras, seminários etc., necessária não apenas ao aprimoramento profissional, mas também à relevância de práticas formativas que tragam sentido à profissão docente, que articule o professor e sua prática em um exercício reflexivo e coletivo. Um programa de formação que estabeleça acompanhamento pedagógico constante e contínuo da prática pedagógica do professor, abrindo espaço para reflexão, para construção de novos significados para a prática docente. (OLIVEIRA, MACEDO e CUPOLILLO 2021, p. 161).

Da mesma maneira que os discentes sofrem com as transformações impostas pelo afastamento dos atores do ambiente escolar, os profissionais da educação também enfrentam desafios, pois, além dos encontrados no ensino presencial, se deparam com as adversidades do ensino remoto. Segundo a pesquisa “Trabalho Docente em tempos de Pandemia”, 89% dos professores não tinham experiência com aulas remotas (GESTRADO/UFGM, 2020). Essa constatação não surpreende, já que no Brasil os cursos de licenciatura têm oferecido, via de regra, pouca formação específica, em geral apenas uma disciplina do tipo “Introdução à Informática”, em que a aplicabilidade das possibilidades tecnológicas não é explorada, como pontua Bonilla (2005).

A formação docente mostra-se relevante no que se refere a atualizações pedagógicas. A maior plataforma de vídeos do mundo, o *YouTube*, mantida pelo grupo *Google*, por exemplo, disponibiliza um farto material de videoaulas e tele aulas, no qual seus produtores divulgam com inovações pedagógicas. Entretanto, um estudo exploratório realizado pelo Laboratório de Vídeo Educativo (NUTES/UFRJ) aponta que:

Esses materiais parecem ser produzidos segundo os modelos hegemônicos adotados pelos cursos “pré-vestibulares” que visam ao preparo do estudante para obter sucesso nas provas. A análise preliminar aqui desenvolvida sobre os modelos estéticos adota-

dos já mostra que o conteúdo desses materiais não é automaticamente inovador ou revolucionário como advogam alguns desses canais, sobretudo os com fins comerciais, acerca do discurso em torno dessas produções sobre os modelos estéticos (REZENDE FILHO et al., 2020, p. 8).

Dentre os desafios encontrados nas salas de aula virtuais, estão problemas com conexão e, algo até esperado, a efetiva participação e disposição dos alunos nos temas apresentados. De frente ao cenário mundial de crise e instabilidade, a falta de concentração por parte dos alunos é compreensível, porém desafiador.

Diante o exposto, o auxílio dos pais se torna imprescindível, porém, esbarra em obstáculos sociais e econômicos. Como pontua Couto *et al* (2020), que existem contextos adversos que dificultam a colaboração das famílias como pouca formação escolar. Isto ocorre por motivos de trabalho, como no caso dos trabalhadores de serviços essenciais que não puderam deixar de exercer suas funções durante a pandemia. E há também os casos das famílias lideradas por mães solas que, além do trabalho profissional, acumulam as tarefas domésticas.

ESTUDO DE CASO

Para que o estudo fosse realizado selecionou-se 3 escolas da Rede Municipal de Ensino de Macaé/RJ, escolhidas a partir da localização geográfica, estando uma na região central do município, outra na região rural e a terceira na periferia. Optou-se por realidades diferentes, objetivando capturar perspectivas diversas por parte dos professores e gestores.

Além do fator geográfico, considerou-se o número de alunos matriculados nas respectivas unidades de ensino, como fator comum para seleção das escolas. Por motivo de privacidade, os nomes das escolas não são divulgados no presente texto. As es-

colas são identificadas como A, B e C, de acordo com a ordem de resposta dos questionários.

Como parâmetro de aprendizado as notas obtidas através do IDEB (2021) podem nortear a qualidade de ensino ofertado pelas unidades de ensino. Sendo assim apresenta-se as notas obtidas nas provas do ano de 2021: escola A obteve nota de 5.1 ; escola B obteve a nota de 5.8; escola C obteve a nota de 5.5 . Portanto, definiu-se qualidade a partir do resultado do IDEB, mantendo a mesma lógica utilizada pelo município.

Quanto aos instrumentos, foram aplicados dois questionários: um direcionado para o responsável pela gestão escolar e o outro voltado para os professores da disciplina de matemática. Os questionários foram disponibilizados para respostas durante o período do mês de outubro e novembro de 2022. Cada instrumento de coleta de dados contendo 10 perguntas, sendo questionário estruturado para os docentes e um semiestruturado para os gestores. Dado o tempo destinado à pesquisa e o número de respondentes, considera-se a pesquisa como amostral.

Apresentação e Análise dos Questionários

Para organizar a análise de dados, o questionário dos docentes foi estruturado de forma em que as três primeiras perguntas mostrassem o perfil dos professores respondentes. Sendo levada em consideração a faixa etária, tempo de magistério e a formação acadêmica.

A faixa etária dos respondentes ficou distribuída quase que igualmente entre as classes dispostas, tendo somente a classe acima de sessenta anos com nenhum respondente, como observamos no gráfico 1. O resultado denota a renovação da rede municipal de ensino, conforme amostra coletada.

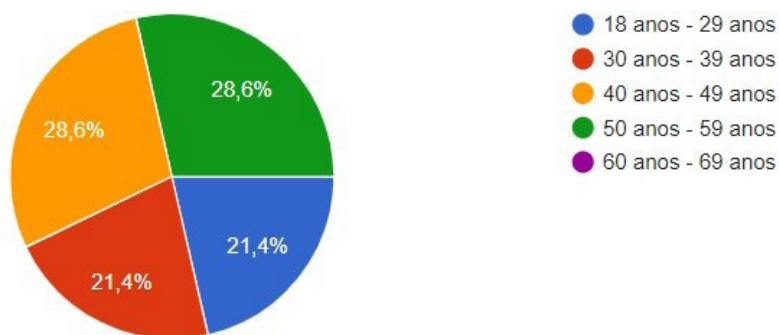


Gráfico 1: Faixa etária dos professores

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Com isto, o tempo de magistério de cada docente ficou distribuído de forma equilibrada. Podendo destacar que a maior parte dos professores contam mais de dez anos de experiência na carreira docente.

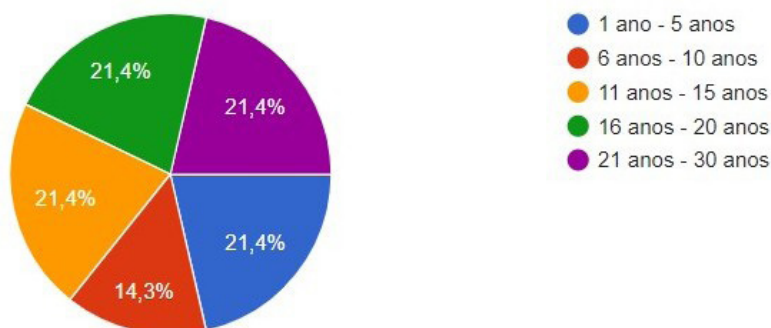


Gráfico 2: Tempo de magistério

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Na questão destinada ao mapeamento da formação acadêmica dos respondentes, no pode-se observar que mais de 70% dos professores possuem formação além da graduação, o que é resultado da busca por uma formação que acompanhe os desafios que se põem numa sala de aula cada vez mais diversificada.

Tais dados entram em consonância com a meta 16 do PNE, que prevê ao menos 50% dos professores da educação básica pos-

suindo titulação de pós-graduação. O referido resultado sugere uma melhor qualificação dos docentes e, como consequência, uma melhor educação para os alunos.

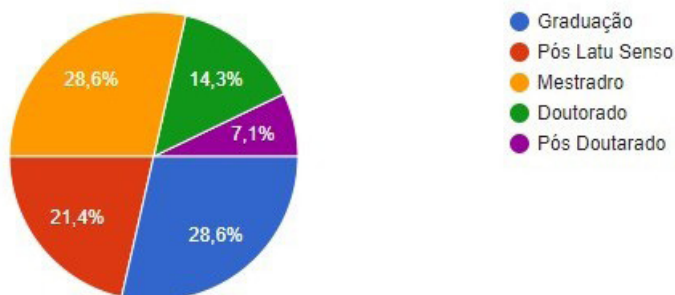


Gráfico 3: Formação Docente
Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Diante dos dados coletados, observa-se que o grupo de professores que colaboraram com a pesquisa são docentes com longa experiência no magistério e que têm formação qualificada para contornar os desafios impostos pelo cotidiano escolar.

Foi questionado se os professores utilizavam recursos tecnológicos no dia a dia da sala de aula, além de possuírem domínio sobre os recursos tecnológicos necessários para desempenhar um ensino remoto de qualidade. Obteve-se as seguintes respostas:

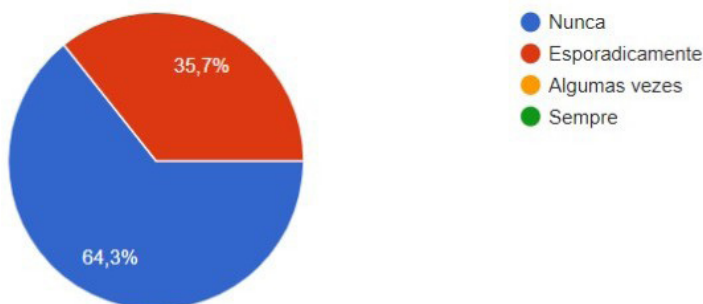


Gráfico 4: Utilização de recursos tecnológicos antes da pandemia
Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Embora a amostra de respondentes seja significativamente experiente e com uma formação acadêmica e formação continuada de alta qualificação, percebe-se que eles ainda não utilizavam recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas. Tampouco consideravam possuir domínio sobre os recursos tecnológicos.

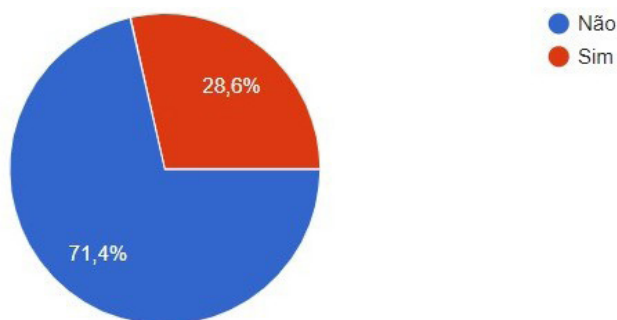


Gráfico 5: Domínio sobre os recursos digitais

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Tal constatação não surpreende conforme, visto que os cursos de licenciatura em viade regra não preparam os professores para utilizarem os meios tecnológicos em sala de aula. Tais resultados corroboram com Oliveira, Macedo e Cupolillo (2021), que somente o aprimoramento profissional não garante uma prática pedagógica reflexiva, é necessário gerar novos significados para o desempenho do magistério.

Ao referir-se às condições que os docentes possuíam em suas residências para desempenharem um ensino remoto de qualidade para os seus alunos, no que se refere às condições de espaço físico, aparelhos tecnológicos e conexão de internet como fatores determinantes, constatou-se que:

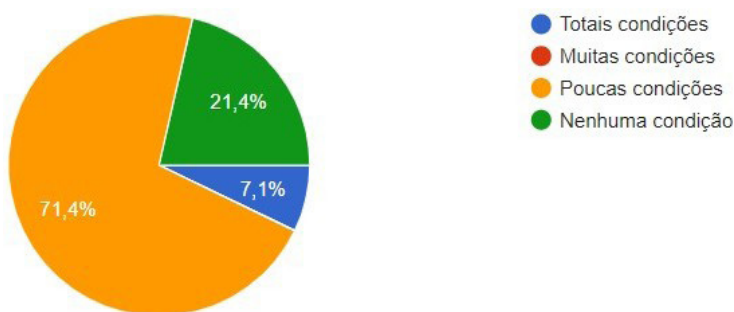


Gráfico 6: Recursos disponíveis em domicílio do docente

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Conforme dados obtidos através dos questionários, observa-se que a grande maioria dos respondentes não consideravam possuir recursos para o desenvolvimento do ensino remoto, considerando como aumento de custos para desempenhar a docência em *homeoffice*, tais como: energia elétrica, mobílias, aparelhos tecnológicos, internet.

Buscou-se identificar como foi administrado o suporte advindo da Secretaria Municipal de Educação, no que se refere a suporte tecnológico e formação acadêmica para a implementação do ensino remoto e pode-se observar, que 57,2% afirmaram receber pouco suporte ou nenhum suporte pedagógico e tecnológico durante o período de implementação do ensino remoto, conforme exposto abaixo:

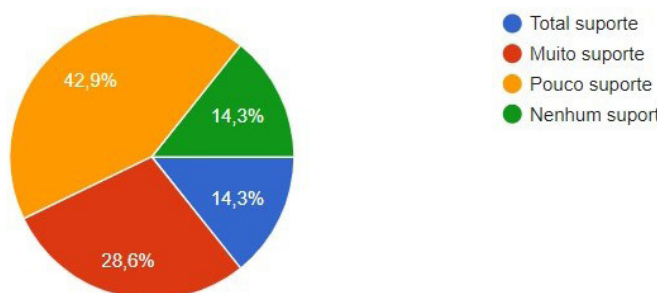


Gráfico 7: Suporte ofertado durante o ensino remoto

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), através do Centro de Formação Professora Carolina Garcia (CFCG), disponibilizou cursos para os profissionais da rede de ensino de Macaé. As respostas obtidas e expostas no gráfico acima abre questionamentos quanto ao tipo de suporte que as escolas necessitaram no período de ensino remoto? Onde estavam as demandas? Até que ponto as escolas foram ouvidas? Quais os diferenciais ofertados a cada realidade local?

O exposto vai de encontro à fala de Oliveira, Macedo e Cupolillo (2021), de que somente a oferta de formação continuada não terá os efeitos esperados na educação, se não for repensado o modo como se correlaciona o ensino com o cotidiano profissional.

Apesar de o CFCG ofertar uma gama de cursos variados no período compreendido do ensino remoto, entre os anos de 2020 e 2021, nota-se que houve um baixo índice de formandos nos cursos se comparados com os números de matrículas, totalizando um percentual considerável de desistência.

O CFCG ofertou 53 cursos voltados para a formação continuada, tendo 1652 matrículas no total. Todavia, foi surpreendente o número baixo de concluintes dos respectivos cursos, somente 640 dos matriculados concluíram, o que representa 38,74% do número de matrículas.

A oferta de formação continuou durante o segundo ano de pandemia, tendo o CFCG ofertado 77 cursos de aprimoramento, tendo um total de 4500 inscritos, se comparado com o primeiro ano de pandemia o número de inscritos quase triplicou, muito se pode justificar pelo fato de que os órgãos de saúde já estavam flexibilizando as medidas restritivas. Contudo, o número de formandos continuou abaixo das expectativas, 1777 matriculados concluíram os cursos, tendo um percentual de 39,49% de concluintes.

Embora a SEMED tenha se estruturado para oferecer uma gama de cursos de formação continuada, a fim de dar os suportes pedagógicos aos professores, durante o período do ensino remo-

to, não consta nos canais oficiais iniciativas que suprisse a necessidade de suporte tecnológico aos docentes. Cabe ressaltar que a prefeitura de Macaé contemplou os profissionais da educação com um auxílio tecnológico retroativo para eventuais custos que os profissionais tenham tido durante a pandemia. Todavia este auxílio foi liberado no ano de 2022 quando as aulas presenciais já haviam retornado.

Ao questionar-se em como foi recebida por parte dos professores as instruções realizadas pela SEMED, no que se refere às necessidades que os alunos apresentaram durante as aulas, capturou-se um percentual de 50% dos professores sinalizando que as medidas adotadas supriram as necessidades e os outros 50% apontando o não suprimento.

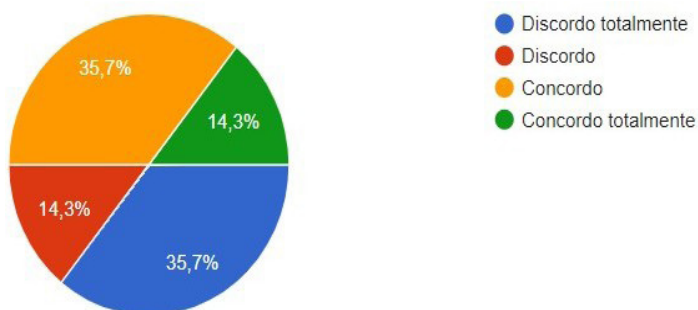


GRÁFICO 8: Ações da Semed durante o ensino remoto

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Tendo como objetivo identificar possíveis casos de exclusão social no período de ensino remoto, conforme dados contidos no gráfico abaixo, todos os professores sinalizaram a existência, mesmo que de modo esporádico. Entretanto, o percentual de professores que sinalizaram tal fenômeno de forma frequente levou a reflexão sobre a educação realizada neste período caótico e os rastros deixados na aprendizagem dos alunos, fator que deixa espaço para pesquisas futuras.

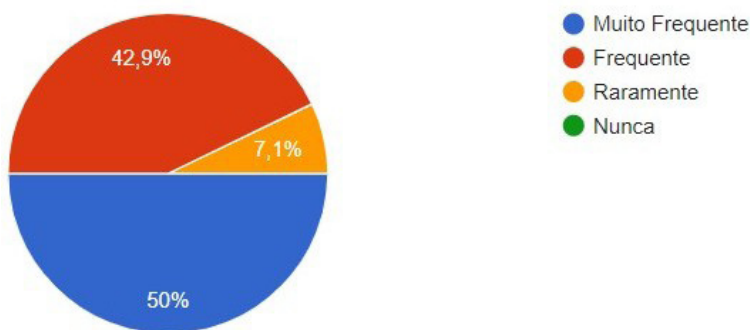


Gráfico 9: Casos de Exclusão Social durante o ensino remoto
 Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Embora alguns Estados e Municípios tenham se empenhado em criar movimentos para oportunizar acesso aos alunos das camadas sociais menos favorecidas, destaca-se que:

Seria fundamental que houvesse um empenho unificado partindo do próprio Ministério da Educação, associado às instâncias de poder público estaduais e municipais, para que pudessem ser desenvolvidas estratégias conjuntas de possibilitar o acesso às práticas do ensino remoto pela população excluída, o que não ocorreu. E o principal problema decorrente dessa exclusão é que ela tende naturalmente a se materializar em uma acentuação ainda maior das desigualdades em um país em que, historicamente, as possibilidades de ascensão social das camadas dominadas sempre foram extremamente limitadas. (DINIZ; BARBOSA, 2021, s/p).

Tal realidade corrobora com o cenário de desigualdades educacionais regionais, bem como pontuam SCAFF, SOUZA, BORTOT (2021). Ainda neste sentido Acker, Rizzo e Masson (2021) pontuam que, embora o ensino remoto acarrete em prejuízos educacionais para toda a sociedade, os efeitos serão mais acentuados principalmente nas classes socioeconômicas menos abastadas. Como a evasão escolar tem relação com a exclusão social, considerou-se relevante levantar a questão, referindo-se ao período de ensino remoto.

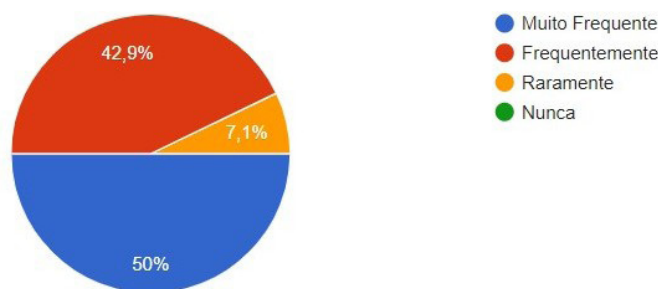


Gráfico 10: Casos de evasão escolar durante o ensino remoto
 Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Pode-se observar, através dos relatos professores, que houve ao menos um caso de evasão durante este período. Tal devolutiva feita pelos professores reafirmam os dados de evasão contidos no acompanhamento do grupo QEdU no qual se pode averiguar que, no ano de 2020, ocorreu um aumento considerável no percentual de evasão na rede de ensino de Macaé. Tendo algumas unidades escolares apresentado 100% de aumento no número de evasão.

Através dos dados apresentados no relatório do QEdU observa-se que as unidades escolares localizadas dentro das comunidades de baixo poder aquisitivo ou próximas às essas regiões mostram um número elevado de evasão. As comunidades das periferias tendem a sofrer mais com as consequências da pandemia, devido a falta de recursos e ações do Estado para minimizar os corolários nefastos da pandemia (ACKER, RIZZO; MASSON, 2021).

A amostra de respondentes do estudo em questão se mostrou relativamente jovem para o padrão da carreira docente, o que sugere que a prefeitura de Macaé vem se empenhando na renovação do seu quadro de servidores. Tendo como base a ascensão da era digital no início dos anos 2000, a maioria dos respondentes tinha no máximo 30 anos. Sendo assim, acompanhando o avanço tecnológico ou já crescendo inserido neste contexto. Este é um dado importante para investimento no uso de tecnologias na rede de ensino.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS GESTORES

Para mapear a organização do ensino remoto junto ao gestor, utilizou-se como instrumento de pesquisa a entrevista a partir de um roteiro contendo dez questões. Para identificá-los nomeou-se como Gestor A, Gestor B e Gestor C. Para análise, estabeleceu-se como categorias de análise: o planejamento, recursos tecnológicos e formação continuada, exclusão social e evasão escolar.

Com relação ao planejamento existente na escola antes da pandemia os gestores afirmaram que houve readequação no plano pedagógico existente antes da pandemia, conforme a fala do gestor da escola C,

Nas escolas da rede foram adotadas novas estratégias de ensino, diferentes das usadas no ensino presencial! Foi disponibilizado um material de estudo mas o acesso limitava quem não possuía internet.. Posteriormente (meses depois), o material chegou aos alunos de forma impressa. (Gestor A).

ão houve nenhuma orientação para nortear o ensino-aprendizagem por parte da secretaria de educação. Apenas no ano de 2021 a secretaria de educação formulou um aplicativo para dar suporte aos alunos e professores, com orientações de estudos. (Gestor B).

As orientações pedagógicas ocorreram por meios virtuais e adequamos o planejamento ao momento para atingir o maior número de alunos e que atendesse até aos que não possuíam acesso a internet (Gestor C)

Na escola A embora a gestão tenha empenhado esforços para readequar o plano pedagógico, nota-se que uma parte dos alunos não foi assistida durante o período do ensino remoto, o que pode acarretar em problemas futuros para a educação e, principalmente, para os alunos.

O panorama exposto, através da resposta do gestor B, é preocupante, visto que, as aulas remotas foram decretadas para ter início em 13 de março de 2020, porém, que os profissionais da educação ficaram com poucas orientações pedagógicas durante todo o calendário letivo de 2020.

Diante do quadro político que o Brasil vivenciava neste período, é possível que as orientações em âmbito nacional não tenham chegado em tempo hábil aos municípios e/ou, ainda não tenham sido claras o suficiente para tomadas de decisão.

Na resposta do gestor C, destaca-se a preocupação da gestão escolar em conseguir elaborar um plano pedagógico capaz de ultrapassar as barreiras impostas pela pandemia.

Dando centralidade à discussão de exclusão social, destaca-se as respostas das perguntas que buscaram mapear se os fatores diversidade geográfica, diversidade socioeconômica e diversidade familiar foram considerados para a implementação do ensino remoto.

Os três gestores responderam que acreditam que, devido a diversidade geográfica do município de Macaé, alguns alunos podem ter ficado sem acesso ao ensino remoto, aspecto que precisaria de uma investigação mais minuciosa. Conforme os dados do IBGE, o município tem uma grande extensão territorial, tendo bairros na região serrana e litoral exemplificando a sua diversidade geográfica.

Para ter entendimento das atitudes que a gestão escolar de cada unidade tomou, afim de combater a exclusão social e quais medidas foram tomadas para superar a falta de acesso ao ensino remoto, destaca-se: *“Elaboração de planos de estudo para tentar amenizar a perda dos conteúdos. Entrega de apostilas no mesmo dia do kit alimentar. (Gestor B)”*. Embora seja perceptível a iniciativa da gestão, não se pode desconsiderar a influência da ausência da relação professor aluno no processo ensino aprendizagem.

Chama a atenção na análise, a resposta de como se deu o ensino fora do âmbito digital para os alunos sem acesso: *“Por meio*

de material impresso realizado pelos estudantes entregues à escola para correção” (Gestor A). O cenário descrito alerta, tendo em vista que alguns alunos possam ter ficado sem um canal de interação com o professor, para dialogar sobre possíveis dúvidas.

Percebe-se que a população que não dispunha de recursos para acessar o ensino remoto através de aparelhos tecnológicos tende a ser prejudicada, por conta do período passado sem atividades, ou por ter a atividade, porém sem canal de diálogo com o professor. Tais fatores podem ter repercutido nos números da evasão escolar.

No que se refere aos recursos que os profissionais de educação possuíam para desempenhar a docência em um período inesperado e muito conturbado, buscou-se, através da entrevista, compreender se houve suporte tecnológico aos professores, destaca-se a seguinte resposta: *“Não. A secretaria não contribuiu na aquisição de novos aparelhos tecnológicos para suporte dos profissionais! O que só foi feito 2 anos depois (2022), quando já estavam no ensino presencial.”* (Gestor B).

Com referência à formação continuada, os gestores das escolas A e B destacaram que os professores não receberam formação para desempenhar o ensino fora do contexto presencial. Entretanto, o gestor da escola C afirmou que foi disponibilizado espaço virtual e tempo para isso. Tal situação pode ser um sinal de falta de comunicação entre os órgãos responsáveis pela formação, resultando na baixa frequência observada nos cursos ofertados pelo CFCG.

Objetivando compreender como se deu a relação com a comunidade, os gestores relataram que se buscou o contato através de ligações e mensagens (via aplicativo de mensagens), nem sempre conseguindo resultados favoráveis. Mais uma vez o momento pandêmico foi um fator de dificuldade, uma vez que, as ações dos gestores estavam restritas às recomendações de isolamento.

Relacionado ao processo de exclusão, identifica-se percentuais relativos à evasão escolar a partir de uma curva de crescimento preocupante. Na escola A o aumento ultrapassou 100% no ano de 2020, quando comparado ao ano de 2019, cenário não pandêmico.

Em um contexto municipal o abandono escolar durante o período de pandemia é alto, conforme confirma-se nos gráficos a seguir, com recortes dos anos de 2019, último ano antes da pandemia e o ano de 2020 primeiro ano sem as aulas presenciais. O ano de 2021, último ano em que as aulas presenciais ainda estavam suspensas, não possui dados para serem analisados publicamente na plataforma QEdU. Segue gráficos demonstrativos:

Taxas de rendimento por etapa escolar



Gráfico 12: Abando escolar antes da pandemia

Fonte: QEDU.ORG.BR, 2022

Taxas de rendimento por etapa escolar



Gráfico 13: Abandono escolar durante a pandemia ano 2020

Fonte: QEDU.ORG.BR, 2022

É perceptível o aumento no número de abandono escolar durante o primeiro ano de ensino remoto em todos os níveis de ensino no município. Tais dados alertam para possíveis consequências no período pós pandemia, o que abre espaço para investigações futuras sobre a aprendizagem dos alunos, que colabore com intervenções.

Através dos dados obtidos com os questionários aplicados aos professores e entrevista junto aos gestores, percebeu-se que os profissionais se empenharam para oferecer uma educação de qualidade durante o período de pandemia, porém com pouco suporte tecnológico e de estratégias de ensino. Não pode-se deixar de considerar que tais profissionais também sofreram as consequências da COVID-19, seja de forma mais leve ou, até em alguns casos, perdendo familiares e amigos.

Embora os respondentes demonstrem uma formação acadêmica especializada para a docência, as marcas da instrução tradicional se mostrou nítida no processo de ensino aprendizagem, tendo os docentes como maior recurso pedagógico permanecido apenas com aulas expositivas.

A aula remota permitiu transpor as aulas do espaço físico escolar para o ambiente virtual, porém preservando as características do ensino tradicional, porém com detrimento do convívio social dos alunos. Conforme mostra o estudo “Escola na sala de casa: análise de vídeo aulas de matemática oferecidas pelo Distrito Federal”, ainda assim, deve-se reforçar que existem potenciais no ensino remoto, porém, para que isso se torne uma realidade, os modelos de aula, planejamentos pedagógicos e a formação dos professores devem ser repensados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, neste artigo, apresentar parte da investigação sobre o tipo de ensino ofertado aos alunos da Rede Municipal de

Ensino, no período de pandemia. Observou-se, com a metodologia utilizada na pesquisa, a validação da hipótese de que os métodos pedagógicos foram transpostos para o meio digital, devido a urgência das medidas adotadas os profissionais não estavam aptos a desenvolver uma metodologia específica para o ensino remoto, tão pouco dispunham de recursos para tal.

Constatou-se se que o Centro de Formação Carolina Garcia (CFCG) foi um suporte para os profissionais da rede, todavia, deve-se pensar em como tornar os cursos atrativos e mais próximos das necessidades da sala de aula. Ainda, aponta-se como possibilidade, ouvir os envolvidos nas formações, de maneira que possam ser feitas as adequações necessárias, a fim de fortalecer a formação continuada no município.

No que se refere à exclusão social durante a implementação do ensino remoto, constatou-se, considerando os instrumentos destinados à coleta de dados, que as classes sociais menos abastadas foram severamente prejudicadas, tendo como consequência o aumento no número de abandono e evasão escolar.

REFERÊNCIAS

ACKER, Maria Teresa Vianna Van; RIZZO, Vito Renato; MASSON, Máximo Augusto Campos. Ingresso no magistério e formação de professores em cenários de crise: observações sobre instrumentos conceituais de análise. In MORCARZEL, Marcelo; MORGAM, Karine; NAJJAR, Jorge (org). *Políticas de formação e trabalho docente no Brasil: caminhos, desvios e atravessamentos*. Curitiba: Appris, 2021.

BASTA, L.; SAKAUE, S. M. S.; SOUZA, K. R. School in/exclusion policies in the context of the Covid-19 pandemic. *Nuances Est. Sobre Educ.* Presidente Prudente: v. 32, e021001, jan./dez. 2021. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v32i00.9114>.

BRASIL. *Lei n.12.965*, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 23 abr. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 1 abr. 2022.

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

BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Brasília, 2014.

BELLONI, Maria Luiza. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 287-301, 2003.

BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola Aprendiz: uma constituição política. In: BONILLA, Maria Helena Silveira (Org.). *Escola Aprendiz: para além da Sociedade da Informação*. 1 ed. Rio de Janeiro: Quarteto, 2005.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A; DA SILVA, Roberto. *Metodologia Científica*, 6. Ed. São Paulo: Pearson, 2007.

COUTO, Cremilda, et al. Redes de conhecimento, tecnologias e questões urbanas macaenses no contexto da pandemia da covid. *Boletim Ciência Macaé*. Macaé, v.1, n.3, p. 1-238, nov.2020./fev. 2021. Disponível em: <https://macae.rj.gov.br/midia/uploads/Boletim%20Ciencia%20Macaé%20v1n3%202020.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

COUTO, Cremilda Barreto; SALLY, Mônica; MARINS, Pedro. Dialogando com Paulo Freire sobre Espaço e Tempo na Educação Brasileira: perguntas Novas para uma Velha Educação. In MEH-

LECKE, Q. T.; MOURA, K. C. da S.; ARAUJO, R. da C (Orgs). *Leituras em Educação* 8. São Paulo: Opção, 2021.

COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. *O conceito de cidadania*. In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 43-73. ISBN: 978-85-68576-953.

DINIZ, João Fábio; BARBOSA, Johnny Ribeiro. Educação nos tempos de coronavírus – ensino remoto, exclusão e as condições para uma aprendizagem significativa na era informacional. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 5, 9 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/5/educacao-nos-tempos-de-coronavirus-r-ensino-remoto-exclusao-e-as-condicoes-para-uma-aprendizagem-significativa-na-era-informacional>

ESTEVES, Et. al. Evasão escolar no Ensino Superior: uma revisão literária entre os anos de 2014 a 2020. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 3, e21310313210, 2021 (CC BY4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13210>.

G1. *Evasão escolar de crianças e adolescente aumenta 171% na pandemia, diz estudo*. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/12/02/evasao-escolar-de-criancas-e-adolescente-aumenta-171percent-na-pandemia-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 03 nov. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 11,8% dos jovens com menores rendimentos abandonaram a escola sem concluir a educação básica em 2018. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25885-11-8-dos-jovens-com-menores-rendimentos-abandonaram-a-escola-sem-concluir-a-educacao-basica-em-2018>. Acesso em: 11 de nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Educação 2019 - Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio Contínua. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf Acesso em: 03 nov. 2022.

MACAÉ, *Prefeitura Municipal de Macaé*. Entrevista Realizada por Elis Regina Nuffer para divulgação no Portal da Prefeitura de Macaé de informações da Secretaria de Educação. Disponível em: <http://www.macaerj.gov.br/noticias/leitura/noticia/educacao-nao-para-alunos-de-macaer-terao-atividades-online-a-partir-da-proxima-semana>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. *O educador oculto: em busca do imaginário pedagógico na prática docente*. Dissertação (Mestrado) – UCP. Petrópolis, 2013.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; GARCIA, Tânia Cristina Meira; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes; ZAROS, Lilian Giotto; GOMES, Apuena Vieira Gomes. *Ensino Remoto Emergencial: orientações básicas para elaboração de plano de aula*. Secretaria de Educação a Distância - SEDIS UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2020.

MOREIRA, J. A. .; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. Revista UFG, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>.

OLIVEIRA, Gisele Coelho de; MACEDO, Fernanda Pinheiro; CUPOLILLO, Gabriella Félix. Políticas Públicas de Formação e Valorização Docente em Niterói: o programa mais infância e a formação continuada de professores da educação infantil. In MORCARZEL, Marcelo; MORGAM, Karine; NAJJAR, Jorge (org). *Políticas de formação e trabalho docente no Brasil: caminhos, desvios e atravessamentos*. Curitiba: Appris, 2021.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PESQUISA sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: *TIC domicílios* 2018. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 01 abr. 2022.

QEDU.ORG.BR. *Taxa de rendimento por etapa escolar*. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3302403-macae/taxas-rendimento>. Acesso em: 23 de nov. 2022.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social abaixo da linha do Equador. In: VÉRAS, Maura Padini Bicudo (ed.). *Por uma Sociologia da Exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: Educ: 1999. Pp.126-138.

SCAFF; SOUZA; BORTOT. COVID-19 e educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 6, e2118357, p. 1-19, 2021 Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe>> Acesso em 03 novembro 2022.

**CINEMATOGRAFIA E EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO
DA LEITURA E DA ESCRITA**

**Joyce Silva Pontes de Oliveira
Fábio de Sousa Dantas**

Resumo: Este texto vai explanar as diversas contribuições que as obras cinematográficas podem propiciar para a educação, ferramenta essa que pode ser uma grande aliada dos docentes em sala de aula, visto que os filmes chamam a atenção dos aprendentes, diante da transtextualidade e uso de recursos estéticos que dialogam com outras expressões artísticas, além das refrações histórico-sociais possíveis. Nessa perspectiva, compartilhamos algumas experiências didáticas oriundas do projeto “Cine-CAVN: Recepção crítica da indústria cultural na formação da leitura, da escrita e no letramento midiático”, realizado na UFPB / Campus III. Tal demanda institucional surge da necessidade formativa do sujeito crítico e atuante, utilizando como mediação o cinema, arte integrante da cultura da mídia, que auxilia os participantes na produção de textos, visto que a escrita ainda é um grande desafio para a maioria dos discentes. O objetivo das ações é analisar as obras fílmicas e potencializar nos participantes um olhar problematizador, por meio de textos escritos e/ou audiovisuais, trazendo como impacto social um cidadão emancipado (FREIRE, 1986). Assim como o mundo está em constante transformação, a escola também deve se adequar a algumas necessidades dos alunos, e trazer para a sala de aula ferramentas tecnológicas do seu cotidiano, propiciando, desta forma, novos olhares para os temas sensíveis e componentes curriculares (ocultos ou não), de forma a estimular a(s) habilidades(s) crítica(s) dos aprendentes.

Palavras-chave: Educação. Cinema. Leitura crítica. Gênero dissertativo-argumentativo.

Muito se discute sobre a educação e quais funções ela propicia para os educandos. Essa reflexão nos escancara uma educação voltada principalmente na direção do utilitarismo, ou seja, na preparação do jovem para o mercado de trabalho, ficando, muitas vezes, de lado a compreensão e o exercício do senso crítico. É nesse cenário que podemos visualizar a grande importância e necessidade de práticas pedagógicas que se utilizem de obras cinematográficas como objetos de estudo, análise, escrita e debate. O cinema é uma ferramenta muito eficaz de estudo, chamando a atenção de jovens e adultos, pois, se a obra decorrer bem trabalhada, ela sai da posição de “apenas entretenimento”, tornando-se uma fonte rica de informação (BRANDÃO, 1981; CIAVATTA, 2005).

Freire (1988) salienta a importância de utilizarmos meios que os educandos conhecem, e não podemos deixar de frisar que os meios midiáticos estão fortemente presentes no cotidiano da sociedade. Nos dias atuais, o aparelho celular e outros objetos tecnológicos¹ são ferramentas que usamos frequentemente. O autor Gustavo Borba explica, em seu livro *Escola do Futuro* (2019), que os espaços escolares não podem ficar parados no tempo, visto que o mundo está em constante transformação, e que a realidade social, na amostragem de uma década, por exemplo, já exhibe aprendentes com outros hábitos, orientações culturais, políticas etc.

Assim, é indiscutível que as obras filmicas estão presentes na vida dos aprendentes. É notória a grande popularidade das pla-

taformas de *streaming*, como Netflix, Amazon, HBO e outras, que disponibilizam diversos filmes.

Compreendemos ser um grande desperdício não utilizar destas ferramentas em sala de aula. Num passado recente (ou em práticas passadistas realizadas ainda hoje), não era/é incomum um filme ser exposto em sala, nos espaços de “aulas vagas”, sem qualquer planejamento estratégico que justifique a escolha ou a exploração dos recursos possíveis da obra em questão. A chave para que ocorra uma rica aprendizagem com a obra fílmica consiste na atuação do professor-mediador, como o sujeito que vai trabalhar o filme, não só a partir de suas informações técnicas periféricas, mas alinhando as suas potencialidades temáticas e estéticas, com relações contextuais que conectem seus alunos ao mundo, seja dentro de suas perspectivas locais, seja numa abrangência universal.

Quando trabalhamos com obras fílmicas, assim como estudamos para realizar uma contação de história, também temos que estudar o filme, e colocar em prática as estratégias de leitura, que são: conhecimento prévio (ativa os conhecimentos que os aprendentes já possuem em relação ao que está no texto); conexão (faz com que o leitor ative os conhecimentos prévios, fazendo conexões com o que está lendo); inferência (faz com que o leitor ative os conhecimentos prévios, fazendo conexões com o que está lendo); visualização (ao ler um texto deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens espontâneas, isso permite que as palavras se tornem imagens em nossa mente); perguntas ao texto (são os questionamentos do leitor que proporcionam seu entendimento acerca do texto); sumarização e síntese (compreensão das partes mais importantes do texto). A prática dessas estratégias culmina no estímulo do participante à criticidade, ou seja, ao olhar investigativo das mensagens “ocultas”, exibidas nas cenas fílmicas, para que o docente realize perguntas e indague o leitor sobre o que estas nos revelam, de modo a desenvolver um olhar sensível, crítico e observador (XAVIER, 2005). A interação que o docente realiza entre a obra e o telespectador é o que proporciona

o interesse mais complexo de assistir ao filme, visto que o aprendente vai discuti-lo com seus colegas e professor.

É nesse contexto que apresentamos alguns resultados de uma experiência satisfatória de estímulo à leitura e à escrita, a partir de análises fílmicas. Através de um projeto de extensão², utilizamos obras cinematográficas como objetos de estudo, com o propósito de instigar dos sujeitos participantes o senso crítico e o olhar problematizador do tema exposto, contribuindo para a formação cidadã dos aprendentes. As ações do projeto priorizam uma metodologia participativa, ou seja, os sujeitos da pesquisa são considerados ativos, seres de conhecimento, visto que ocorre a interação entre filme e telespectadores, promovendo um vínculo mútuo, utilizando-se de seus conhecimentos acerca da obra fílmica trabalhada, para serem realizados debates sobre a temática, ocorrendo, assim, uma partilha de conhecimentos (STRECK, 2016).

O público alvo é composto por sujeitos que buscam exercitar o olhar crítico através de obras fílmicas, visto que estas nos conduzem a diversos intertextos, como características culturais, leituras políticas, diálogos com correntes filosóficas, sociológicas, religiosas, violações de direitos etc. Utilizando os fatos históricos como referencial explicativo, além da indicação de textos críticos/teóricos sobre elementos da cinematografia e das temáticas relevantes do filme em questão, solicita-se, após profícuo debate³ sobre o filme, a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, a fim de os envolvidos aperfeiçoarem a escrita acadêmica.

Utilizar obras fílmicas para além desse estímulo à interpretação, mas também para a escrita, é um grande “coringa”, visto que jovens e adultos, em sua grande maioria, tem uma enorme dificuldade de colocar no papel seus pensamentos e reflexões. E, para realizar um texto dissertativo-argumentativo, se faz necessário defender seu ponto de vista, o que é importante para o exercício da criticidade. Os participantes recebem seus textos corrigidos, além de vídeos elaborados pela equipe explicando os pontos que podem ser melhorados.

Nesse sentido, diversas foram as obras cinematográficas trabalhadas, cada uma com suas especificidades e complexidades. Posto isso, um dos filmes indicados, *Negação* (Mick Jackson, EUA / Reino Unido da Grã-Bretanha / Irlanda do Norte, 2016), vai retratar o negacionismo e a relativização do massacre judeu pelo escritor David Irving (interpretado por Timothy Spall); *O Grande Circo Místico* (Cacá Diegues, Brasil / França / Portugal, 2018) vai explanar a cultura circense e seus desafios; em *A Caça* (Thomas Vinterberg, Dinamarca / Suécia, 2012), discute-se sobre a violação dos direitos humanos e a expressão “criança nunca mente”; e, por fim, destacamos os documentários *Sete anos em maio* (Affonso Uchoa, Argentina / Brasil, 2019) e *Pastor Cláudio* (Beth Formaggini, Brasil, 2017), propiciando uma discussão sobre a ditadura militar e suas consequências evidenciadas na contemporaneidade, principalmente com a população pobre e preta do país, o abuso de poder e a violência policial.

Entre as obras mencionadas, destaquemos os documentários *Sete anos em maio* e o *Pastor Cláudio*, que foram analisados conjuntamente em um de nossos debates.



Imagem 01: Cartaz da obra
fílmica *Sete anos em maio*.
Disponível em <https://filmow.com/sete-anos-em-maio-t275526/ficha-tecnica/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

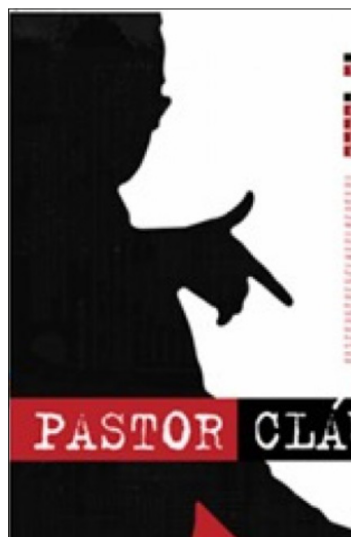


Imagem 2: Cartaz da obra filmica Pastor Cláudio. Disponível em <https://filmow.com/pastor-claudio-t240972/ficha-tecnica/>. Acesso em 29/12/2022.

Sete anos em maio (Uchôa, 2019) conta a história de um rapaz chamado Rafael, que, quando voltava de seu trabalho, é levado por policiais para um terreno baldio, para ser brutalmente agredido. O filme registra a ocorrência das agressões gratuitas e abuso de poder, diante da população pobre e negra, num diálogo crítico com a atuação da polícia miliciana, como consequência histórica de uma “cultura” autoritária no Brasil. Nesse encontro, também trabalhamos a entrevista com o *Pastor Cláudio* (Formaggini, 2017), um delegado de polícia, recrutado pela ditadura militar, com a “missão”⁴ de matar e ocultar corpos de pessoas que eram vistas como ameaças, isto é, “inimigas” do Estado.

Nessa entrevista, o pastor revela grandes atrocidades do período de ditadura militar no Brasil, e como as minorias eram violentadas, principalmente as pessoas que assumiam orientações políticas de esquerda (ou comunistas), ou integrantes de movimentos sociais e estudantis, representantes de grupos LGBTQIA+, negros etc. Um dos lemas “patrióticos” daquele período reproduzia a máxima de que ‘todos os brasileiros eram iguais’, visto que fossem como eles ordenassem; o racismo, historicamente visto como algo normalizado, assim como a violência policial com a

população “subversiva”, era algo comum, visto que, neste período, eram vistos como “marginais”.

De 1964 para os dias atuais, observamos que isso não se modificou muito. Ato racistas são diariamente noticiados e violências policiais são diárias nas periferias do país. A vida da população negra é retirada por qualquer motivo que a polícia achar “perigoso”, seja um guarda-chuva que se parece com uma arma, uma carne furtada em um mercado, seja um carro que se parece com outro que estava em fuga. Então, ‘tudo bem alvejar um carro com mais de 80 tiros e matar um homem negro que estava com sua família?’ A indagação que fica é ‘quanto vale a vida de um preto para você, Estado⁵?’

No final do documentário *Sete anos em maio*, o diretor faz a cena do jogo “morto e vivo”, com várias pessoas negras, dando alusão à realidade que eles vivenciam diariamente, onde quem decide, se você fica vivo ou falece, são as forças policiais e a sua sede pelo controle e poder. Estas são responsáveis pela segurança do povo, mas, ao mesmo tempo, fazem o povo temer. O jovem Lucas, em um trecho do documentário, dialoga com seu colega, que também foi vítima da violência do Estado, e diz que o policial não se lembra de nenhuma característica dele, nem de seus olhos ou nariz; para aquele “homem da lei”, eles eram apenas mais pessoas negras. Já os jovens vitimados, do contrário, recordam-se de cada traço do agressor, visto que essa barbárie mudou o curso de suas vidas.

Compreendemos que estas temáticas impactantes devem ser refletidas e trabalhadas com os nossos discentes. O racismo estrutural, infelizmente, é uma realidade em nosso mundo, e não podemos ser apáticos com essa situação. A mobilização, promovida por debates e ações pedagógicas assertivas, parte da necessidade de desnudar as tensões sociais, advindas de temas sensíveis, para que, assim, possamos ir à luta pelos direitos garantidos pela Constituição brasileira. Ao indicarmos os links de acesso às obras filmicas, posteriormente, realizamos uma sala de debate, com o intuito de partilhar nossas reflexões e vivências, além de analisar-

mos alguns recursos/linguagens cinematográficos utilizados. Estes, sejam para a compreensão simbólica das cenas, sejam para a exploração de figurações estéticas que amplificam, iludem, eternizam, emocionam ou simplesmente comunicam, são diretamente relacionados às temáticas refratadas na contemporaneidade⁶. Sendo assim, este momento da ação pedagógica é primordial, porque percebemos olhares que antes os discentes não demonstravam sobre determinada cena, além de testemunharmos uma melhor organização das ideias (individuais e coletivas), para a realização da escrita textual, dos argumentos, em defesa de um ponto de vista.

Este foi um dos encontros, via *Google Meet*, visto que estávamos vivenciando, até o início do semestre de 2022, recomendações de distanciamento social, provenientes do estado pandêmico⁷. Nesse formato, conseguimos abranger mais pessoas de diferentes locais / estados, além de participantes de diferentes graus de escolaridade (estudantes do Ensino Médio, graduandos, mestrandos, doutorandos / doutores).

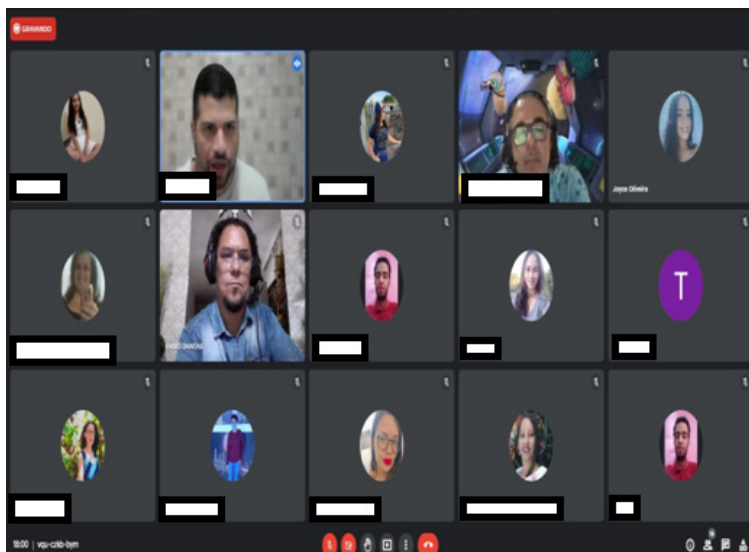


Imagem 3: Print da “Sala de debate”⁸ sobre os documentários.

A imagem acima é nossa sala de debate. Convidávamos, em algumas destas ocasiões, pesquisadores na área temática em ques-

tão, a fim de enriquecer o debate⁹. E o que vem depois? A proposta do tema da redação! A proposta é escolhida, e, após a roda de debate, a equipe do projeto verifica quais os pontos foram mais discutidos, para assim elaborar o tema. Para esse encontro, o tema foi: “Violência e ditadura militar no Brasil”. O participante tem até 30 linhas para discorrer sobre o tema.

Vejamos uma breve amostragem de textos produzidos:

TEXTO I

A desigualdade social é um dos principais causadores da alta violência que vemos em nosso país desde seus primórdios, um estudo feito pelo boletim de segurança pública da cidade de Ribeirão Preto-SP entre 2010 e 2019 aponta que cidades com maior desigualdade são também cidades mais violentas.

“Em 1964, ano do golpe militar, é perpetuado um modelo militarizado de polícia, a até hoje atuante polícia militar, que foi um dos principais órgãos de repressão do regime. O que não significa que essa foi a época de maior violência da PM, a cada ano vemos recordes serem batidos e o principal alvo da violência policial é a população pobre, preta e periférica, so em 2018 6.220 pessoas foram mortas pela polícia civil e militar, media de 17 mortos por dia.

Fica claro que tantas mortes não acontecem só em confrontos com criminosos boa parte desses dados são de resistência a prisão seguida de morte, todas justificadas por auto de resistência (caso de exclusão de ilicitude previsto pelo código penal brasileiro).

Portanto é nítido que não há solução à polícia militar, e que a mesma não tem nem nunca teve a função de garantir a segurança pública.

É necessário que haja a desmilitarização da polícia. Porque como militar, o policial se vê como uma patente acima do civil, com direito de impor ordens por muitas vezes absurdas. Sem contar que o treinamento recebido nos quartéis tem um ensino quase que nulo sobre direitos humanos e que o policial ao sair para trabalhar na sociedade já é um individuo agressivo e adoecido mentalmente pelo treinamento recebido, afetando tanto no seu trabalho na rua como na sua vida pessoal.”

TEXTO II

“O Período Compreendido entre os anos de 1964 a 1985, é conhecido como ditadura militar em nosso país. Que foi um regime autoritário, iniciado com A deposição do presidente da época que era João Goulart. O regime militar durou Pouco mais de duas décadas, estabelecendo a censura à imprensa, restriçãoAos direitos políticos e perseguição policial aos opositores do regime; deixando resquícios de violência em nossa história.

O atentado as ações democráticas por si só representam o quão violento foi este período em nosso país. A repressão dos movimentos contra o golpe militar foi intensa, nefasta e cruel. A tortura, os desaparecimentos de lideranças dos movimentos e mortes de muitos cidadãos, são marcas da triste brutalidade deste período. O tratamento desumano por meio de seções para se obter “informações” dos ditos “comunistas” feriram e ferem os direitos humanos.

Perseguindo desde de professores que simplesmente expressavam sua opinião, Até a classe artística que sofreu forte censura. As mulheres não ficaram isentas desta realidade, tivemos há alguns anos atrás o relato durante o processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff relatando o quando sofreu nas mãos dos militares, por ser do movimento contra o golpe. Choques em seios, na vagina, prisões ilegais e mortes cruéis defasaram famílias que perderam entes para este movimento que deveríamos ter vergonha em nosso país. Hoje após o período da redemocratização em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, podemos viver com nossa liberdade e nossos direitos.

Este período deve ser lembrado sempre como reflexão pelas escolas, Ensinando verdadeiramente o que foi a ditadura militar: um golpe militar, um movimento violento, cruel que usava de artifícios desumanos como a tortura e que causou diversos males em nossa sociedade. O legislativo deve criar leis para que se combatam a apologia ao golpe militar, se inspirando na Alemanha, que hoje tem lei que puna quem faz apologia ao nazismo.”

Estas produções têm muito a melhorar, pois percebemos uma carência nas conclusões, mas, de uma forma geral, esses textos, de acordo com as competências exigidas no Enem, tiveram boas estruturas e razoáveis propostas de intervenção, e os participantes conseguiram analisar e interpretar a temática de forma problematizadora. É importante também salientar que o melhoramento da escrita depende do exercício constante da prática discente e das alternativas didáticas do docente, para que seu aluno tenha conhecimento dos critérios avaliativos, e, assim, atinja um domínio satisfatório da construção textual. Percebemos que, a cada encontro, os participantes desenvolveram uma escrita mais complexa, conseguindo defender melhor seu ponto de vista, e detalhando como amenizar ou resolver a questão-problema, que é relatada na conclusão.

Analisando todas as ações aqui explanadas, percebem-se resultados satisfatórios. Vale salientar, inclusive, que muitos alunos relatam, em primeiro contato, que visualizavam as obras cinematográficas apenas como fonte de entretenimento, porém, após as discussões, desenvolveram a sensibilidade de observar elementos estéticos nas cenas, que desencadeiam efeitos de sentido para a compreensão das temáticas abordadas nos filmes.

Através das redações, foi notada certa inquietação por parte dos discentes, que saíam do conhecimento superficial, instigados para uma pesquisa mais complexa. Nossas orientações, junto aos participantes envolvidos, priorizam uma escrita problematizadora, além da otimização das habilidades orais. Assim, reconhecemos o cinema também como um grande segmento midiático, para explicar diversas vivências e realidades do mundo, que pode funcionar como uma ferramenta de conscientização/emancipação prazerosa.

Nessa perspectiva, o que muito corroborou para essa inquietação dos participantes, para que estes se aprofundassem pelas temáticas trazidas nas obras fílmicas, foi a exibição crítica do contexto histórico e cinematográfico, descritos nas falas dos

coordenadores e de outros agentes do projeto. Estas ações resultaram no estímulo do ato da pesquisa como componente prioritário destes encontros. A Professora Marilena Chauí (1978) vai salientar a grande importância da contextualização histórica para a formação cidadã dos indivíduos, para entender as estruturas sociais que estão presentes na sociedade, principalmente no contexto das escolas técnicas, que, por muitos anos e até hoje, traz o estigma da não necessidade de uma educação conscientizadora.

Outro aspecto visto como consequência das ações desenvolvidas pelo projeto, como já mencionamos, na utilização de obras filmicas para fins pedagógicos, é o desenvolvimento da oralidade dos integrantes das reuniões. A timidez é uma grande barreira, que nos impede de expor conhecimentos que gostaríamos de partilhar. Notou-se, no decorrer dos encontros, uma maior participação dos debates, da análise fílmica. A maioria dos participantes conseguiu ver-se como seres de saber, algo que, em muitas escolas, não é praticado. Freire (1988) discute sobre essa concepção, e denomina essa metodologia de ensino de “educação bancária”, que considera o aluno como um ser sem conhecimento, uma “caixa vazia”, que o professor tem que preencher com o que ele achar pertinente. Nesta limitada visão, as falas de discentes (quando se têm) são ignoradas. Nesse contexto, muitas das pessoas que não costumam se comunicar nos encontros são oriundas desse método tão presente no contexto educacional brasileiro. Em tal linha “pedagógica” obsoleta, um filme, quando indicado/assistido, se não é “lido” de forma superficial, é utilizado até como “tapa buraço”, para os dias em que o professor falta, ocorrendo numa “ação” de sala de aula com total passividade de leitura.

Nesse contexto, percebe-se a grande relevância das ações realizadas nesse projeto, principalmente na condição atual da educação, em que se prioriza uma estrutura curricular voltada para o mercado de trabalho¹⁰, deixando de lado a educação como ação emancipadora de sujeitos. E também atestamos ser um caminho pertinente utilizar ferramentas que estão presentes no dia a dia do aluno. Sabemos que é um grande desafio, na atualidade,

prender a atenção dos estudantes ao explicar um assunto, e essas ferramentas midiáticas podem promover experiências exitosas para os componentes curriculares. Executar práticas pedagógicas com o uso do cinema em sala de aula, assim, beneficia os alunos em diversos aspectos, corroborando com uma formação integral, o que contribui tanto no melhoramento da escrita e da oralidade, como no estímulo à pesquisa acadêmica.

Contudo, além dos fatores mencionados, priorizou-se o desenvolvimento humano, para que os sujeitos desenvolvam a capacidade de interpretar e questionar as mensagens explanadas nos textos/filmes, conseguindo conectar os eventuais discursos com as realidades diversas.

Freire (1998) fala da importância da emancipação dos sujeitos para o seu desenvolvimento pleno, de respeitar e valorizar os saberes dos aprendentes. E foi com esses ideais, da troca de conhecimento com todos que participaram desses encontros, que conseguimos verificar uma grande evolução na escrita, como também, na formação dos sujeitos como cidadãos.

Na condição de pesquisadores / extensionistas, compreendemos que ações pedagógicas desta natureza trazem-nos experiências incríveis, das quais nos conscientizam de que uma prática educacional mais humanizadora é o caminho para a formação da cidadania. A educação está presente em todos os locais que frequentamos, por isso, aliada aos conhecimentos de uma educação não formal, precisa estabelecer uma visão social sensível, principalmente para aqueles menos desfavorecidos. O acesso ao cinema, assim como a outras formas de expressão artística (literatura, música, pintura, grafite, dança, teatro...) atende e instiga um vasto público para a construção de uma educação sólida, e, por conseguinte, de uma sociedade crítica/reflexiva. As obras cinematográficas são grandes aliadas pedagógicas para a educação, e, se forem trabalhadas com o objetivo de emancipação de sujeitos, podem transformar realidades, dada a plurissignificação que podem refratar nos temas mais diversos possíveis.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Primeiros passos, 20).
- CIAVATTA, Maria (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 83-105.
- CHAUÍ, M. de S. (1978). A reforma do ensino. *Discurso*, (8), 148-159. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1978.37840>.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. “A reforma do ensino”. *Revista Discurso*. Nº 8. São Paulo: Departamento de Filosofia da USP, 1978. P. 148-159. Texto disponível em <http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37840>. Acesso em 20/12/2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- LEANDRO, Anita; ARAÚJO, Mateus. “Torturadores e torturados: a violência de Estado em dois filmes brasileiros recentes.” In: **Revista Doc on-line**, n. 28, setembro de 2020, www.doc.ubi.pt. P. 40-63. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/003017474>. Acesso em 29/12/2022.
- MEDVIÉDEV, Pável Nicoláievitch. *O método formal nos estudos literários; uma contribuição à história do método formal*. São Paulo: Contexto, 2012.
- STRECK, Danilo Romeu. *Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0443>. Acesso em: 31 dez. 2022.
- XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

**INTERFACES ENTRE TEXTO
E ILUSTRAÇÃO NO LIVRO
O PERSONAGEM ENCALHADO,
DE ANGELA LAGO**

Rodrigo da Costa Araujo

Resumo: Este ensaio procura demonstrar no livro *O Personagem Encalhado* (2006), de Angela Lago (1945-2017) a ilustração como recurso atrativo e sedutor. Pela ilustração encenam-se a própria escrita em metáforas que recorrem ao livro para figurar a criação ficcional dentro da própria narrativa. Sob essa perspectiva, inserem-se representações e imagens da construção criativa do texto literário, como também se ilustram situações discursivas, metatextuais, paratextuais e que se inscrevem nas práticas de leitura, escrita e literatura infantojuvenil contemporânea.

Palavras-chave: ilustração - metatextualidade - representações de escrita - Angela Lago

Abstract: This essay seeks to demonstrate in the book *The Stranded Character* (2006), by Angela Lago (1945-2017), illustration as an attractive and seductive resource. Through the illustration, writing itself is staged in metaphors that resort to the book to figure the fictional creation within the narrative itself. From this perspective, representations and images of the creative construction of the literary text are inserted, as well as discursive, metatextual, paratextual situations that are inscribed in the practices of reading, writing and contemporary children's literature.

Keywords: illustration - metatextuality - writing representations - Angela Lago

O COMEÇO...

Este artigo apresenta uma discussão sobre paratextos e projeto gráfico como linguagem constituinte da narrativa do livro infantojuvenil, analisando, além do jogo metalinguístico, alguns desses elementos na obra *O Personagem Encalhado* (2006), de Angela Lago (1945-2017)¹. Na esteira dessa discussão, a leitura propõe dialogar com pesquisas atuais que aproximam o livro infantojuvenil do livro de artista de edição e que exploram uma leitura interartes encontrada em muitos deles. O trabalho contribui, também, com reflexões importantes sobre os elementos constituintes do livro impresso e sobre o público leitor dos livros infantojuvenis contemporâneos.

A literatura infantojuvenil contemporânea, em tempos digitais, ganha cada vez mais novos territórios - páginas da internet, *tablets*, *smartphones* e outros recursos tecnológicos -, e, também, nunca se falou tanto sobre a materialidade do livro impresso. O livro, e não apenas o infantojuvenil, enquanto objeto possuidor de textura, forma, cheiro, experimentações e visualidades vem sendo estudado em várias áreas do conhecimento, como Artes, Letras, História, Comunicação, Educação e Biblioteconomia. A partir desses avanços e diálogos, a literatura para a infância e juventude vai se expandir em quantidade de publicações e, sobretudo, em qualidade no que diz respeito ao texto, à ilustração e à edição. Sem dúvida nenhuma, nesse contexto, autores, ilustradores e editoras

passam a entender o livro para a infância e juventude como objeto artístico e a compreender o leitor como sujeito capaz de construir significados, participando da criação no ato da fruição.

Em relação ao livro como objeto artístico, Maria Zaira Turchi procura apontar de que forma o estético se apresenta na literatura produzida para crianças e jovens no Brasil hoje. Ela ressalta a unidade entre os elementos textuais e pictóricos presentes no livro: texto, ilustração e projeto gráfico. A pesquisadora sugere que esses elementos estabeleçam relações semânticas entre si e que é através da sua convergência que o leitor constrói a unidade e os sentidos da obra.

O jogo metalinguístico, também explorado em conjunto nesse processo, está no entendimento de separar e unir texto-imagem-projeto gráfico, em trânsito que metaforiza a mudança de pontos de vista na narrativa e na beleza estética. A atividade metalinguística, por meio da intertextualidade ativa a rica operação de associar narrativas feitas por palavras já antes “ocupadas” e “habitadas”, que, por sua vez, compõem uma rede textual (ou visual) disponibilizada para o leitor, o qual pode, dependendo do seu grau de experiências com esses outros “textos” desvendar essa rede de forma mais ou menos autônoma.

LER A ILUSTRAÇÃO

Os avanços tecnológicos, os recursos de *design* e o aprimoramento artístico proporcionaram um salto significativo na ilustração do livro infantojuvenil contemporâneo no Brasil. A partir do *boom da* década de 1970, do século XX, que coincidiu com a explosão da literatura para crianças e jovens, a ilustração tomou novos rumos e, na atualidade, é possível encontrar ilustradores que procuram não só dialogar com o texto poético, como, também, conferir poeticidade, simbologia e beleza artística à ilustração.

É quase impossível passar pelo livro infantil sem observar atentamente a ilustração e outros recursos de *design*. Eles surgem, muitas vezes, misturados em outros códigos, por isso assemelham-se a outros discursos ou linguagem. Mais do que nunca, eles assumem, na contemporaneidade, a força motriz da leitura e da recepção para dar ao leitor - de qualquer idade - uma completude da narrativa, uma ideia geral da cena, um tom mágico, poético, colorido, atraente e inovador.

Fabricação semiológica e intertextual, a ilustração de livros em geral, aproxima o artista de situações do pintor de quadros ou de um cineasta que transcodifica o texto literário em cenas, recortes que condensam várias palavras e ideias. Por isso mesmo ela deve priorizar os momentos mais significativos que resumem o texto, encaminhando, através de pistas e signos, uma recepção. Nesse contexto semiótico e detalhista, não ficam de fora, além da competência artística, a necessária sensibilidade para fazer se entender pelos leitores, - adultos ou mirins -, que captam detalhes, fragmentos, pistas da trama narrativa.

Arte do fragmento, feito uma fotografia, a ilustração confere ao texto a expressividade desejada, a sabedoria em utilizar os recursos técnicos que o traço revela e proporciona. Por isso mesmo, a ilustração é gesto e sensibilidade como a um filme, uma cena que se recorta, uma potência das lentes, um detalhe do *zoom*, uma ampliação, corte ou redução de um determinado momento narrativo. Potência do olhar, ela deve atentar a escolha das cores, a emoção do momento, os contrastes e ângulos, a textura e a poesia do texto. Feita como um olhar cinéfilo e detalhista, sensível e perspicaz, ela, por sua vez, pode capturar a cena e traduzi-la numa imagem ou em movimentos feito um fotograma que reproduz o instante do discurso, a tensão narrativa, os ruídos do cenário, a dramaticidade do texto ou do personagem. Essa sensibilidade plástica não anula a sensibilidade literária, pelo contrário, elas se aproximam para a construção do todo textual e articulado. Isso é o que acontece no livro *O Personagem Encalhado* (2006), de Angela Lago.



Figura 1. Capa do livro *O Personagem Encalhado*, de Angela Lago. Ed. RHJ. 2006.

A educação para o olhar estético, querendo ou não, passa pela ilustração da imagem, para o modo como se olham os efeitos estéticos elementares da composição da ilustração ou da feitura do livro. Dessa perspectiva, a ilustração em conjunto com a narrativa, é lida como um texto em que se citam e se representam ações, atitudes, sentimentos, jogo de olhares etc. Persuadindo ou seduzindo dentro de uma retórica articulada e sem que o leitor-espectador perceba os argumentos ali contidos e imbricados, a ilustração nessa obra, contém e direciona um pensamento, aponta sentidos, encaminha passos, modos de ler.

Lírica, épica ou dramática como um poema, a ilustração é uma escritura, é um *graphos* e se instala como tal a partir de um olho, de um ponto de vista em que a irredutibilidade da imagem-texto se produz como fronteira que marcaria a diferença entre o texto e a ilustração. Forma discursiva, narrativa, logo retórica,

ela se instala no universo da representação, mas também no afeto, nos ritmos e nas intensidades.

Gesto sensível e delicado, criar uma ilustração é também inventar o tempo e o espaço. O ilustrador, muitas vezes, tenta apreender o objeto em seu espaço inteiro, vivendo essa ilusão de totalidade do registro, como nas fotografias, daquela situação significativa. A feitura da ilustração se assemelha à urdidura de um roteiro, de um romance ou conto que ela se espelha.

Poeta da imagem, o ilustrador olha seu objeto, que concentra um gesto, construindo um espaço singular de representações. São fragmentos do mundo em seu vai-e-vem, muitas vezes estabelecendo uma relação semântica, ligando partes, unindo situações, outras vezes, distanciando-se do texto para assumir um outro olhar. Mas de qualquer forma, esses fragmentos do espaço visual, da situação (do que deseja recortar) estabelecem por meio do olhar um diálogo, um atravessamento do pensamento, da palavra, do traço. A ilustração é, então, um signo-pensamento, espécie de poesia.

Ela é também, um ponto de vista, composição, perspectiva, traços de luz, forma, tom, textura. Cor e detalhe, gestos que ocupam o ilustrador durante a sua produção. Nas relações entre texto e imagem - percepção e afeto-, regras básicas no processo criativo - abrem ciclos que não se fecham, num estágio sempre em transformação. A ilustração, querendo ou não, possibilita a construção de um discurso arqueológico, não só porque constitui um lugar privilegiado de visibilidade que se presta a descrição, mas também porque retém em suas redes intrigadas de signos, um lugar perceptível onde se distribuem jogos de omissão ou aparição, algo que se revela ou esconde.

Arte do fragmento, a ilustração revela a metonímia como princípio de composição de sua linguagem a organizar a montagem visual. Assim, os fragmentos da ilustração, que aparecem no livro infantil em um dado momento, estão longe de ser cada um dos quadros estáticos e isolados que formam a narrativa como um todo.

Espécie de tradução intersemiótica, a ilustração reforça que a própria palavra pode ser recodificada em outro sistema, lida de outra maneira. Concebida como imagem literária, diferentemente de uma imagem não-literária, ela possui efeitos sugestivos, plasticidade de uma prática poética, de uma “poesia visual”. Esses recursos, exercícios retóricos visuais, de alguma forma ou de outra, citam outras linguagens: as artes plásticas, cênicas e cinematográficas. Em todas as esferas, trata-se de liberar a poeticidade da referencialidade e enfatizar o processo narrativo em suas próprias possibilidades no jogo de suas funções.

Esses recursos, certa literariedade da ilustração, aproximam-se das discussões levantadas pelos formalistas russos sobre o conceito de linguagem poética. Essas marcas poéticas, presentes na ilustração, seriam procedimentos retóricos visuais criados para manifestar um determinado conteúdo. Assim, a ilustração literária, é algo a ser revelado. Esse pensamento, sugerido aqui na ilustração, foi formulado por V. Chklóvski (1976) anunciado em seu estudo: *A arte como procedimento*. Nele, o teórico anuncia o procedimento como articulação vital da arte capaz de promover o estranhamento, criando, conseqüentemente, uma percepção renovada dos objetos. Do estranhamento nasce a percepção artística da forma. Nesse sentido, a ilustração literária também pode ser elaborada poeticamente.

Lúdica por natureza, a ilustração explora o par visível-invisível, aponta a invisibilidade de momentos que não estão presentes, que não são tangíveis e que acontecem como metáfora ou metonímia, condensação ou deslocamento. Além desse jogo, da forma de expressão artística e estética, a ilustração no livro infanto-juvenil é um espaço de experimento e de pesquisa. Um lugar onde se deve, também como na literatura, efetuar uma experiência do pensamento e dos sentidos, podendo ou não coincidir com uma investigação concernente ao ser da linguagem da imagem.

As ilustrações, enfim, são textos que incitam e solicitam leituras. Texturas, cisão de texto e imagem, tecido e leitura. Elas são visualidades e/ou a legibilidades possíveis com a ajuda de vários suportes ou meios. São sempre signos plurais.

VER O TEXTO, VISUALIZAR O PALIMPSESTO

O *Personagem Encalhado* conta a história de um personagem atrapalhado nas linhas da trama narrativa e que procura sair dela. Sem margens ou ponto de fuga, somente palavras desenhadas ao fundo que escondem o protagonista, os fatos aparecem de uma página a outra para construírem a sensação de movimento desgarrado de um sujeito narrativo. Nesta obra de vinte e quatro páginas escritas e rabiscadas, como um rascunho, a estranha figura esguia, emerge da dobra central do livro e busca dali escapar. Quando pensa ter êxito nessa façanha, ele nota, no entanto, o seu pé preso na encadernação. A partir daí, preso, o personagem encalhado sucumbe no emaranhado de palavras manuscritas por algum autor invisível.



Figura 2. O *Personagem Encalhado*, de Angela Lago.
Ed. RHJ. 2006.p. 4.

O personagem, construído sob efeitos digitais que imitam o rascunho e o próprio processo de feitura da narrativa, vive certa experiência radical dentro do livro, no emaranhado de criação verbo-visual, explorando, assim, o ludismo e o fundamento do estatuto da leitura na própria obra da escritora e na postura do leitor. Nesse livro especificamente, a personagem encalha nas páginas iniciais, não consegue sair da história, e por isso mesmo, solta seu corpo e, ao tentar soltar o pé, fica sem cabeça e suplica ao leitor que o esqueça.

Em termos de palavras, a narrativa verbal é composta das seguintes falas que aparecem na obra:

1. FUI CAIR NUM LIVRO ASSIM...
2. O QUE QUE FAÇO DE MIM?
3. QUERO SAIR DESSA HISTÓRIA
4. E VOU SAINDO ... VITÓRIA!
5. SÓ FALTA SOLTAR O PÉ
6. SOLTEI, MAS COMO É QUE É?
7. AGORA ESTOU SEM CABEÇA!
8. ADEUS...
9. POR FAVOR...
10. ME ESQUEÇA!!!!

Encenando ou brincando com as categorias da construção literária e o uso do suporte material, sempre em estratégia metalinguística, a escritora estabeleceu uma cena a respeito dos infortúnios do texto ou da escrita. O tempo e o espaço funcionam como espaço gráfico que advém da mão de cada leitor para virar a página acompanhando indiscretamente o protagonista bisbilhoiteiro e estacionado, colocando-se à leitura do rascunho em letras

minúsculas e cinzas ao fundo. Sobreposto, em paralelo, como um pano de fundo, está o texto lá escondido e à mostra como cenário e que é repetido insistentemente por quarenta e duas vezes como variações de um exercício de escrita.



Figura 3. O *Personagem Encalhado*, de Angela Lago. Ed. RHJ. 2006.p. 8

Pelas falas do protagonista e pela composição narrativa como um todo, ficam claras as alusões à expressão “sem pé, sem cabeça”, ao jogo sonoro com rimas e ao processo de construção narrativa que busca, metalinguisticamente, uma anti-história, um desencadeamento “desnarrativo” - uma personagem que evade do livro, deixando-o sem nenhuma história para ser contada. Nesse caso tem-se uma trama que tematiza e evidencia o próprio fazer literário e a configuração do leitor nesse processo.

No livro como um todo, predominam as cores vermelho a alaranjado, mas há a presença do amarelado como parte fundamental da história, até porque sugere o tom desbotado, em processo de envelhecimento ou certo papiro antigo. Toda a trama e peripécias se passam no mesmo momento que se escreve e inventa a narrativa, sem demarcação precisa de tempo no espaço do livro.

A sequência de imagens facilita o encadeamento, a organização do raciocínio do leitor, pois estas funcionam conjuntamente com o narrador, ou seja, como um guia que encaminha para o desfecho final. A exposição visual da obra e do protagonista co-

meça pela capa do livro (figura 1), que é composta pelo título totalmente rasurado e grafado na cor preta com rabiscos em cinza, ambos contrastando com a cor vermelha e o nome da autora em letras brancas. No centro dela está a rasura em cinza grafando “O que é que faço de mim/ O personagem atolado, amarrado”. Uma espécie de recorte que já monta e comunica o palimpsesto visual que será encontrado no interior da narrativa. De certa forma, segundo a teoria genettiana, esse paratexto inicial encaminha a recepção do leitor.

Na sequência, encontram-se todas as outras páginas amareladas, com diversos rabiscos durante o processo narrativo e as etapas e percursos do personagem. Textos, cores, diagramação da página e tipo de papel dialogam com efeitos gráficos encontrados pela escritora para delimitarem o olhar do leitor para a mensagem que será apresentada ou elaborada não apenas com palavras, mas também como recursos imagéticos e estéticos. A materialidade do livro, nesse caso, ganha relevante função, por fazer parte da narrativa contada.

O protagonista, desde a capa, é representado nas imagens com tonalidades de cinza, em traços que simbolicamente matizam as cores estilizadas de um boneco mecânico, feito processo e ambiente computadorizados. O desenho da capa e o próprio interior do livro reforçam o tom performático do protagonista que, nesse espaço, construirá suas façanhas e confissões. Através do recorte da página ou do próprio *designer* em forma de um palimpsesto, a trama vai sendo contada em dois momentos, um primeiro texto em caixa alta e, um segundo, escondido nas entrelinhas da narrativa. O palimpsesto e as rasuras decoram todo o ambiente por onde o protagonista passa, fundindo metalinguagem visual e escrita, imagem e palavra, ilustração e efeitos gráficos, solidão e confissão. Cada página do livro é dotada de instigações visuais, capazes de despertar emoções no leitor e levá-lo a fazer associações, captar a realidade pela força da imagem e da palavra.

O leitor curioso provavelmente não se satisfaz com a trama do texto principal, até porque surge uma narrativa curtíssi-

ma, rápida e aberta onde cada um pode criar suas confabulações. De certa forma, esse leitor buscará explicação no “texto de fundo” para o entendimento da história e, evidentemente, se perguntará: É só isso? O texto de fundo, manuscrito, rabiscado, rasurado, imita o próprio rascunho do processo de materialidade da escrita, as formas de um processo inicial que ainda está por nascer. Desde a capa, a narrativa assume esse tom e processo de uma escrita em cor cinza, com tons de alinhamentos de raciocínio, configurações de algo ou ações que ainda não acabaram ou que ainda podem surgir outras informações para serem suprimidas ou acrescentadas.

O texto de fundo, feito um palimpsesto mais visual que escrito, imita um manuscrito feito histórias que se colam a outras e se dirige ao leitor, porém, trazendo informações do narrador que confessa:

“Quem é você, meu querido e único leitor? Único e louco. Ler uma lettrinha assim... Certamente você é um bisbilhoteiro de marca maior. Está tudo riscado. E estava tranquila que, com essa letra miúda, qualquer coisa que escrevesse daria no mesmo. Segura de que ninguém ia ter paciência de ler. E aí, pinta você. Quer saber de uma coisa? Você não conta. Você é doido varrido! Olha que maravilha: posso espinafrar com você. Posso escrever o que me der na telha. Posso contar tudo, tudo! Só que não vou contar nada. O personagem encalhou e pronto. Tá querendo explicação? Não tem. Uma vez um amigo esotérico, espiritualista me disse que o personagem que eu criava ficava vivo em outra esfera, ou sei lá o quê. Achei um horror. Tenho medo que me pélo dessas coisas. Imaginou o personagem poder descolar em cima da gente tudo que acontece com ele? Eu, eu quero o melhor para ele e para mim, tento o máximo que posso. Mas ele não desencalha. Sofro com isto. Um aborrecimento. Não que eu me encarne nesse personagem. Deus me livre. De maneira nenhuma. Vou contar um segredo: eu reencarno em mim mesmo. Já estou naquela idade que quando alguém chega com uma carta antiga, ou uma foto, a gente estranha. Sou eu? Fui eu? Que incrível. De repente é como se você se lembrasse de uma outra pessoa, uma reencarnação mesmo. Não estou querendo desconversar não. Se está chato,

não leia. Às vezes, não precisa nem carta, nem foto. Quando menos espero, volto a ser a menina de sete anos, na segunda carteira na fileira do lado da janela, a brisa levantando a franja da testa. Na verdade, a coisa mais difícil é ser uma mulher de cinquenta anos. Pelo menos eu acho. Basta ter lua cheia e ligar o rádio que tenho menos de vinte anos. E grande parte do meu tempo tenho seis, oito, nove anos. De maneira que estou na minha, desenhando e escrevendo histórias para mim mesmo. Tudo muito bem, só que...”.

Esse texto de fundo repete-se até a última página do livro, com pequenas modificações. A primeira sensação que a narrativa passa ao leitor é que a personagem principal encalhou e o texto também. A personagem aparente, visualmente materializada, solta a perna e prende a cabeça; por outro lado e, paralelamente, o texto de fundo recomeça como ações de um disco arranhado. A obra convoca o leitor mirim com estratégias de *design* e recursos visuais, sugerindo-o a ser curioso, participativo criativo e lúdico.

Se por um lado o personagem que “finca” o pé na história e não consegue se libertar de dentro desse espaço narrativo, por outro ele não pretende se libertar, assumindo visualmente atitudes espectrais e, ainda assim, dialogando com leitor e narrador, instâncias visuais e em palimpsesto. A ilustração, nesse caso, não apenas deixa de ter função de ornamento, como assume, automaticamente, certas funções, podendo, inclusive, assumir a função metalinguística.

O projeto editorial/gráfico/plástico/literário do livro de Angela Lago aponta para uma autoria coletiva da fabricação e contação de histórias, própria dos primeiros tempos em que a composição da história, realizada em situação oral, valorizava o gesto improvisado da fala. Por isso a narrativa assemelha-se, visualmente, a um rascunho tanto escrito como oral do processo de criação.

O intérprete (figura diluída na unidade que é o livro) e o leitor atualizam várias vozes de uma só vez. O lugar do corpo do contador/narrador é transferido ao objeto livro, composto como forma literária dotada de palavra, traço, cor, movimento, lumino-

sidade, textura, timbre rasuras. Elementos que sugerem fortemente a presença viva de uma voz em performance oral e confissões metalinguísticas. Do leitor é exigido um posicionamento duplo: o reconhecimento de que participa de uma cena de contação, ao mesmo tempo em que é, também, ouvinte desse processo. Fica, de qualquer forma, sempre um sentimento que o ato de leitura e de escrita nessa obra passam a ser gestos bem próximos, pois feitura e processo fundem-se em ato de leitura e de experiência estética.

A obra, pelos diálogos curtos do personagem narrador, como, também, pela brevidade do enredo, pode ser lida como alegoria da experiência da escrita, como processo que vai além das palavras. Começa antes mesmo do contato com ele, processando-se como diálogo entre leitor e o que é lido, seja escrito ou visualmente, seja um gesto ou mesmo pensamentos e confissões. Esses diálogos, portanto, são referenciados por um tempo e espaço criativo, concomitantemente, com os desejos de escrever e as expectativas desse registro, do prazer das descobertas e do reconhecimento dessas vivências.

Este tempo narrativo, articulado entre a mão, folha, pensamento do narrador e escrita, é, também, representado pelo personagem em diferentes situações de malabarismos. O tempo estimula o passar das folhas, impõe, de certa forma, algum ritmo ao leitor. Numa narrativa curta como esta, as marcas desse tempo ficam sugeridas, muitas vezes, entre o registro e a folha, entre a imaginação e a forma dos acontecimentos. Ele, também, é diluído no espaço, no enredo e na fluidez dos episódios. Por outro lado, na segunda história, o tempo se confunde com marcas memoria-lísticas, assuntos desconexos e rápidos, momentos de lembrança que esperam ser organizados pela escrita ou pelo registro.

Mas essa escrita poderá ser compreendida, também, estabelecendo relações com os signos não-verbais. Por ser alegórica, ela é impressa no *designer* do livro, explorando aspectos da linguagem escrita: a letra, a escrita estampada no “segundo texto”, sugerindo a compreensão do enredo e a criação ao mesmo tempo dos aconteci-

mentos. A escrita faz parte do enredo e é, concomitantemente, estampa para esses acontecimentos. Ambos, texto, letra, gesto manuscrito confrontam-se como o processo narrativo e funcionam como redundância. A ilustração em si traz a palavra desenhada como pano de fundo de toda a narrativa, estimulando ou desmembrando o enredo e o processo de escrever como alegoria.

Dos procedimentos discursivos da construção da obra, ganha destaque de forma significativa a reflexão crítica da arte sobre si mesma, do discurso artístico que ao construir-se fala ou sugere o modo como se dá essa construção. Nessa trama, a literatura -, e, também, a literatura infantojuvenil-, debruça-se sobre ela mesma e o texto, passa a ser tanto um produto de criação artística quanto um veículo de reflexão sobre o que vem a ser literatura. Trata-se, na verdade, de uma tentativa empreendida pela literatura de explicar-se a si mesma.

Os diálogos enovelam-se no processo de desmistificação da criação literária que se desnuda diante do leitor e, ao mesmo tempo, referindo-se à criação do livro, como num jogo de espelhos ou citações, instigam criação e reflexão crítica, investindo-se, questionando-se, analisando-se. E, mais ainda, transfere essas indagações ao leitor, envolvendo-o e fisingando-o com a ajuda da ilustração. A essa reflexão, sobre a narrativa, elaborada na própria estrutura do texto artístico, Gerard Genette, em *Palimpsestos* (1982), ao proceder ao estudo das relações transtextuais, chamou de metatextualidade. Em *Introdução ao arquitexto* (1986), outro livro do autor, ele define a metatextualidade como - a relação transtextual que une um comentário ao texto que comenta (1986, p.97). Nesse percurso ele inclui a metatextualidade entre os cinco tipos possíveis de relações transtextuais, utilizando o termo transcendência textual para designar o procedimento que coloca um texto em relação explícita com outros textos. Nesse caso, o processo metatextual de construção do livro ou narrativa em questão, o transforma num objeto de leitura dupla, já que nele estão - ficcionalizados tanto a matéria ficcional, quanto o comentário e materialidade sobre a escritura-leitura da ficção.

Percorrendo *O Personagem Encalhado*, de Angela Lago é possível perceber como algumas discussões se entrelaçam: narrativa, leitura, escrita, o processo literário, confissões, alguns temas ou inquietações, sempre retomados de uma a outro, escorrem como um mesmo processo. Além disso, esse trânsito estabelecido no jogo entre texto e imagem, é encenado, ilustrado, percebido enquanto gesto lúdico, história do mecanismo da escrita e da criação literária. Todas essas etapas podem ser reinventadas inúmeras vezes, pois todas as histórias são fragmentos de uma mesma, única história, as histórias da história.

A própria ilustração do livro, aparentemente mero pano de fundo, aparece como peça de vestuário do livro, evocando aquilo que se põe por base, como espécie de veste de um corpo-texto: a própria Literatura. A escrita ilustrada, nesse caso, instaura dúvidas, deixa a consciência nua em face das informações e indagações que põe em cena. Por outro lado, a ilustração, também deixa aparente o processo de rascunho, rabisco, alterações, reescrituras ou desalinhamentos das ideias.

Essas aproximações - leitura e escrita, ilustrações e letra, texto e imagem - configuram-se e renovam-se no suporte e transformam-se em possibilidade de leitura, de processo visual. A leitura imagética, nesse caso, põe em cena, o próprio processo de criação literária como tema, como invenção e reinvenção do mundo dos significados, como a capacidade de compreensão linguística e estética.

Ficcionalizando o processo de escrita, então, a narrativa sugere uma construção que olha para si mesma, apontando para o seu processo, refletindo criticamente sobre os mecanismos utilizados na escritura e construindo, de certa forma, um modo de como deve ser lida. As ilustrações da leitura no livro salientam, indiretamente, a fascinação da leitura, e, também, da escrita, no sentido de orientar o entendimento de um sistema que possa explicar a sua construção poética ou de algum modo revelar os seus mecanismos narrativos.

A metatextualidade, nesse caso, funciona como um recurso metafórico para falar do ato de ler e ver e da literatura em si mesma, como objeto desejado, encantador e envolvente. O prefixo - meta remete à relação crítica e se estabelece no apelo que um texto faz à sua própria interpretação. Essa atividade crítica e discursiva inserida no livro *O Personagem Encalhado* e no efeito de rascunho sugere a preocupação do artista/escritor em mostrar-se consciente de sua atividade de operação sobre a linguagem, de construtora de discursos que misturam-se, observam-se e completam-se. O viés crítico, nesse contexto, - tematizando a paixão de ler-escrever, - torna-se matéria constituinte do livro, de forma que a matéria da trama textual passa a ser a própria literatura e a crítica indireta no processo de construção da própria obra. A metatextualidade, nesse livro, portanto, passa a ser uma estratégia escrita ou visual para falar da - felicidade e da fruição - do próprio ato de ler e escrever como desejo experimentado e sugerido na obra.

A esse respeito, Roland Barthes considera que, enquanto linguagem, a literatura é capaz de voltar-se para si mesma, descobrindo-se ao mesmo tempo objeto e olhar sobre esse objeto, fala e fala dessa fala, literatura-objeto e metaliteratura (BARTHES, 1964, p.107). Para o autor de *Le plaisir du texte*, essa atitude da literatura de falar sobre si mesma aponta para o questionamento a respeito de sua natureza, de seu ser, afinal, por si só ecoando continuamente o questionamento: o que é literatura? Essas indagações críticas, segundo esse olhar, estabelecem uma relação dialética entre a literatura e ela mesma, seu processo de construção e sua identidade. Essa tendência moderna, como também fez Roland Barthes, em sua prática opera aproximações entre crítica e produção literária, reflexão e fazer literário, tornando-os um único e mesmo objeto.

DEPOIS DO FIM, ALGUMAS CONCLUSÕES

A atividade crítica sobre a leitura, escrita ou a própria crítica sobre o ato de ler inserida no texto ficcional ou em *O Personagem Encalhado* revela, além do próprio gesto lúdico de ler e escrever (sempre fantasiado, teatralizado em algum cenário), a preocupação por parte do escritor em mostrar-se consciente de sua atividade de operação sobre a linguagem e visualidade de construtor de discursos que se interpenetram, observam-se e completam-se. O discurso crítico, - do ato de escrever dentro do livro ou a história dentro da história-, torna-se a atividade lúdica constituinte do texto ficcional de forma que a matéria da literatura é a própria literatura e a crítica ou o leitor passa a ser mais do que um olhar sobre a narrativa/texto, torna-se, mesmo, um processo criativo de construção da própria metáfora da escritura. Certa *mise en abyme* desse gesto, poética da escrita e da criação.

A ilustração, em certo sentido, instaura, através do olhar, um processo de conhecimento e de criação que é espelhístico: o olho vê através do olhar que o outro desfere. A metáfora inaugural desse processo é a própria leitura que, tomando o olho e se aproximando do leitor/*voyeur*, metamorfoseia-se em leitor. Pela ilustração, o olhar capta o movimento de aproximação e a simultânea metamorfose do gesto de leitura.

Na metatextualidade explorada neste livro, os limites entre o texto observado e o texto que o leitor constroi tornam-se tênues, já que o texto imagético, enquanto é construído, desnuda, analisa e avalia, metalinguisticamente, os processos de construção narrativa. Os livros infantojuvenis contemporâneos que optam por esse trabalho, de certa forma, demonstram grande preocupação em colocar-se criticamente o leitor diante do ato de escrever e, também, das tendências artísticas contemporâneas.

NOTA

¹ A escritora, ilustradora e designer Angela Lago nasceu em 1945 e faleceu em 2017, em Belo Horizonte - MG. Em 1980, publicou seu primeiro livro, *Sangue de Barata*. No mesmo ano, também lança *O fio do riso*. A primeira obra “total sucesso de público e de crítica [...] abre caminho para uma carreira fecunda que, neste limiar do século XXI, continua em plena expansão e consagrada, no Brasil e no exterior, com distinções e prêmios altamente significativos” (COELHO, 2006, p. 92-93).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rodrigo da C. *As artimanhas sígnicas do livro ilustrado contemporâneo*. In: ARAÚJO, Rodrigo da C. et al. *Leituras em Educação 11*. São Paulo: Opção livros. 2022.pp. 14-40.

—. *Fricções: Leitura e ilustração em livros infantojuvenis*. ARAÚJO, Rodrigo da Costa. *Leituras em Educação 07*. São Paulo: Opção livros. 2021.pp. 11-35.

—. *Literatura infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite*. Grande Vitória. Opção. 2012.

—. *Para além das palavras: a ilustração e o livro infantil contemporâneo*. Revista Mosaicum (Impresso). v. 10, p. 10-20, 2009.

BALDI, Annete. *Metalinguagem e Literatura infantil: livros sobre livros para crianças*. Porto Alegre: Editora Projeto. 2019.

BARTHES, Roland. *Le plaisir du texte*. Paris. Seuil. 1973.

—. & COMPAGNON, Antoine. *Leitura*. In: ROMANO, Ruggiero. Org. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa. Imprensa Nacional/Casa da Moeda. 1987.v.11. pp.184-206.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro Infantil*. Belo Horizonte, MG: Lê, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de literatura infantil/juvenil brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006

CHKLÓVSKI, V. *A Arte como Procedimento*. In: *Teoria da Literatura : Formalistas Russos*. Trad. Ana Maria Ribeiro et al. Porto Alegre: Editora Globo, 1971.

DÄLLENBACH, Lucien. *Le récit spéculaire. Essai sur la mise en abyme*. Paris: Seuil. 1977.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil. 1982.

—. *Introdução ao arquitexto*. Lisboa. Vega, 1986.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo. Melhoramentos. p. 53-57, 2009.

JENNY, Laurent. *A estratégia da forma*. In: Intertextualidade. Poétique 27. Revista de teoria e análise literárias. Coimbra: Almedina, 1979.

JOUBE, Vincent. *A Leitura*. São Paulo. Editora UNESP. 2002.

LAGO, Angela. *O personagem enalhado*. Belo Horizonte. RHJ. 2006.

LIMA, Graça. *A ilustração no Brasil: a ilustração de livros para crianças e jovens no Brasil*. In: *A arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Salto para o futuro*, ano XIX, n.7, junho. 2009, p 29-33.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify. 2011.

LINS, Guto. *Fundamentos e técnicas da arte de ilustrar: texto imagens*. In: *A arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Salto para o futuro*, ano XIX, n.7, junho. 2009, p 45-47.

—. *Livro infantil? Projeto gráfico, metodologia, subjetividade*. São Paulo. Rosari. 2002.

MELOT, Michel. *Livro*. Tradução de Marisa Midori Deaecto, Valéria Guimarães. Cotia: Ateliê Editorial, 2012.

MORAES, Odilon. *O livro como objeto e a literatura infantil*. In: DERDYK, Edith. *Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas*. São Paulo: Editora Senac. 2013.

—. *O projeto gráfico do livro infantil e juvenil*. In I. Oliveira (Org.), *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador* (p. 49-59). São Paulo, SP: DCL. 2008.

NICOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo. Tradução: Cid Knipel. São Paulo. Cosacnify. 2011.

PINHEIRO, Marta Passos et al. *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte. MG. Moinhos; Contafios. 2019.

PIVETTI, Michaela. *A fantasia, o design e a literatura para a infância*. São Paulo: Limiar. 2019.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, T. Vera Maria. *Ler imagens, um aprendizado a ilustração de livros infantis*. Goiânia. Câne Editorial. 2020.

TURCHI, Maria Zaira. *O estatuto da Arte na Literatura infantil e juvenil*. In: *Literatura infantojuvenil: leitura e críticas*. Goiânia: UFG. 2002.

**CENTRALIDADE E SELETIVIDADE
DA MATEMÁTICA: DA *PAIDEIA* PLATÔ-
NICA À CONTEMPORANEIDADE**

Milena Fontana

Vicente Zatti

Resumo: Nesse trabalho apresentamos os resultados obtidos na pesquisa “A centralidade da Matemática no currículo: um estudo sobre as origens a partir da *paideia* platônica”. Partimos do estudo bibliográfico da *paideia* platônica, com o objetivo de demonstrar que a Matemática é central no sistema educacional platônico na medida em que possui a função de instrumentalizar o pensamento e formar homens aptos a guiarem-se pela razão em todos os aspectos da vida. Caberia à Matemática, dada sua dificuldade, o papel de selecionar os homens mais capacitados racionalmente para seguir os estudos de Filosofia e, posteriormente, tornarem-se os governantes. Seguimos com a etapa empírica da pesquisa, com a qual buscamos demonstrar que existe na contemporaneidade a permanência de uma herança platônica em relação ao papel central da matemática no currículo e ao papel que ela ocupa em selecionar aqueles que podem dar continuidade aos estudos.

Palavras-chave: Educação matemática, *Paideia* platônica, Ensino de matemática.

Abstract: In this work we show the results obtained in the research “A centralidade da matemática no currículo: um estudo sobre as origens a partir da *Paideia* platônica”. We started with a bibliographic study of the platonic *Paideia*, with the objective of demonstrating that mathematics is central to the platonic educational system because it has the function of instrumentalizing thought and forming men capable of being guided by reason in all aspects of life. Because of its difficulty, mathematics would have the role of selecting the most capable men rationally to study philosophy and posteriorly to become rulers. From the two stages of empirical research it was possible to demonstrate that there is in the contemporaneity the permanence of a platonic heritage in relation to the central role of mathematics in the curriculum and to the role it occupies in selecting those who can continue the studies.

Keywords: Mathematics education, Platonic *paideia*, Mathematics teaching.

INTRODUÇÃO

Platão foi um grande entusiasta e divulgador da metodologia Matemática, tanto que no pórtico da Academia, fundada por ele em 387 a.C., estava inscrita a frase “Que não entre quem não saiba geometria”. Para ele, a Matemática era indispensável para a compreensão do mundo físico e para instrumentalização do raciocínio lógico. Deixou apenas um trabalho expressivo na área, o diálogo *Timeu*, no qual cada poliedro foi relacionado a um elemento (terra, ar, água e fogo). Esse trabalho de Platão apresentou importância para a expansão do conhecimento matemático, pois foi ele que possibilitou a difusão do conhecimento sobre sólidos. Além de eleger a metodologia Matemática como um modelo para as ciências e exaltar sua importância para instrumentalizar o pensamento, apresenta uma abordagem inédita em que a relaciona com a *paideia*¹. Os saberes matemáticos são apresentados como elemento central de um processo formativo que tem como objetivo formar o homem capaz de utilizar a razão em todas as instâncias.

A *paideia* platônica é apresentada em diferentes obras, mas principalmente em *A República*, obra política em que o filósofo desenvolve seu ideal de justiça. Nela, Platão (2014) descreveu uma sociedade ideal dividida em três classes, cuja constituição se daria a partir das aptidões inatas de cada indivíduo. Os cidadãos que estivessem mais presos às necessidades do corpo seriam os responsáveis pela produção e distribuição de mercadorias na *pólis*², ou

seja, os artesões, lavradores e comerciantes. Os soldados seriam aqueles que possuíssem coragem, logo se dedicariam à defesa. Na classe superior, estariam aqueles capazes de servir-se da razão. E a Matemática é apresentada como a disciplina central no processo formativo que prepara essa elite intelectual para estudar filosofia e posteriormente assumir o governo da cidade.

Na concepção de Platão (2014), somente os cidadãos que apreendessem a verdade através da Matemática e da dialética poderiam se tornar governantes, pois seriam os mais sábios. (TEIXEIRA, 1999, p. 42). O governante deveria possuir alta capacidade de intelectualização e precisão lógica. E a Matemática é a ciência que permite ao homem adquirir o conhecimento necessário, pois ela assume uma função formativa central preparando para o raciocínio abstrato, o que é necessário para a dialética. Conforme comenta Melo (2010, p. 66):

Em 523b, Platão afirma ser a Matemática capaz de elevar ao ser, e conduzir naturalmente à pura inteligência, pois impele a alma à especulações acerca de seu objeto, que são os números, objetos tais que apresentam-se sempre confusos e pedindo por conjecturas mais complexas do entendimento.

As ciências matemáticas³, eram consideradas as ciências pré-dialéticas, acostumam o intelecto a lidar com as ideias, o que contribui diretamente na formação de um modelo antropológico racionalista, apolíneo⁴. Conforme comenta Frecheiras (2010), as matemáticas são as ciências que propiciam ao homem a melhor preparação para a dialética, na medida em que ajudam a alma a caminhar em direção à verdade e produzir a atitude ideal para o desenvolvimento intelectual. A preparação filosófica pela qual o cidadão da classe superior passaria, teria como objetivo que ele conseguisse fazer a distinção entre ciência e a opinião, e que atingisse através da dialética o conhecimento do Bem, que representava o caminho que elevaria os olhos do mundo sensível ao mundo das ideias⁵.

O papel da educação na *paideia* platônica era fazer com que os olhos possibilitassem ao homem a luz do conhecimento, o que

representa um processo de ascensão, conforme descrito no Mito da Caverna (*A República*, 514a-517c)⁶. Era através da dialética que os dirigentes iriam obter a ideia de Bem, que deveria orientar suas condutas. O conhecimento da dialética, conhecimento matemático e a contemplação das ideias somente são alcançados no mundo inteligível e após anos de dedicação. Sendo assim, a educação matemática que Platão fundamentou passou a ser interpretada como responsável pela elevação da alma em direção à verdade, ou seja, seria a Matemática a responsável por formar o homem objetivo e lógico, que utiliza a racionalidade para conhecer e tomar decisões, a revelia de desejos, vontades e ânsias do corpo.

Nos livros VI e VII de *A República*, Platão (2014) definiu que os dirigentes da cidade deveriam estudar as ciências matemáticas pelo tempo mínimo de dez anos. Ele afirmou que a Matemática proporcionaria a eles mais que a formação intelectual, também os levaria a observação das essências inteligíveis e os faria ter uma nova percepção da realidade. Dessa forma, ela aparece como central na educação platônica, pois era fundamental para a formação do conhecimento racional, ou seja, era a Matemática que tornaria o homem objetivo e reto através do seu estudo. A Matemática também aparecia como forma de seleção daqueles que estariam no topo da sociedade, os dirigentes, pois somente os homens aptos a ela é que poderiam seguir seus estudos e compreender a dialética, para então conhecer a verdade.

Bem, terás de realizar uma seleção daqueles que possuem majoritariamente essa capacidade em si próprios e que também revelam persistência em seus estudos [...]. Em seguida terás de testá-los por meio do poder da dialética a fim de descobrir qual deles é capaz de desconsiderar os olhos e demais sentidos e prosseguir com o auxílio da verdade rumo àquilo que é por si próprio. (PLATÃO, *A República*, 537d).

A ciência a que Platão refere-se na citação acima é a Matemática, seu papel era selecionar aqueles que possuísem um intelecto capaz de apreender o cálculo, isso seria notado após

anos de dedicação e somente os aptos é que seguiriam para estudar a dialética.

Na contemporaneidade possuímos diversas características que mostram que a Matemática ainda possui um caráter central e seletivo no currículo da educação básica. No decorrer deste trabalho serão apresentadas essas características para estabelecer uma relação entre a educação matemática na *paideia* platônica e a contemporânea. Demonstraremos que a Matemática ainda está colocada como eixo central na educação contemporânea e que ela ainda serve como a disciplina que seleciona os mais aptos a seguir um caminho de estudos mais específico.

MÉTODO

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, sucedida de leitura dirigida, concomitante a reuniões semanais que buscaram construir uma hermenêutica teórica sobre o papel da Matemática na *paideia* platônica. Com essa pesquisa foi possível concluir que a Matemática em Platão é central em sua *paideia* e possui papel de selecionar aqueles que darão continuidade aos estudos e serão os líderes. Para compreender melhor a herança desses elementos para a educação contemporânea, realizamos, num segundo momento, uma pesquisa empírica. Nesse momento, foi elaborado um questionário online através da plataforma *Google Forms*, o qual foi estruturado com doze perguntas que tinham como objetivo verificar o que pensam os estudantes sobre a Matemática e que importância os mesmos acabavam depositando nela em comparação a outras disciplinas durante o Ensino Médio. Foram escolhidas vinte e duas pessoas para responderem ao questionário, das quais vinte possuíam entre 18 e 22 anos e duas possuíam entre 23 e 24 anos no momento em que ele foi respondido. Desses participantes havia egressos do ensino médio dos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo e Pará. Em relação ao ano de formação no ensino médio dos participantes: a) quatorze se formaram em

2015 ou 2016; b) três se formaram em 2014; c) três se formaram em 2013; d) duas se formaram antes de 2013.

Além disso, considerando o caráter inconclusivo do questionário, no que se refere a questão da reprovação na disciplina de Matemática, foi realizada, num terceiro momento, uma pesquisa documental na qual foram analisados dados de reprovação por disciplina de três escolas públicas da cidade de Canoas no Rio Grande do Sul. Destas, uma estadual de ensino fundamental, uma estadual de ensino médio e, outra federal com ensino técnico integrado ao ensino médio.

De posse dos dados gerados pela pesquisa empírica, retomamos as leituras, especialmente de artigos relacionados às pesquisas correlatas, objetivando qualificar a interpretação dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos currículos ocidentais, a Matemática possui uma grande importância, sua centralidade pode ser claramente constatada inclusive pela alta carga horária da disciplina na educação básica. De modo geral, a Matemática é tida como a grande ciência propedêutica, que prepara o educando para o pensamento objetivo e lógico. Essa herança que situa a disciplina como central no currículo e com o papel de preparar para o pensar, remonta a Platão. No entanto, é preciso esclarecer de que modo e por quais razões a Matemática possui papel central nos currículos contemporâneos, para que se possa fazer a relação com a educação matemática da *paideia* platônica.

A partir do questionário aplicado na presente pesquisa foi possível identificar alguns aspectos que demonstram que a Matemática aparece como central no imaginário dos próprios estudantes, na medida em que acabam dando à ela uma importância maior durante a sua trajetória acadêmica, bem como, colocando-a como prioridade.

Conforme Gráfico 1 apresentado a seguir, quando questionados se as seguintes disciplinas contribuía ou não para o futuro, dezenove dos entrevistados afirmaram que a Matemática contribui muito para o futuro, ou seja, apenas três participantes consideraram que a Matemática não contribui de modo decisivo para seu futuro. Surpreendentemente Matemática ficou atrás de Literatura, para a qual vinte participantes informaram que contribui muito para o futuro.

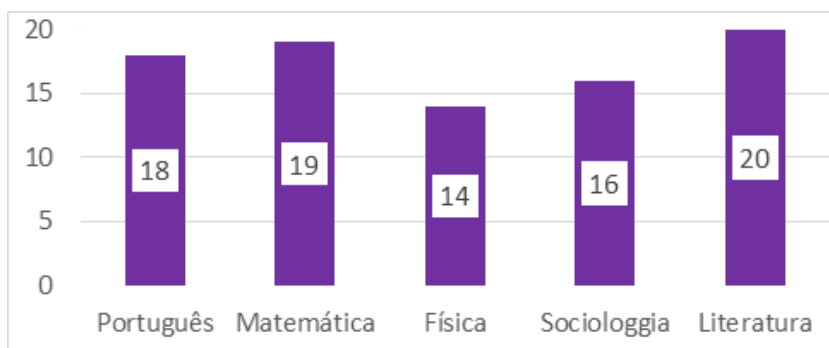


Gráfico 1 - Disciplinas e sua contribuição para o futuro

Fonte: Elaborado pelo autor.

Buscando identificar o porquê de os participantes terem classificado a Matemática como disciplina que contribui ou não para o futuro, foi questionado se o caráter objetivo que a Matemática possui havia lhes ajudado a aprender a tomar decisões.

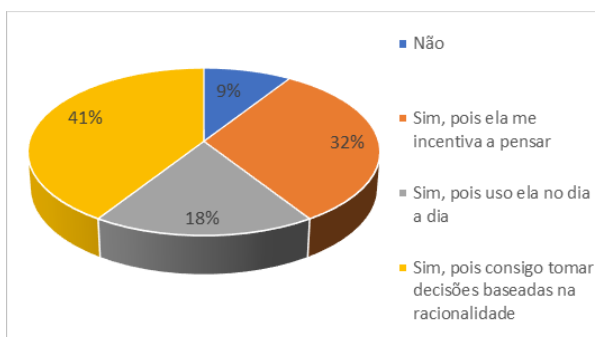


Gráfico 2 - Caráter formativo e instrumental da Matemática

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo o Gráfico 2 acima, a razão pela qual a Matemática é vista como importante para o futuro dos participantes ocorre por ser a disciplina que prepara o estudante para usar a racionalidade em suas decisões e por meio da razão alcançar seus objetivos. Ou seja, os participantes reconhecem que esse saber possibilita a instrumentalização do pensamento e que isso tem um impacto geral no modo como lidam com a vida.

As duas próximas perguntas questionavam os participantes sobre a sua preparação para as provas de Matemática em relação a outras disciplinas e, a quantidade de horas de estudo extraclasse com objetivo de verificar se os estudantes realmente colocam a Matemática como prioridade quando precisam estudar.

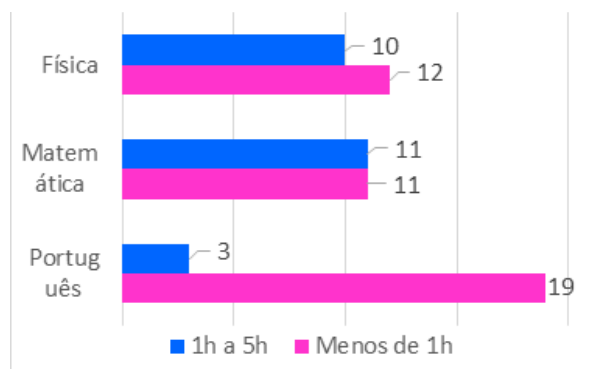


Gráfico 3 - Horas de estudo extraclasse

Fonte: Elaborado pelo autor

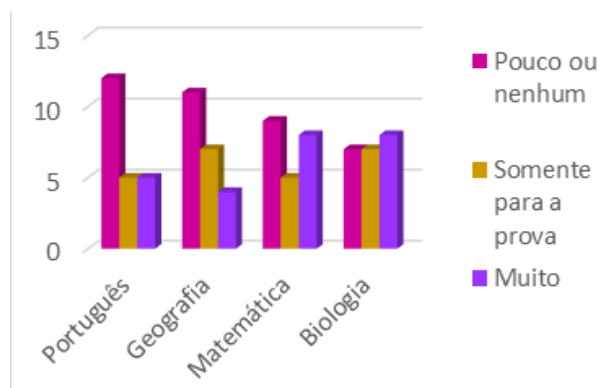


Gráfico 4 - Preparação para as provas

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Gráfico 3 e 4 acima, pode-se perceber que Matemática aparece como a disciplina que os participantes mais estudam fora de sala de aula. Ela aparece com onze marcações para estudos de uma a cinco horas, enquanto Física aparece com dez e Português com três para a mesma quantidade de horas. No Gráfico 4 há resultados sobre como é a preparação para as provas de Português, Geografia, Matemática e Biologia dos participantes. Matemática aparece como a disciplina que mais possui participantes que marcaram que estudam muito a disciplina. Características que também confirmam que os participantes dão mais prioridade à Matemática na hora de organizar o tempo de estudo. Porém, não se pode concluir se a dedicação dada à Matemática durante o tempo de estudos extraclasse e na preparação para as provas ocorre em função de considerarem ela uma disciplina importante ou pelo medo que há em reprovar nessa ciência. Como apontado pelos dados colhidos no questionário, a Matemática ainda é vista como a disciplina central no imaginário dos estudantes na medida em que os participantes afirmaram que ela é uma das disciplinas que mais contribui para o futuro em função do seu caráter objetivo ao ajudá-los a tomar decisões baseadas na racionalidade.

Ogliari (2008) afirma em sua pesquisa que os alunos acabam atribuindo importância em determinada disciplina devido à sua aplicabilidade no dia-a-dia, o que confirma o resultado apontado pelos dados do questionário, no qual se pode afirmar que essa relevância da Matemática na vida dos estudantes ocorre pelo seu caráter racional. Sendo assim, dão prioridade para Matemática e Português, pois consideram que são as disciplinas que mais acabam utilizando no cotidiano. Ainda, Matemática e Português são apontadas pelos alunos e pelos seus pais como as disciplinas mais importantes e difíceis do currículo escolar, conforme pesquisa aplicada por Ogliari (2008) em uma escola da Grande Porto Alegre no Rio Grande do Sul. Os próprios professores da escola afirmaram que a Matemática é fundamental para a compreensão de expressões e para o raciocínio lógico, sendo, ambas, competências necessárias para a formação do aluno. Apesar disso, pode-se

perceber que esses alunos atribuem à Matemática essa importância em razão da sua funcionalidade, ou seja, há uma diferença em relação à *paideia* platônica, na qual a Matemática tinha sua centralidade justificada muito mais pelo seu potencial formativo do que instrumental.

Porém, apesar de ser indicada como uma das disciplinas fundamentais, três quartos dos entrevistados por Ogliari (2008) informaram que a Matemática é a disciplina com a qual menos se identificam e, justificam tal escolha por diversos motivos, mas, principalmente, pela dificuldade da disciplina. Sendo assim, é a dificuldade apontada pelos participantes das pesquisas que gera, na maioria dos entrevistados, sua centralidade, pois essa dificuldade elevada tem como consequência mais horas de estudos extraclasses e maior preparação para as provas, o que faz com que os alunos dediquem mais tempo à disciplina.

Além disso, através de uma análise do SAEB⁷, percebe-se que as instituições de ensino também consideram a matemática como uma das disciplinas mais importantes, pois as provas nacionais incluem apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O fato de as avaliações estarem centradas na Matemática e na Língua Portuguesa, mostra que a Matemática é um dos eixos centrais na educação contemporânea.

Também é preciso esclarecer a relação que há entre a grande importância que é dada à Matemática pelos estudantes e os índices de reprovação na disciplina. Platão (2014) pensou a matemática como aquela que selecionaria os melhores espíritos⁸ para seguirem estudando a dialética e se tornassem os dirigentes do Estado. O caráter seletivo permanece como herança na educação básica contemporânea, o que é percebido nos altos índices de reprovação que a disciplina apresenta hoje.

Para identificar se a Matemática ainda possui o papel de constituir uma disciplina que sirva como classificatória e seletiva na educação básica contemporânea, no questionário aplicado, os participantes foram perguntados sobre suas reprovações e os

motivos para tal, nas disciplinas de Português, História, Química, Matemática e Literatura. Além disso, também foram questionados sobre qual disciplina sentem mais medo de reprovar entre Português, Matemática, Biologia, Educação Física e Sociologia.

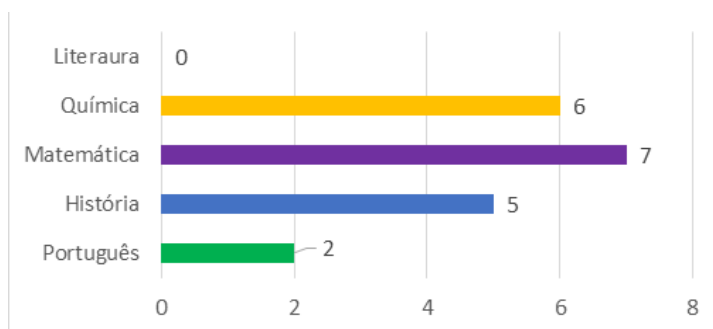


Gráfico 5 - Número de Reprovações

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Gráfico 5 podemos perceber que a Matemática possui um número maior de reprovações se comparado às outras disciplinas citadas na pergunta. Neste caso, ocorreram seis reprovações em Química, cinco em História, duas em Português e nenhuma em Literatura, enquanto em Matemática ocorreram sete reprovações entre os participantes do questionário, sendo que essas reprovações são divididas entre quatro participantes. Porém, é preciso identificar o motivo que levou os participantes a reprovarem nessas disciplinas para que possa ser feito uma melhor análise.

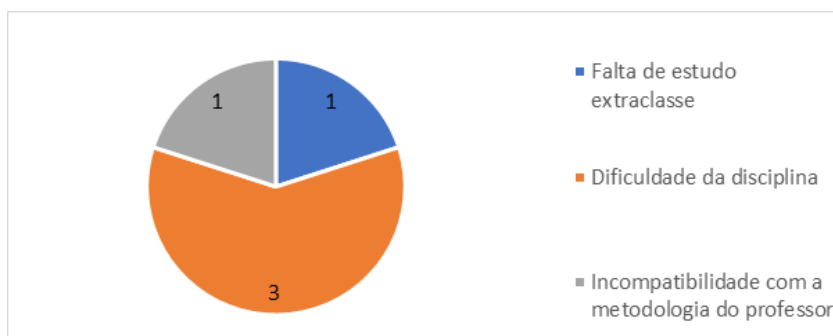


Gráfico 6 - Motivos para a reprovação em matemática

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pode-se perceber que a principal razão apontada pelos participantes que reprovaram em Matemática foi a dificuldade que a disciplina apresenta, com três marcações, as outras opções escolhidas foram incompatibilidade com a metodologia do professor e falta de estudo extraclasse, com uma marcação cada.

Quando questionados sobre o medo de reprovaram nas disciplinas de Português, Matemática, Biologia, Educação Física ou Sociologia, Matemática ficou na frente, treze dos vinte e dois participantes afirmaram ter medo de reprovaram, seguido por Biologia, que teve oito afirmações. Podemos verificar claramente a diferença no Gráfico 7 abaixo.

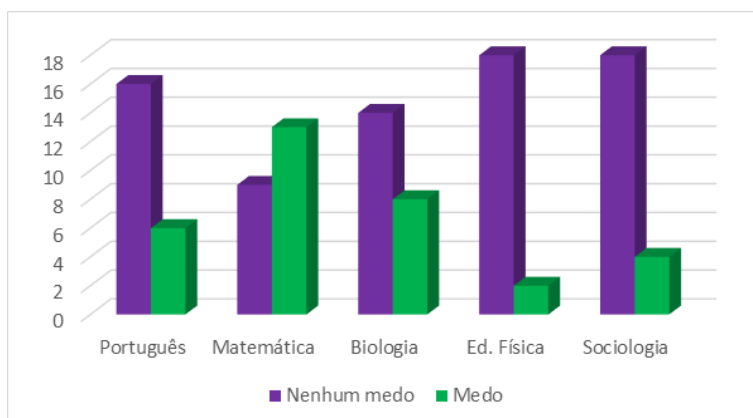


Gráfico 7 - Medo de reprovaram nas disciplinas
Fonte: Elaborado pelo autor.

Isso demonstra que os estudantes têm mais medo de reprovaram na disciplina de Matemática porque realmente é a disciplina que mais apresenta reprovações, ou seja, isso a caracteriza como uma disciplina seletiva e os próprios alunos percebem isso no decorrer da caminhada escolar.

Sendo assim, o questionário confirma a hipótese de que a Matemática ainda representa o papel de uma disciplina seletiva na educação básica contemporânea. Os dados apresentados no Gráfico 5, Gráfico 6 e Gráfico 7 evidenciam que os maiores índices de reprovação ocorrem

em Matemática e que os próprios alunos possuem um medo maior de reprovar em Matemática, comparado a outras disciplinas. Os dados levantados no questionário indicam que a Matemática tem um caráter central na educação escolar contemporânea e também mantém, majoritariamente, a função de selecionar aqueles que poderão dar continuidade aos estudos. Porém, considerando a abrangência da amostragem dos entrevistados, julgou-se adequado, para corroborar ou não de modo mais sólido nossas hipóteses, a realização de pesquisas complementares em documentos e bancos de dados.

Foram levantados dados de três escolas públicas localizadas na cidade de Canoas/RS com o objetivo de verificar o número de reprovações por disciplina ou área do conhecimento. Essas instituições não estão identificadas e aparecem com os codinomes escola A, B e C.

A escola A é uma escola pública federal que possui a modalidade de ensino técnico integrado ao Ensino Médio, logo, o Ensino Médio nessa escola dura no mínimo quatro anos com um currículo diferenciado dos currículos das demais escolas públicas. Pensando nisso, foram escolhidos os três primeiros anos do Ensino Médio para serem analisados, pois estes anos apresentam maior carga horária de disciplinas do currículo da educação básica, enquanto o quarto ano possui carga horária técnica maior. Abaixo, na Tabela 1, Tabela 2 e Tabela 3, estão contidos os números de reprovações nas quatro disciplinas em que mais houve reprovações nos anos de 2015, 2016 e 2017.

Tabela 1 - Número de reprovações na escola A em 2015

Ano	Alunos	Física	Matemática	Filosofia	Português
1º	99	27	27	8	10
2º	68	5	5	5	6
3º	36	3	3	2	2
Total	203	35	35	15	18

Fonte: Elaborada pelo autor com dados disponibilizados pela escola A.

Tabela 2 - Número de reprovações na escola A em 2016

Ano	Alunos	Física	Matemática	Sociologia	Português
1º	104	25	24	13	11
2º	75	7	7	2	1
3º	62	2	2	1	2
Total	241	34	33	16	14

Fonte: Elaborada pelo autor com dados disponibilizados pela escola A.

Tabela 3 - Número de reprovações na escola A em 2017

Ano	Alunos	Física	Matemática	Filosofia	História
1º	110	18	18	14	9
2º	80	8	7	2	2
3º	69	3	3	1	3
Total	259	29	28	17	14

Fonte: Elaborada pelo autor com dados disponibilizados pela escola A.

Analizando os dados das tabelas, percebe-se que Física e Matemática apresentam os maiores números de reprovações em 2015, no qual estão empatadas com trinta e cinco reprovações cada uma. Em 2016 e 2017, Física teve uma reprovação a mais que Matemática. Em todos os anos, pode-se perceber que as duas disciplinas apresentam muito mais reprovações do que as outras duas disciplinas. A Física e a Matemática são extremamente relacionadas uma com a outra. Logo, os dados obtidos na escola A corroboram a hipótese de que a Matemática é seletiva.

A escola B é uma escola pública estadual de Ensino Fundamental localizada em uma área urbana. A escola é frequentada por alunos carentes que moram em uma zona periférica do bairro em que a escola se localiza. É uma escola pequena, com poucos alunos que realiza a avaliação por área de conhecimento e utiliza o conceito como padrão de avaliação. Sendo assim, na Tabela 4, Tabela 5 e Tabela 6 abaixo seguem os dados levantados.

Tabela 4 - Número de reprovações na escola B em 2015

Ano	Alunos	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Língua-gens	Matemática	Ensino Religioso
6º	58	14	14	13	16	0
7º	60	15	16	18	21	0
8º	53	8	10	16	13	3
9º	21	3	0	1	5	0
Total	192	40	40	48	55	3

Fonte: Elaborada pelo autor com dados disponibilizados pela escola B.

Tabela 5 - Número de reprovações na escola B em 2016

Ano	Alunos	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Língua-gens	Matemática	Ensino Religioso
6º	74	22	22	29	33	18
7º	60	16	19	21	25	20
8º	34	1	2	3	3	3
9º	37	1	7	6	10	3
Total	205	40	50	59	71	44

Fonte: Elaborada pelo autor com dados disponibilizados pela escola B.

Tabela 6 - Número de reprovações na escola B em 2017

Ano	Alunos	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Língua-gens	Matemática	Ensino Religioso
6º	45	15	11	15	17	12
7º	36	9	6	6	12	3
8º	30	3	2	3	3	3
9º	31	5	5	5	5	4
Total	142	22	24	29	37	22

Fonte: Elaborada pelo autor com dados disponibilizados pela escola B.

Os dados apresentados da escola B mostram que em 2015, Matemática aparece como a disciplina que possui maior reprovação entre as áreas de conhecimento, seguido por Línguas que engloba as disciplinas de Educação Física, Inglês, Artes e Português que

possui sete reprovações a menos que Matemática. Em 2016 e 2017 o mesmo acontece, porém, a diferença entre Matemática e Linguagens é de doze reprovações e oito reprovações, respectivamente. Os dados da escola B também corroboram a hipótese levantada inicialmente, na medida em que a Matemática é a disciplina em que mais ocorrem reprovações entre as áreas analisadas.

A terceira escola analisada, escola C, é uma escola pública estadual de Ensino Médio. A escola possui turmas de Ensino Fundamental a partir do 6º ano e turmas de Ensino Médio. É localizada em uma área bastante movimentada e, por esse motivo, possui muitos alunos. A avaliação na escola ocorre pelo sistema de notas por área de conhecimento e a média para aprovação é 6. A Tabela 7, Tabela 8 e Tabela 9 apresentam os dados das reprovações na escola C.

Tabela 7 - Número de reprovações na escola C em 2015

Ano	Alunos	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens	Matemática	Ensino Religioso
6º EF	24	5	6	7	12	3
7º EF	34	7	7	10	10	3
8º EF	32	9	10	11	11	4
9º EF	25	6	7	7	8	2
1º EM	226	56	66	62	61	-
2º EM	136	21	37	31	19	-
3º EM	99	4	17	6	15	-
Total	676	108	150	134	136	12

Fonte: Elaborada pelo autor com dados disponibilizados pela escola C.

Tabela 8 - Número de reprovações na escola C em 2016

Ano	Alunos	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens	Matemática	Ensino Religioso
6º EF	33	6	1	3	5	0
7º EF	33	6	6	8	8	3
8º EF	34	7	5	8	8	3

9º EF	35	4	3	6	6	4
1º EM	115	48	43	44	50	-
2º EM	94	15	13	14	18	-
3º EM	50	4	1	4	4	-
Total	394	90	72	87	99	10

Fonte: Elaborada pelo autor com dados disponibilizados pela escola C.

Tabela 9 - Número de reprovações na escola C em 2017

Ano	Alunos	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens	Matemática	Ensino Religioso
6º EF	35	7	1	3	7	2
7º EF	35	3	1	5	5	4
8º EF	39	2	0	1	3	0
9º EF	39	3	3	3	2	2
1º EM	205	37	45	39	48	-
2º EM	104	28	41	26	39	-
3º EM	101	13	25	23	28	-
Total	558	93	116	100	132	8

Fonte: Elaborada pelo autor com dados disponibilizados pela escola C.

Os dados da escola C evidenciam ainda mais a presença da Matemática como disciplina seletiva. Em dois dos anos analisados, ela se apresentou como a disciplina que mais reprova na escola e, em 2015, ficou somente abaixo de Ciências da Natureza.

Juntos, os dados das três escolas, demonstram que a Matemática ainda possui uma face seletiva na educação básica contemporânea, sendo a disciplina que, na maioria das vezes, aparece sendo a que mais reprova os alunos. O motivo para isso acontecer pode estar relacionado à dificuldade da disciplina ou, conforme comenta Silva (2011), estar relacionada à atitude do professor de Matemática que valoriza muito a nota e leva a matemática de forma muito abstrata para a sala de aula. Essas razões também foram apontadas pelos participantes do questionário que justifi-

caram suas reprovações com a dificuldade da disciplina e, também, com a incompatibilidade com a metodologia do professor de Matemática.

Quando o professor trabalha de forma estática, apenas *transferindo o conteúdo* para o aluno, de maneira completamente abstrata, sem contextualização e sem envolvimento com o educando, cria-se uma situação que promove o declínio da aprendizagem, traumatiza o estudante e amplia o índice de reprovação. (SILVA, 2011, p. 22)

Se considerarmos a dificuldade da Matemática como justificativa para a reprovação ou para o medo de reprovar, os resultados remontam a Platão, visto que Platão atribuía à Matemática essa face seletiva em função do seu alto grau de abstração e dificuldade. Para o filósofo grego, somente os cidadãos realmente aptos à Matemática dariam continuidade aos estudos de dialética para posteriormente constituírem a elite política da cidade. Esse caráter seletivo que Platão deu à Matemática dentro de seu sistema pedagógico, deixou heranças para a educação contemporânea. Os dados levantados com a pesquisa indicam que a Matemática preserva essa herança.

CONCLUSÃO

Na obra *A República*, Platão (2014) estabeleceu uma sociedade ideal dividida em três classes, levando em consideração as aptidões inatas de cada cidadão. Na concepção dele, somente os filósofos deveriam ser os dirigentes do Estado, pois foram esses que, ao passarem pelo estudo da Matemática foram considerados suficientemente aptos para seguirem no caminho da educação e apreenderem a dialética. Somente esses homens estariam preparados para governarem a *pólis* de forma justa, pois são os homens aptos à Matemática que aprendem a utilizar a racionalidade como moderadora das decisões. Assim, ignorariam os desejos pessoais para priorizar as necessidades da sociedade e agiriam de forma

impessoal para o bem dos cidadãos. A Matemática representa uma etapa fundamental para alcançar a capacidade de pensar de forma racional, pois é ela que possibilita conhecer o eterno e o imutável, e, em função de seu caráter abstrato, ela prepara o cidadão para o verdadeiro conhecimento obtido através da dialética. Assim, ela possui um papel central na educação da *paideia* platônica, pois é o caminho para se obter o conhecimento da verdade. Além de seu papel formativo, a centralidade da Matemática na *paideia* platônica se dá pelo seu potencial para selecionar os intelectos mais capacitados a apreender a dialética, pois somente os homens aptos a ela é que seguiriam para os estudos posteriores e ocupariam os mais altos cargos políticos.

Na educação básica contemporânea, a Matemática representa um papel importante dentro do currículo educacional. É a disciplina com maior carga horária e sempre integra provas nacionais da avaliação do desempenho escolar, juntamente com Língua Portuguesa. Além disso, pelos resultados obtidos no questionário aplicado, é possível concluir que os alunos dão maior importância à Matemática, quer seja porque a consideram a disciplina que mais contribui para o futuro ao preparar para o pensamento lógico, quer seja pelo medo de reprovar dada a dificuldade da disciplina. Assim, eles também acabam dedicando mais horas de estudos extraclasse para a Matemática e classificando-a como uma das disciplinas mais importantes do currículo da educação básica.

Além da centralidade, a Matemática também apresenta uma face seletiva na educação básica contemporânea. Tanto no resultado das entrevistas quanto nos dados obtidos nas escolas analisadas, percebe-se o alto índice de reprovação na disciplina. Os números apontam para que a Matemática seja, realmente, a disciplina do currículo que mais gera medo de reprovação nos estudantes e, que efetivamente mais reprova. Desse modo, a Matemática perpetua a herança que vem de Platão de ser uma disciplina dorsal no currículo, além de ter o papel de selecionar aqueles que poderão dar continuidade aos estudos.

‘NOTAS

¹ *Paideia* é uma expressão grega que significa, ao mesmo tempo, educação, cultura, civilização. Para saber mais ler Zatti; Pagotto-Euzebio (2022, p. 23-54).

² Significa cidade-Estado. Na Grécia Antiga, a *pólis* era um pequeno território localizado geograficamente no ponto mais alto da região, e cujas características eram equivalentes a uma cidade. O surgimento da *pólis* foi um dos mais importantes aspectos no desenvolvimento da civilização grega.

³ Platão separou a Matemática em cinco áreas: aritmética, geometria, estereometria, astronomia e harmonia, conforme os objetos de estudo de cada uma das áreas.

⁴ Em *O Nascimento da Tragédia*, Nietzsche (1992) estabelece os conceitos de dionisíaco e apolíneo como centrais para a compreensão da constituição da cultura grega e ocidental. O apolíneo representa o homem capaz de guia-se em todas as instâncias pela razão. Para saber mais, ler Zatti (2017).

⁵ Segundo Platão, o Mundo das Ideias é o conjunto de todas as ideias primordiais, que são eternas e perfeitas.

⁶ *O Mito da Caverna* (2014, p. 289) é uma alegoria criada por Platão para fazer pensar sobre a condição de ignorância em que vivem os seres humanos quando estão no plano dos sentidos, opiniões e paixões. A saída da caverna representa um processo educativo em que o homem aprende a usar sua razão como critério de avaliação do mundo.

⁷ Sistema de Avaliação da Educação Básica, é um sistema instituído no Brasil em 1990, composto por três avaliações (Avaliação Nacional da Educação Básica, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e Avaliação Nacional da Alfabetização) aplicado em nível nacional.

⁸ Os homens considerados os melhores espíritos eram aqueles que possuíam intelecto capaz de compreender a matemática em sua completude, ou seja, espírito está se referindo ao intelecto.

REFERÊNCIAS

FRECHEIRAS, K. R. O. **Platão e o método da hipótese nos diálogos: Mênon (86e-87b), Fédon (101d-e) e República (VI, 509d-511e).** 2010. Tese de Doutorado, Doutorado em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

MELO, A. R. P. **Matemática enquanto ciência intermediária na República de Platão**. Saberes, 1(145), p. 65 – 74, 2010.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OGLIARI, L. N. **A matemática no cotidiano e na sociedade: perspectivas do aluno do ensino médio**. 2008. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

PLATÃO. **A República**. 2ª ed. São Paulo: EDIPRO, 2014.

SILVA, V. J. **As atitudes de estudantes do Ensino Médio em relação à Disciplina de Matemática em escolas do Município de Viamão**. 2011. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

TEIXEIRA, Evilázio. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

ZATTI, Vicente. **A paideia platônica e o papel da matemática na constituição do modelo antropológico apolíneo**. Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos, (51), p. 227–237, 2017. Disponível em <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/159>.

ZATTI, Vicente; PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos. **Educação como processo de formação humana: uma revisão em filosofia da educação ante a premência da utilidade**. São Paulo: FEUSP, 2022. Disponível em <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/767>

**A BNC-FORMAÇÃO:
UMA LACUNA PARA A PERSPECTIVA
DA FORMAÇÃO PERMANENTE**

Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga

RESUMO

O presente artigo busca problematizar as questões acerca da produção de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, BNC-Formação, (BRASIL, 2019) que ancora a formação docente no Brasil em uma concepção de resolução de problemas e voltada apenas para a aplicabilidade de um currículo como previsto na BNCC. Na perspectiva brasileira de inacabamento do sujeito proposto por Paulo Freire (1992, 2009, 2010) e compondo uma compreensão de formação permanente descrita por Gaston Pineau (1985, 2003) buscamos refletir como esse modelo descola a docência para uma posição de subalternidade, no qual as trajetórias dos profissionais são inviabilizadas e padronizadas. Neste sentido, fundamentado no pressuposto do ciclo de políticas de Stephen Ball (2011), buscamos compreender os pareceres números um e dois publicados em 2019 como um modelo prescritivo de formação de professores, como previsto por Ivor Goodson (1995, 2004), ainda que focando apenas nos dois primeiros momentos de ciclo de políticas do autor: os contextos de influência e de produção do texto, pois trata-se um movimento recente, uma vez que sua concretização vislumbra sua finalização dos currículos no ano corrente. O que observamos com a análise apresentada é uma proposta de formação que remonta os modos de um caminho prescritivo da docência pelo qual a formação docente está deslocada da vida e da proposição da formação permanente que tem o indivíduo como um sujeito formado pela (auto) formação – (hetero) formação – (eco) formação em diálogo com a sua história de vida.

Palavras-chave: BNC-Formação. Formação docente. Formação permanente.

ABSTRACT

The present research seeks to problematize the issues surrounding the production of a Common National Base for the Initial Training of Basic Education Teachers, BNC-Training, (BRAZIL, 2019) that anchors teacher training in Brazil in a problem-solving conception and focused only on the applicability of a curriculum as foreseen in the BNCC. In the Brazilian perspective of the unfinished person proposed by Paulo Freire (1992, 2009, 2010) and composing an understanding of permanent formation described by Gaston Pineau (1985, 2003) we seek to reflect on how this model moves from teaching to a subordinate position, in which the trajectories of professionals are made unfeasible and standardized. This way, based on the assumption of Stephen Ball's policy cycle (2011), we study to understand sights number one and two published in 2019 as a prescriptive model of teacher education, as predicted by Ivor Goodson (1995, 2004), although focusing only on the first two moments of the author's policy cycle: the context of influence and production of the text, as it is a recent movement, since its implementation envisions its completion of the curricula in the current year. What we observe with the analysis presented is a training proposal that traces the modes of a prescriptive path of teaching by which teacher training is displaced from life and the proposition of permanent training that has the individual as a subject formed by (self) training – (hetero) training – (eco) training in dialogue with their life story.

Keywords: BNC-Training. Teacher training. Permanent training.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a formação de professores vem tomando uma nova roupagem no campo formativo que dialoga, especialmente, como campo (auto)biográfico. Esse movimento começa a personalizar a formação de professores entendendo que processo formativo não está finalizado com a conclusão da etapa da conclusão dos cursos de pedagogia, das licenciaturas ou, nos estados que ainda aceitam, com o curso normal à nível médio. Isto significa que docência é consolidada em um processo dialético que o indivíduo se insere na profissão e vai se constituindo com as aprendizagens ao longo da própria vida.

O que é perspectivado ao compreender uma formação (auto)biográfica é a busca por constituir no indivíduo o entendimento que a formação se dá em três ciclos dialogicamente: a (auto)formação, a (hetero)formação e a (eco)formação. Essa tríade posiciona o sujeito narrador frente ao tempo histórico e possibilita que, com base em sua experiência, o sujeito se constitua como um ator social (JOSSO, 2010). Do ponto de vista de Gaston Pineau, a formação tripolar – (auto), (hetero) e (eco)formação, consolidam que “a historicização da formação permanente começa, contudo, a abrir novos tempos educativos[...] ela se apóia *[sic]* em novas temporalidades, novos ciclos que são vistos como mais formadores” (2003, p.144). Assim, a contribuição de uma forma-

ção tripolar é inacabada e eu diálogo com a própria vida, pois, para Pineau, as temporalidades são o processo de compreendermos os momentos da própria vida atravessados pelo tempo histórico e pelo tempo pessoal.

Nesse sentido, a formação tripolar é vivida pela (auto)formação como sendo a trajetória de vida de cada indivíduo e os ciclos que dizem respeito às curiosidades e aos interesses que são explorados ao longo das experiências de/na formação. A (auto) formação está diretamente ligada à história de vida; A (hetero) formação é o processo de troca com os outros que coabitam as várias esferas de nossa vida. São nessas oportunidades de encontros com os outros que nós podemos compor saberes diferentes relacionados às experiências e às interpretações diferenciadas da vida; Por fim, a (eco)formação diz respeito ao ambiente. Esse último ciclo, aponta que os lugares que vivemos são impregnados de saberes. Podem ser saberes institucionais, locais, nacionais, mas o foco está relacionado às situações que nos fazem experimentar novas formas de conceber o conhecimento. Embora possa parecer um movimento linear e solipsista, é importante sinalizar que todos esses ciclos, por mais que falem do indivíduo, não podem ser desconectados do profissional, pois a premissa da formação de professores em uma perspectiva (auto)biográfica é que profissional e individual não podem ser desassociados.

Essa evidência de uma proposta de formação movente, o curso desde 1988 quando Gaston Pineau apresenta o conceito de *formation permanente*¹ em um estudo conceitual sobre a abordagem da formação no campo europeu, focando na perspectiva sobre a formação permanente dos sujeitos. Em paralelo, aqui no Brasil, esse projeto epistemológico de estudo, já era trabalhado desde a década de 1960 com Paulo Freire. Em ambas as experiências, existe um ponto em comum: a ideia de que aprendemos com a nossa história e ao longo de nossa trajetória de vida. Pineau em seu estudo aponta que a formação permanente também é uma pedagogia do oprimido, utilizando-se em várias obras da concep-

ção freiriana de que é preciso realizar uma cisão da concepção de educação bancária.

É neste paralelismo que ao olharmos para a obra de Paulo Freire, observamos que o autor explora o elemento aprender com a sua própria história, o que colocamos em diálogo com uma formação tripolar. Ele apresenta essa proposta em dois conjuntos autobiográficos, na obras: *O caminho se faz caminhando* (2009) e *Aprendendo com a própria história* (2010), em ambos os trabalhos sempre em diálogo, tendo respectivamente seus interlocutores nos escritos com Myles Horton e Sérgio Guimarães. São nessas obras que Freire apresenta a divisão da (auto), (hetero) e (eco)formação de sua própria trajetória, ao acionar, em forma de conversa, a sua constituição como sujeito do seu tempo. Assim, o autor nos faz compreender como que ao narrarmos nossas histórias, estamos compreendendo a nossa formação quanto indivíduo no mundo através de uma visão tripolar. O que Freire e Pineau nos apontam é que como intelectuais da educação é preciso pensar em uma dinâmica formativa no qual a narrativa e a vida se encontrem como caminho de compreensão na formação docente.

Na esteira da concepção de formação permanente, podemos dizer que nossas próprias inquietações nos movem como sujeitos no mundo, mas necessitamos de interlocutores, sejam os leitores ou companheiros de jornada, para dar novos sentidos às histórias de nova vida, que ao serem narradas, constroem coletivamente conhecimento.

Uma das principais bases francesas para os estudos no campo (auto)biográfico, Paul Ricoeur (1990) nos explica que a diáde explicar/compreender é o cerne da existência humana. A diáde Ricoeuriana nos possibilita problematizar o que Freire nos apresenta como uma das principais dinâmicas de sua obra: o encontro com o outro.

Freire ao nos apresentar a premissa de que aprendemos em um movimento da práxis, e de ação-reflexão-ação, nos faz problematizar a dinâmica do docente comprometido com a forma-

ção com base no encontro, em diálogo com a formação permanente de Pineau. A partir dos anos 2000, temos avançado nossos estudos, principalmente nos estudos nos/dos/com os cotidianos, trazido exponencialmente o grifo em itálico proposto para não desassociarmos prática e reflexão como um binômio. A práxis freiriana torna-se atual em nossas *pesquisasformação*, em especial no grupo de pesquisa interinstitucional Polifonia². Ao buscarmos na formação caminhos para compreendê-la como um processo que se inicia nos cursos de formação mas que se expande ao longo da vida e no entrelaçamento com a dinâmica profissional, que toma um caráter contínuo e permanente.

Consiste neste cenário, que avançam na constituição de uma formação permanente, que nos deparamos com a implementação de uma legislação aut centrada na figura de um professor que trabalha com o conteúdo, que nossas discussões caminharam para compreender a discussão política presente na BNC-Formação (BRASIL, 2019). Para além de optamos por realizar uma leitura da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), nos questionamos acerca de esvaziamento que consiste no exercício dessa atividade formativa que enrijece à docência ao critério da especialização por áreas e configura-se como processo conservador atual tanto para a formação docente quanto sobre a compreensão do currículo.

Dentro deste cenário cabemos perguntar: O que a BNC-Formação apresenta e a quem interessa uma profissão docente voltadas para os conteúdos? Sem muitas respostas do campo da prática e do exercício da referida base de formação, buscamos perceber a capilaridade assustadora que se apresenta com a supracitada base que faz entender que a proposta está na contramão dos caminhos narrativos para a docência e para a educação.

AS PROPOSIÇÕES SOBRE AS BASES NACIONAIS: BNCC E BNC-FORMAÇÃO

Para compreendermos as questões da BNC-Formação é preciso retroceder ao momento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, em si representa indiretamente a transposição de uma formação controlada para compreender os processos de organização escolar, pois a partir dela é possível observar uma busca nos processos das práticas docentes e dos processos de controles institucionalizados, engessando as práticas educativas de formação e a padronização dos processos educativos.

Como política educativa, observamos que na formação de professores, o currículo e os conteúdos disciplinares vêm sendo questionados, bem como a atuação dos docentes dentro do ambiente escolar. Ivor Goodson(1995) nos aponta a questão histórica sobre as áreas do conhecimento o perigo ao retorno deste caminho:

Resumindo, as escolas de educação envolveram-se numa barganha diabólica quando entraram no meio universitário. O resultado foi uma mudança de função: deixaram de se preocupar primordialmente com as questões fundamentais da prática de escolarização e começaram a se envolver em problemas de status, através de uma erudição universitária mais convencional. A predominância, daí resultante, das formas “disciplinares” convencionais teve um impacto desastroso sobre a teoria educacional em geral e sobre o estudo curricular em particular. (p. 70).

Assim, para consolidar um regime maniqueísta de controle, é necessário estipular um regime ao qual todos devem se submeter ao processo unificado de educação, e divisão por áreas de manejo. Por isso se dá a emergência de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Básica, determinando forma, tempo

e objetivos prescritos para a formação do cidadão. É nesse sentido que, junto ao discurso político, se envereda pela necessidade de normatização e reestruturação dos verdadeiros conteúdos a serem adotados pela escola e pensar a forma como fazer. De forma atrelado à BNCC, a BNC-Formação prevê como parágrafo único:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019, p. 2).

A implantação da base pressupõe uma formação voltada para a consolidação de um currículo escolar e um currículo de formação aprisionado ao conteúdo da BNCC, base essa que sofre severas críticas por parte dos estudiosos do campo educativo por ser uma visão simplista tanto do conhecimento quanto das áreas de conhecimento.

Podemos citar os estudos presentes na Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO), em especial o trabalho apresentado por Maria Carolina Andrade, Rodrigo Borba e Sandra Selles (2019) ao apontarem que:

[...] um movimento que almejou indicar como a produção da BNCC - especialmente os documentos dirigidos às disciplinas escolares Ciências e Biologia - está atrelada ao fortalecimento de discursos relacionados a grupos sociais conservadores e/ou ligados ao empresariado que têm disputado uma crescente ingerência do âmbito privado sobre o público. Tal influência, que pretende promover apagamentos e silenciamentos de certas reflexões e debates nos espaços escolares, tem provocado contradições e tensões político-sociais para a profissão docente, a formação de professores e os currículos. (p. 157-158).

Os autores apresentam que grupos ligados às associações de ensino nas áreas do conhecimento, já apontavam na consolidação da BNCC, a prerrogativa de atender um setor de caráter privado e conservador da elite brasileira. O que nos apresenta um sinal de alerta ao encerrar os documentos que prescrevem um processo de formação com base na BNCC para os cursos de formação docente.

Posteriormente marcada no campo político como uma defesa por igualdade de condições, num discurso que previa uma falsa concepção de unificação da nação, a BNCC engessou todas as etapas da Educação Básica brasileira, possibilitando vários ataques ao ensino laico, gratuito, de qualidade, deslocando e colocando em discussão os deveres do Estado.

Em outro estudo, de forma mais alargada sobre a BNCC e a formação integral dos educandos, a estudiosa Camila Gigante apresenta que na BNCC a compreensão de integralidade (2021, p. 16-17) do sujeito da formação no qual se ancora a ideia de que possa existir uma unificação dos conteúdos com as competências, em si, já apresenta questões contraditórias na sua constituição, embora esse movimento seja recente e atrasado tendo em vista a pandemia covid-19 que assolou o mundo nos anos de 2020-2021. Na visão da autora, que traça um diálogo em paralelo, por ter outro enfoque, com Andrade, Borba e Selles (2019), a BNCC ao favorecer os conteúdos oportuniza a constituição de um projeto educativo que tem uma entrada extensa do setor privado tanto na formatação das propostas educativas quanto nos processos de composição de um cenário perene para a formação dos educandos. Nesse cenário, existe um apagamento de questões centrais de discussão da formação de um caráter holístico do educando que segundo a autora

[...]rompendo com uma ideia de currículo que privilegia a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, bem como promove uma educação que acolhe e reconheça os sujeitos em suas singularidades e diversidades. Assim, apresenta algumas dimensões de competências socioemocionais[...] (GIGANTE, 2021, p. 120)

Nesse momento nós não só deslocamos a discussão de uma formação permanente quando defendemos para a docência, mas o caráter padronizador das interferências formativas de todos os indivíduos submetidos ao processo tanto de trabalho quanto de formação prevista com a BNCC.

Segundo a leitura da autora, a base de 2017 configura elementos que apontam para um conglomerado empresarial que se expande no campo educacional com a produção de materiais didáticos e venda de subsídio da educação básica, o que se configura como um movimento de interesse privatista no setor público. (GIGANTE, 2021).

É nesse cenário que a BNCC, contrariando todos os enfoques nos direitos sociais e humanos que a Constituição Federal de 1988 prevê, apesar de observarmos tendências neoliberais e, às vezes, conservadoras em sua construção, vai ao encontro das questões educacionais e do direito com relação à valorização dos profissionais do ensino, bem como à autonomia universitária.

Há interstícios na produção do currículo, desenvolvendo grande controvérsia entre a permissão da construção de um plano que direcione as atividades curriculares na sala de aula e a centralização restrita do que deve ou não ser trabalhado em uma disciplina que se relaciona com as brechas e as adaptações da lei.

Recorremos à Stephen Ball, pois com sua leitura é possível compreender o porquê do texto da BNCC comportar o campo de disputa presente no contexto de influência de sua concepção. Quando pensamos em políticas educacionais, Ball (2011) nos ajuda a contextualização como ela foi se delineando, denominando abordagem do ciclo de políticas. Nesse sentido, o autor aponta para os cinco contextos de sua produção: o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos efeitos e resultados e o contexto da reformulação da lei. O autor defende que, num primeiro momento, o contexto de influência é marcado pela arena de lutas e os debates entre grupos para consolidar o que será determinado na lei. Esse processo se

manifesta na produção do texto legal, no contexto da produção do texto, no qual podemos observar as ambiguidades presentes em sua escrita, possibilitando brechas e adaptações dos documentos legais. Contudo, o autor não aponta a lei como um processo prescritivo e de atuação, como podemos observar na BNCC.

Outro fator preocupante vai reverberar na prática, aponta o autor, em seu terceiro contexto da formulação do ciclo de políticas, o contexto da prática. Esse guia nos ajuda a entender o que está por trás da questão da importância dos conteúdos a serem trabalhados. Eles são tomados como a verdade do conhecimento no sistema capitalista e, para se manter assim, ele deve eleger o que pode ser atribuído por verdadeiro e o que deve ser deslegitimado nas relações de poder.

Esse momento vai configurar um esquema de controle à medida que a determinação de conteúdos especificados e condensados estruturará um modelo panóptico, por meio de tabulações, enumerações e classificação do conteúdo eleito a ser passado. Nesse panorama, à docência não mais se constitui como construção, pois engessa o processo de aprendizagem no modelo *input-output* (entrada e saída), retirando a autonomia docente. Entretanto, não se trata apenas de uma estrutura de conteúdos e eleição de como deve ser trabalhado cada componente curricular. A mudança começa a operar em um documento que amarra os conteúdos e a formação. Esse aspecto deve ser compreendido um pouco mais a fundo.

BNC - FORMAÇÃO UM MODELO PRESCRITIVO DE FORMAÇÃO

A história nos ajuda a compreender as nuances políticas até chegarmos à LDBEN (Lei nº 9.394/96), que representou uma série de cisões com o processo educativo anterior, como, por exemplo, substituiu escola única, na qual o Ensino Médio era fundido ao

ensino técnico, criando uma separação entre os dois; ou substituição da magistérios de nível médio com a exigência de um curso de nível superior. Transformou a perspectiva meramente filosófica da educação em perspectiva epistemológica ampla e plural, considerando as relações sociais do ensino e do educando.

Com a recolocação da pessoa, Paul Ricoeur também coloca suas vozes e as histórias em evidência. Esse ponto na formação docente, pelo panorama apresentado, vai se consolidando cada vez mais através do processo democrático. Olhar sob o viés do professor é observar os aspectos sociais no qual está inserido.

De modo geral, a tentativa de democratização do ensino se fez presente nos documentos até então apresentados nas políticas públicas, uma vez que modelos disciplinares de formação dos indivíduos entram na esfera pública. Esse processo que se inicia agora tem o objetivo de reverter os movimentos sociais disseminados que avançavam e, mais fortemente, detêm a esperança de proteger um procedimento de reescrever a história utilizando a educação como meio.

Desse modo, os processos atuais interligando a BNCC e a BNC-Formação caminham por teorias educativas arcaicas e já conhecidas na história brasileira, mais especificamente na Ditadura Civil-Militar de 1964, ao tomar a educação com viés funcionalista. Sendo assim, foi possível consolidar o capitalismo industrial no Brasil, através do conservadorismo militar impondo à educação o objetivo de adequação às exigências da sociedade industrial e tecnológica (ARANHA, 2006, p. 315).

O cenário educacional que a BNC-Formação aponta que retrocedemos no que confere a compreensão de formação de forma alargada como prevista na legislação anterior. Esse momento, se dá pela ação promovida pela resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Este parecer possibilita o entendi-

mento de que a formação continuada docente caminha em direção ao movimento processual da formação. A resolução não restringe a formação docente ao sentido único de realização de um currículo. Nesse documento previa-se que o caminho adotado seria de colaboração entre a formação inicial, a formação no *locus*, de exercício da função, e na colaboração entre as redes de ensino em diálogo com a Universidade e as pesquisas no campo.

O que o movimento previsto pela BNC-Formação mostrasse atrasado, em comparação com o avanço epistemológico, no campo da formação docente, e na compreensão sobre o viés democrático envereda por nuances que são segregadores. Aliás, ele aponta o caminho adotado nas décadas de 1960 e 1970 como apresentado por Ivor Goodson (2004) em um modelo prescrito de currículo no qual os docentes foram silenciados e tidos como meros aplicadores dos conteúdos escolares.

Para Goodson, o processo escolarização se ampliou com os estudos da escola de Chicago e a introjeção dos debates da antropologia e da sociologia. Em seguida, os professores passam a ser o centro das discussões na década de 60 por tomar a profissão como uma dimensão apenas formal e de aplicabilidade do conteúdo. A educação é propositada como uma ação mecânica. Na década seguinte, eles passam de aplicadores de conteúdo para os “vilões”. Nesse ponto os docentes são deslocadas da sua figura de detentor do saber e passam a ser vistos como aqueles que sem o conteúdo o ensino está precário e assim o foco passa a ser apenas nos educandos.

É na década de 1980, após um longo hiato sobre a formação dos professores através de suas perspectivas, que voltam os estudos sobre a formação atrelada à vida dos docente. Esse caminho eclode no mundo, no Brasil, temos o fortalecimento com o processo de redemocratização e os estudos Freirianos. Goodson descreve que os estudos de história de vida se inserem nessa efervescência. Assim, temos um caminho mundial que vê na docência a voz e a experiência docente como o motor das novas panoramas de avanço.

O panorama anterior apresenta uma ascendência dos estudos sobre a formação para um caráter narrativo e (auto)biográfico. Em contrapartida a Base Nacional Comum para professores (BNC-Formação), na resolução CNE/CP nº 2, homologada em 20 de dezembro de 2019, configura-se como uma política para a formação inicial e continuada de professores estática e não dialética, retornando à polarização da formação como descrito por Goodson nas décadas de 1960 e 1970. Tanto a BNCC quanto a BNC-Formação estabelecem os encaminhamentos que devem ser adotados para a formação de docentes e como direcionar o conteúdo, incidindo diretamente na ação com os estudantes por estipular detalhadamente a dinâmica da aula.

Junto com a homologação da Resolução, foi emitido o parecer CNE/CP nº 2, de 2019, nomeado *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*; esse documento condiciona a formação dos docentes ligados diretamente ao processo de ensino, desvinculado da concepção de ensino-aprendizagem e relação com o corpo e com o cotidiano escolar.

A redação do documento aponta o seguinte sentido da BNC-Formação:

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades, asseguradas na Educação Básica.

Para torná-las efetivas, os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes,

visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira. Desse modo, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência neste contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (BRASIL, 2019b, s/p.).

No decorrer de ambos os documentos, o discurso aponta uma ligação entre a BNCC, para a educação básica, como começa a ser nomeada, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), como se as brechas da legislação indicassem a necessidade de um fundamento equalizador dos conteúdos, além de apontar isso como uma demanda da sociedade civil. Esses dois aspectos vão apresentando uma tessitura, por ações incisivas, da forma que os docentes vão adotar.

Os artigos da Resolução CNE/CP nº 2/2019 apresentam a perspectiva de formação dos alunos, na qual os docentes devem desenvolver competências e habilidade específicas para o trabalho, reiterando um discurso estimulado por um grupo hegemônico, em especial, o Art 8º, inciso XIII, que corresponde à:

XIII - Avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação (BRASIL, 2019b, p. 4).

Nesse sentido, amarra a formação por meio de um processo de controle dos conteúdos trabalhados nas licenciaturas, através de portfólios e práticas orientadas por um professor da comunidade escolar e submetido a ele, além de propor técnicas e modelos a serem aplicados pelas instituições de Ensino Superior (IES). Outro ponto importante a ser destacado é a marca do fator das mídias educativas, ampliando a carga horária para modalidades de ensino a distância.

Sobre a formação de professores, cabe-nos ressaltar os desafios presentes no cenário brasileiro. Os vários pareceres foram homologados com a finalidade de redirecionar a forma como deveria ser construída a formação de professores a partir da BNCC.

Ao incorporar o direcionamento da formação através da LDBEN, o Estado, responsável pela viabilidade da oferta da educação em seu caráter objetivo e subjetivo, desenvolve o papel de orientador do direcionamento da formação. O fator presente na BNC da formação inicial de docente coloca questões que tangem à ordem da padronização dos corpos dos discentes, além de ambicionar o controle da prática, em seu sentido estrito, da atividade docente. Esses dois documentos trazem encaminhamentos que legitimam uma formação ampla e dinâmica, ligada ao processo de formação do profissional de forma ampla, dialogando com o campo científico.

Quando apontamos a discrepância entre o documento de 2015 e a BNC-Formação dialogamos no entendimento do diálogo que existia entre a resolução anterior e a prevista para a aplicação na formação docente, como pode ser observada a seguir:

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada. (BRASIL, 2015, p. 5)

Ao ser comparado com os artigos 6 e 7 da resolução nº 2 da BNC-Formação (2019b, p. 3- 4) que atrelam formação as competências da BNCC. Que repete em vários trechos a compreensão de que a formação deve ser direcionada pela BNCC. Por mais que os aspectos da autonomia, diálogo com os campos científicos e suas consolidações, e ampliação de

redes colaborativas e de trocas, como podem ser atendidos tendo em vista que os próprios campos se colocam contra a implementação da proposta? Em outro momento histórico esse processo já foi vivenciado.

A nota de esclarecimento de 19 de setembro de 2022 resume a BNC-Formação da seguinte forma (BRASIL, 2022, p. 1):

Considerando que o CNE, ao instituir a Resolução CNE/CP nº 2/2019, o fez em continuidade à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, na perspectiva de aperfeiçoar o processo de formação docente, baseado em competências, diversidade nas pedagogias de aprendizado, ampliação da aproximação ao campo profissional, especialmente junto às escolas de Educação Básica, fortalecendo o contato da formação superior com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reordenando espaços institucionais que segmentavam a formação em áreas, trazendo novos sentidos e desafios ao processo avaliativo, principalmente dos egressos, ampliando as atividades práticas, como forma de oferta de objetos de conhecimento, baseando-se em contribuições de especialistas, literatura e evidências de boas práticas nacionais e internacionais;

O que aponta uma releitura dos movimentos de outrora no qual a docência é visto como segmentado e de necessário ordenamento e controle. É nesse desenho ultrapassado, que se anuncia como um novo regresso, que a formação permanente desafia. À medida que observamos os avanços nas temáticas de formação de professores que iniciam em 1980 e tem uma ampliação significativa a partir dos anos 2000, entendemos que a BNC-Formação atrelada às competências previstas nas resoluções de 2019 e aos conteúdos da BNCC não dão conta da amplitude da formação do sujeito que está em movimento.

APONTAMENTOS FINAIS: A DEFESA DE UM CAMINHO FORMATIVO PERMANENTE

A análise da BNCC e da Base Nacional de formação de professores caminha na contramão das propostas de uma educação plural, antirracista, comprometida com a diversidade e com a curiosidade epistemológica. Paulo Freire nos ajuda a pensar na prática docente como suleadores, perspectivando comungar com a história nacional e com as lutas defendidas pelos intelectuais da educação brasileira. Adotar o conceito de formação permanente é assumir uma postura suleadora da educação como defendido por Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (1992), apresenta o desejo de que exista um processo próprio, sul-americano e condizente com nossa realidade.

Vislumbramos um futuro passado aterrador, do qual a docência não é vista como uma formação em comunhão com as demandas da existência humana e apaga as vozes individuais. A criação de uma separação dual entre uma perspectiva epistemológica ampla e plural e uma posição curricular conteudista, sem considerar as relações sociais do ensino e do educando.

De modo geral, a tentativa de democratização do ensino se fez presente nos documentos até então apresentados nas políticas públicas. Uma vez que modelos disciplinares de formação dos indivíduos entram na esfera pública, toda uma geração fica condicionada aos aparelhos e dispositivos de controle dos indivíduos.

Nóvoa aponta a noção de viragem paradigmática (2014), o momento na história da formação de professores em que a orientação do conjunta que sustenta a proposta de “padrão”/”modelo” vem a se transformar. No sentido que compreendo a formação dos docentes sob o prisma biográfico e autobiográfico, essa viragem de paradigma caminha para a consolidação do paradigma interpretativo, no qual a formação é o modo de compreender os inúmeros processos de aprendizagem, compreendendo-se como formação permanente e ao longo da vida.

O paradigma interpretativo, como base nos estudos de Ricoeur, apresenta a possibilidade de compreender que a vida pode ser narrada das maneiras mais variadas. Recentemente o autor desenvolveu um estudo no qual sinaliza a importância das pesquisas em histórias de vida e sua implicação para o processo de formação do pesquisador e para a mudança das práticas sociais.

Toda essa conjuntura apresenta novos (velhos) modelos para um tecnicismo militarista de teor neoliberal e perverso que estava escondido no imaginário. O que buscamos com a formação permanente em contraposição à BNC-Formação é a defesa das vozes dos sujeitos que fazem a escola. Esse caminho de *viverpesquisar-narrarformação* (BRAGANÇA, 2018, p. 67) é uma proposição de incorporação da vida, logo, entendemos um processo permanente que não pode ser prescrita em um currículo ou um modelo prescrito. Todo esse movimento só pode ser entendido quando escrito pelos atores sociais em cada realidade educacional.

NOTAS

¹ formação permanente. Tradução livre.

² Grupo interinstitucional de pesquisa formação Polifonia (UERJ/Unicamp), vinculado aos grupos Vozes da Educação (FFP/UERJ) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil*. 3. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: narrativas (auto)biográficas - trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; VILLAS-BÔAS, Lúcia; CUNHA, Jorge Luiz da (org.) *Pesquisa (Auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica, Modalidades, Incertezas e Refigurações Identitárias, v. 1). 2018, p. 65-81.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, 23 dez. 1996. p. 27.833. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do Art. 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 9/09. Estudo sobre a Lei do Piso Salarial. *Diário Oficial* [da República Federal do Brasil], Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-10241-estudo-sobre-lei-pisosalarial&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2022.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; BORBA, Rodrigo Cerqueira do nascimento; SELLES, Sandra Escovedo. Ensino de ciências e biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões CONSERVADORA NO BRASIL: INQUIETAÇÕES E REFLEXÕES. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 5, n. 2, p. 144-162, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIGANTE, Camila. *A educação integral na base nacional comum curricular*. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021. 173 fl.

GOODSON, Ivor Frederick. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. Developing life and work histories of teachers. Trad. Marina Fontenelle. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 245-266.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2010.

NÓVOA, ANTÓNIO. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice (Orgs.) *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. pp. 217 – 233.

PINEAU, Gaston. A Autoformação no Decurso da Vida: entre hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2010. P. 97-118

PINEAU, Gaston. Dialectique de lecture en formation permanente. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, nº 15, 1988. pp. 7- 39.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-açãoformação transdisciplinar. *Saude soc.*, Dez 2005, vol.14, no.3, p.102-110. ISSN 0104-1290.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação*: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2003.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologia**. Trad. org. Hilton Japiassu. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

**AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS
E EDUCAÇÃO ONLINE: UMA EXPERIÊNCIA
NO ENSINO SUPERIOR**

**Jardel Lucas Garcia
Querte Teresinha Conzi Mehleck
Fabrício Geraldo Valadares**

INTRODUÇÃO

Avaliação é tradicionalmente vista como um processo frio, desconfortável que gera incômodo e um senso de julgamento muito grande (Porto, 2005), o que compromete a forma como é encarada nas instituições de ensino e na sociedade como um todo. Por sua vez, Pinto (2016) também lembra que a avaliação é um objeto cultural que segue os movimentos da sociedade, isto é, ela e a forma como ocorre respondem aos pedidos e anseios sociais, refletindo os ideais de cada época.

Desse modo, sobretudo na educação online, as estratégias de avaliação precisam convergir num modelo que realmente auxilie o aluno a melhorar, a perceber as suas fraquezas e potencialidades ao longo do período de estudos. É preciso ter em mente, contudo, que a definição dessas estratégias avaliativas precisa levar em conta o contexto de onde e de quando ocorrem e precisam ser discutidas e planejadas desde o início do seu processo de design. Em ambientes online, a tecnologia está ali presente para possibilitar que a aprendizagem ocorra entre as interações dos estudantes com esses ambientes e para prover maior adaptabilidade e flexibilidade na escolha dos melhores métodos e instrumentos avaliativos para cada contexto (MOREIRA et al, 2020).

Assim, o presente trabalho objetiva demonstrar uma experiência em contexto de educação online em um curso superior de tecnologia no qual um modelo de avaliação formati-

va, com foco em competências, foi efetivamente modelado e utilizado. Para o seu desenvolvimento, foram consideradas as proposições de Pereira *et al.* (2009), sobre as metacompetências essenciais a serem desenvolvidas em estudantes na contemporaneidade, e Pereira *et al.* (2015) sobre uma cultura de avaliação baseada em competências.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sobre as concepções sobre avaliação, Lancaster (2020) resume de maneira objetiva alguns enganos comuns sobre o ato de avaliar que muito se vê tanto em ambientes acadêmicos, escolares, corporativos entre outros. Dentre esses enganos destacam-se: a) o pensamento de que avaliar e atribuir notas são a mesma coisa, pormenorizando a avaliação enquanto atividade processual e encarando o “dar notas” como elemento arbitrário; b) a predileção pelo somativo aliada à ausência de *feedback* contínuo, isto é, o ato de encarar avaliação como unicamente quantitativa e fixa em períodos de tempo; c) a ideia de que a avaliação é uma via de mão única, na qual o professor dá a nota e o aluno simplesmente a recebe, sem participar de fato do processo; d) o objetivo único da classificação, como se este fosse o único propósito da avaliação; e e) a ideia de que, se houver atrasos de qualquer espécie, será sempre necessário deduzir pontos da nota do aluno.

Como consequência, conforme afirma Fragelli (2019), as práticas educativas que privilegiam esses elementos supracitados excluem diversos estudantes o tempo inteiro. O autor nos convida a uma reflexão para compreender esse pensamento: imaginemos uma turma com um índice de reprovação de 70% - o que, obviamente, qualquer um consideraria um número alto e passível de uma mobilização para sanar o problema. Entretanto, imaginemos, agora, que tal índice esteja entre 5% e 10%.

Muitos considerariam esses números como normais, mas ainda são pessoas que estão ali representadas e que não estão tendo aproveitamento da mesma forma que os 70% também não estariam. Fragelli (2019) convida a pensar sobre o porquê dessa reprovação: será que não conseguem um bom desempenho? Por quais razões? Questões essas que precisam ser respondidas a fim de diagnosticar a origem desses acontecimentos, pois essa fonte poderia ser, em muitos casos, o modelo avaliativo praticado pela instituição.

Nesse viés, Pinto (2016) define que a avaliação em contexto educativo possui funções e tipos que se interrelacionam. Esses funcionamentos pedagógicos da avaliação (ensinar, formar e aprender) articulam-se com os tipos de avaliação (somativa, formativa, formadora). Uma avaliação somativa, com foco no ensinar, concentra-se em verificar, controlar, estabelecer medidas quantitativas como modo de classificação. Já uma avaliação formativa, centrada no formar, fornece informações ao professor ao longo de todo o processo, uma avaliação contínua sinalizadora para que se possa fazer balanços e tomar decisões enquanto as práticas acontecem. Por fim, uma avaliação formadora, cujo foco é o aprender, utiliza-se da diversificação de tarefas para que o aluno possa aprender com base nas suas necessidades.

Em contextos online, é preciso que as estratégias de avaliação estejam ligadas ao design instrucional e presentes durante todo o processo, não apenas no final (PORTO, 2005). Isso objetiva transformar o conceito de *feedback* em *feedforward* - fornecer subsídios que deem novas possibilidades de caminhos, escolhas e aprendizagens de maneira significativa e nos momentos oportunos e viabilizar melhoria contínua (MOREIRA et al, 2020). Fornecer *feedback* no final de um período não oportuniza melhorias. Ainda, Mulholland (2016) demonstra três subdivisões para a concepção que temos de *feedback* (Figura 1):

FeedUP + FeedBACK + FeedFORWARD



Figura 1 – Feedup, feedback e feedforward
Fonte: Mulholland (2016).

De acordo com a autora, existem três vertentes do que normalmente se chama apenas de *feedback*: em primeiro lugar, vem o *feedup*, que deve promover uma reflexão sobre os objetivos a serem alcançados de modo a criar oportunidades para discutir as ações a serem empregadas para atingir tais objetivos. Em segundo lugar, vem o mais conhecido dos três: o *feedback*, que consiste em prover informações relevantes e pontuais sobre o progresso dos estudantes enquanto ele está acontecendo para direcioná-lo para os objetivos definidos no *feedup*. E, por fim, vem o *feedforward*, que deve se utilizar das informações obtidas durante os *feedbacks* para replanejar os desdobramentos e ações futuras dos trabalhos, isto é, utilizar os dados obtidos na avaliação contínua para planejar o que virá depois, o que fornece subsídios para a própria prática docente.

Desse modo, Pereira et al (2015) propõem uma cultura de avaliação. Os autores trazem a avaliação de competências como forma de responder às exigências da sociedade de modo que todas as tarefas carreguem valor formativo. Nessa proposição, Pereira et

al (2009) trazem quatro metacompetências básicas a serem trabalhadas na educação contemporânea: resolução de problemas, trabalho em equipe, metacognição e fluência na utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Além disso, o aspecto alternativo dessa cultura de avaliação centra-se na personalização, isto é, foca em competências e não em paradigmas fixos. Dessa forma, entende-se que uma avaliação de competências efetiva precisa desenvolver-se em contextos similares a reais, com envolvimento dos estudantes, utilizando-se de diversos tipos de instrumentos e tarefas, sendo coerente ao invés de constrangedora (PEREIRA et al, 2015).

Na mesma linha, Pereira et al (2020) consideram que os parâmetros e critérios da avaliação são relativos: por um lado, são subjetivos, dependem do tempo, do espaço e dos sujeitos, e por outro são objetivos, isto é, referem-se sempre a determinados objetivos. Os autores consideram que, quando aplicados, esses objetivos adquirem valor absoluto, isto é, ao selecionar um objetivo, deixa-se de selecionar os demais possíveis. Essa escolha tem suas implicações e precisa estar alinhada com aquilo que se deseja avaliar para se descobrir como avaliar da melhor maneira. No contexto deste trabalho, foram definidos dentre os objetivos gerais do curso o desenvolvimento de competências tanto técnicas quanto científicas no sentido de oportunizar a aprendizagens ativas como projetar e administrar sistemas tecnológicos. Ou seja, o contexto das práticas descritas a seguir é extremamente prático, atual e tecnológico, o que demandou um modelo de avaliação alinhado com tais perspectivas.

MÉTODO DA PESQUISA

As práticas descritas neste trabalho ocorreram com uma turma de treze alunos do Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores de uma instituição de ensino superior privada no município de Sete Lagoas, Minas Gerais. Com base nos pressu-

postos supracitados e considerando o contexto de ensino remoto em face da pandemia da COVID-19 (o qual iniciou praticamente junto com o referido curso), fez-se necessário definir um modelo de avaliação não tradicional que privilegiasse aspectos formativos, já que se entendeu que não faria sentido manter uma aplicação rígida de testes em formulários que emulasse provas tradicionais, além do aspecto prático do curso.

Com base em suas experiências anteriores, os docentes propuseram um modelo de avaliação formativa por competências dividido em três eixos: os Conhecimentos (as entregas e produtos desenvolvidos ao longo do período), as Habilidades (as capacidades que os alunos demonstram ou não na execução das tarefas) e as Atitudes (aspectos comportamentais). Essa metodologia CHA objetiva destacar aspectos subjetivos do estudante, permitindo ao docente fornecer *feedbacks* individuais assertivos e direcionados. Para transpor essas visões em valores, decidiu-se que aos Conhecimentos seriam atribuídos cinco pontos, às Habilidades, três pontos, e às Atitudes, dois pontos, totalizando os dez pontos de cada etapa do semestre.

Especificamente sobre os Conhecimentos, estes referem-se às atividades pontuais de cada disciplina, bem como as interdisciplinares. Neste quesito, cada docente tem a flexibilidade de selecionar os instrumentos mais adequados para cada tarefa de modo a obter o melhor de cada funcionamento pedagógico da avaliação. Como exemplo, o professor pode escolher aplicar avaliações como testes específicos ou subdividi-las em entregas menores e atreladas, cada uma, a um peso. Ainda, o docente pode combinar estratégias, definindo o nível de significância de cada instrumento no cálculo final da nota. A Figura 2 a seguir demonstra a planilha de Conhecimentos utilizada para registrar essas escolhas e atribuições de nota (os nomes dos alunos e professores foram suprimidos).

C - Conhecimento - Grau 1 (5 pontos)																			
Telecomunicação e transmissão de dados																			
CST Redes de Computadores 2021/01																			
Nº	Alunos	Coloque aqui o peso da prova (de 0 a 10) =>															0	Resultado - C - G1	
		Peso dos trabalhos:															10		
		Trabalhos Grau 1															Nota Final		
		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15			Prova
		25	25	25	25														
1		10.0	10.0	10.0	10.0														5.0
2		10.0	10.0	10.0	10.0														5.0
3		10.0	10.0	10.0	10.0														5.0
4		10.0	0.0	10.0	10.0														3.8
5		0.0	10.0	10.0	10.0														3.8
6		10.0	10.0	10.0	10.0														5.0
7		0.0	8.0	10.0	10.0														3.5
8		0.0	10.0	8.0	10.0														3.5
9		0.0	10.0	10.0	10.0														3.8
11		0.0	0.0	10.0	10.0														2.5
13		0.0	8.0	8.0	0.0														2.0
15		0.0	8.0	10.0	10.0														3.5

Figura 2 – Planilha de Conhecimentos

Fonte: os autores (2021).

Quanto às Habilidades, foram definidas as seguintes: criatividade, resolução de problemas, capacidade de apropriação de ferramentas – todas baseadas no disposto por Pereira et al (2009) quanto às metacompetências necessárias citadas anteriormente – e habilidades específicas (características subjetivas do aluno). Essa parte, especificamente, trata das questões comportamentais e das capacidades que os alunos vão construindo ao longo dos períodos avaliativos. Tais habilidades foram definidas com base nas descrições do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e do estudo do contexto (tempo e espaço) onde o curso ocorreu. Além disso, o fato de avaliar habilidades específicas torna o processo mais subjetivo e personalizado. A avaliação é dada em conceitos (A, B, C e D), a cada uma atribuída um peso. Essa definição visou transformar o processo menos quantitativo ao ser realizado. A Figura 3 demonstra também a planilha utilizada para o registro de avaliação das habilidades.

H - Habilidades - Grau 1 (3 pontos)							
Telecomunicação e transmissão de dados							
- CST Redes de Computadores 2021/01							
Nº	Alunos	Faltas G1	Coloque conceitos: "A" "B" "C" ou "D"				Nota Final
			Criatividade	Capacidade de resolução de problemas	Capacidade de Apropriação de Ferramentas	Habilidades Específicas	
			(A - B - C - D)	(A - B - C - D)	(A - B - C - D)	(A - B - C - D)	
1		0	A	A	A	A	3.0
2		0	A	B	A	A	2.9
3		0	A	A	A	A	3.0
4		0	A	A	A	A	3.0
5		0	A	B	A	A	2.9
6		0	A	A	A	A	3.0
7		0	A	B	A	A	2.9
8		0	A	B	A	A	2.9
9		0	A	B	A	A	2.9
11		0	A	A	A	A	3.0
12		0	A	C	A	C	2.3
13		0	A	A	A	A	3.0

Figura 3 – Planilha de Habilidades

Fonte: os autores (2021)

Em relação às Atitudes, os critérios definidos foram: assiduidade (extraída automaticamente do controle de frequência), proatividade, respeito e cordialidade, comprometimento, cooperação e disposição para aprender. Assim como as Habilidades, nas Atitudes as notas são dadas em letras (A, B, C e D), cada uma com um peso, e referem-se à avaliação contínua dos aspectos comportamentais e emocionais dos alunos. Mais uma vez, o fator personalização está presente neste ponto, o que é sim um desafio para os professores, mas também uma oportunidade de tornar a avaliação final mais alinhada com o desenvolvimento individual de cada aluno (sem deixar de lado os aspectos coletivos ao considerar atitudes como “cooperação” e “respeito e cordialidade”). A Figura 4 ilustra, por sua vez, o instrumento com que a avaliação das Atitudes é registrada.

A - Atitudes - Grau 1 (2 pontos)									
Telecomunicação e transmissão de dados									
CST Redes de Computadores 2021/01									
Nº	Alunos	Faltas	Assiduidade	Pró-atividade	Respeito e cordialidade	Comprometimento	Cooperação	Disposição para aprender	Nota Final
		G1							(0 a 2)
1		0	A	A	A	A	A	A	2.0
2		0	A	B	A	A	A	A	1.9
3		0	A	A	A	A	A	A	2.0
4		0	A	A	A	A	A	A	2.0
5		0	A	A	A	B	A	A	1.9
6		0	A	A	A	A	A	A	2.0
7		0	A	A	A	B	A	A	1.9
8		0	A	A	A	B	A	A	1.9
9		0	A	A	A	B	A	A	1.9
11		0	A	A	A	A	A	A	2.0
12		0	A	B	A	C	A	A	1.8
13		0	A	B	A	A	A	A	1.9

Figura 4 – Planilha de Atitudes
Fonte: os autores (2021)

Durante um período de quatro semestres, tais instrumentos foram utilizados em todas as disciplinas do referido curso. Com os docentes foi criada uma cultura de *feedbacks* formativos e contínuos que deveriam ser realizados periodicamente, assim como em momentos específicos definidos via calendário acadêmico – o que possibilitou tanto uma institucionalização desses momentos quanto uma flexibilização para que cada docente e disciplina tivesse suas adaptações e necessidades levadas em conta. Até o momento do registro deste trabalho, foram realizadas pesquisas de caráter qualitativo e quantitativo com os docentes a fim de apreender, analisar e repensar esse modelo de avaliação, o que será descrito a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para verificar as opiniões dos professores quanto ao modelo CHA, aplicado e revisado em três semestres consecutivos (2020 a 2021), foi aplicado um questionário que foi respondido pelos seis docentes das disciplinas obrigatórias nesse percurso

até o início do quarto semestre, quando este trabalho foi escrito. As questões objetivas buscaram verificar: o nível de compreensão da metodologia, o nível de dificuldade em utilizá-la, a sua aplicabilidade em cursos de tecnologia (e se seria recomendável para outras áreas e contextos), a escolha que os professores fariam entre a metodologia CHA e avaliações tradicionais e se este modelo seria apenas adequado enquanto durasse o ensino remoto emergencial, em face da pandemia da COVID-19, ou se seria adequado para depois dela. As respostas estão agrupadas e descritas nos gráficos da Figura 5.

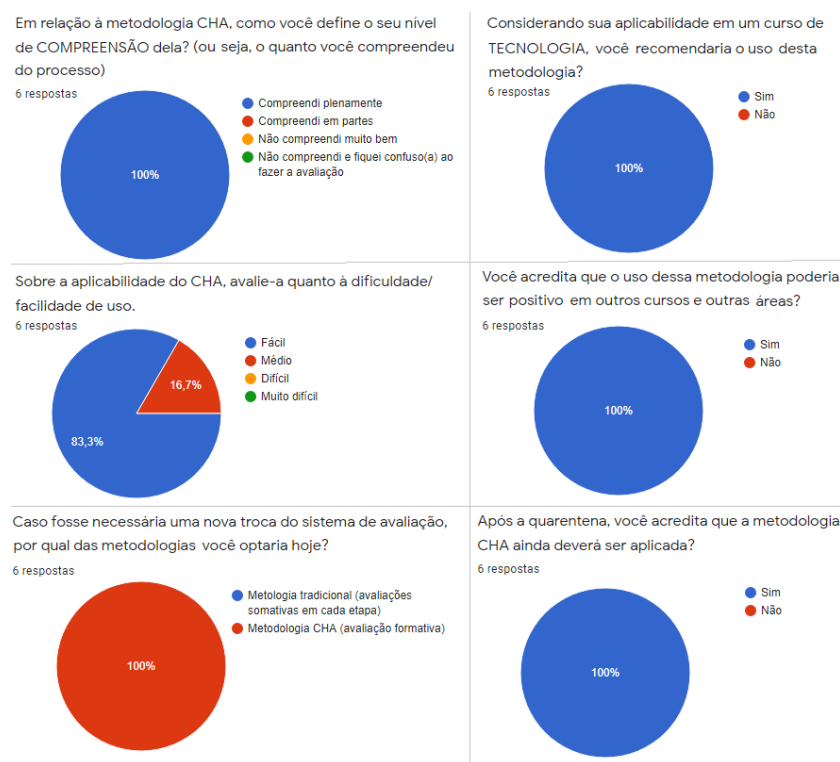


Figura 5 - Respostas às questões objetivas
Fonte: próprios autores (2021)

Conforme demonstrado na Figura 5, foram unânimes as respostas dos docentes, considerando adequado modelo de ava-

liação. Todos afirmaram compreender totalmente a metodologia, recomendá-la para tanto para cursos de tecnologia quanto para de outras áreas e tanto para ensino remoto quanto para outras modalidades. Além disso, afirmaram ainda que escolheriam a metodologia CHA em relação a outras neste momento em que o questionário foi aplicado. Apenas um professor (16,7%) definiu-a como “média” no que diz respeito à facilidade de uso, sendo que 83,3% consideraram-na “fácil”. Essa questão da dificuldade/facilidade é compreensível, já que o método demanda um trabalho docente intenso de acompanhamento que só é efetivamente realizado se houver uma cultura estabelecida na instituição que o favoreça.

No que diz respeito às questões subjetivas, até para compreender melhor os apontamentos das questões quantitativas, os professores foram convidados a dar depoimentos quanto à sua experiência no uso da metodologia.

Ela [a metodologia] visa mostrar aos alunos que, assim como conhecimento técnico é essencial, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e comportamentos interpessoais também é muito importante para o crescimento profissional. A percepção de avaliação individual é complexa, mas é muito válida a experiência. Eu confesso que a dificuldade normal que tenho é decorrente do processo de *feedback*, pois até para falar dessa interação dos alunos é um desafio, pois recebemos *feedbacks* como docentes mas não somos adaptados a dar *feedback*. É um desafio constante de crescimento. (PROFESSOR A).

Quanto a essa questão do *feedback* e da percepção dos alunos, o Professor B afirmou:

Interessante observar que os alunos perceberam bem como foram avaliados e compreenderam o *feedback* dado com mais assertividade. Foi mais fácil, também, dar esse *feedback* munido de informações específicas sobre cada habilidade e atitude desenvolvida ou não por eles.

Tais depoimentos corroboram com o Professor C, que afirmou que os alunos “gostaram muito da nova forma de avaliação, pois ficou mais pessoal, e considera outros critérios tão importantes quanto o conhecimento, o que é cada vez mais requerido por empresas na contratação de pessoal”, e com o Professor D que percebeu que “mesmo aqueles que não receberam boas avaliações, entenderam e receberam bem”. Quanto à escolha de outros instrumentos de avaliação em detrimento de uma prova tradicional, o professor E trouxe o seguinte depoimento:

Não faz muito sentido priorizar uma prova quantitativa, sobretudo num contexto online, utilizando esta metodologia. Avaliar as competências de maneira mais individual e processual, o que faz mais sentido com o mercado de trabalho e as avaliações que terão ao longo da vida.

Apenas um dos docentes (Professor F) utilizou uma avaliação somativa com formulário eletrônico como avaliação final “quando houve conteúdo teórico”, mas afirmou ter gostado também de todos os demais aspectos da metodologia pois ela “possibilita dar ao aluno um *feedback* completo e flexibilidade ao professor”. Interessante observar que, em geral, os professores gostaram desse aspecto flexível de selecionar os instrumentos mais adequados de acordo com as características de cada disciplina.

Compreendeu-se, dessa forma, que embora desafiador, a metodologia CHA mostrou-se efetiva no contexto em que foi criada, implementada e analisada. Cabe ressaltar que todo esse período compreendeu um contexto de educação online na qual alguns professores nem sequer conheciam pessoalmente/fisicamente os alunos que foram avaliados. Isso só reforça as impressões que se obteve durante as pesquisas realizadas, já que, mesmo havendo esses desafios da educação online, a metodologia CHA conseguiu responder aos anseios e necessidades do curso e dos estudantes, fornecendo bons *feedbacks/feedforwards* e resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambientes online demandam estratégias de avaliação alternativa em relação às metodologias tradicionais. Em cursos de graduação, sobretudo tecnológicos, o desenvolvimento de competências precisa ser rapidamente perceptível, já que acontece em períodos mais curtos. O caso abordado neste trabalho ocorreu justamente em um curso dessa natureza, com duração total de quatro semestres, e que se concentra em desenvolver competências quanto à apropriação, desenvolvimento e administração de tecnologias muito atuais, uma combinação que demanda, por si só, um design de aprendizagem ativa.

Dessa forma, conforme demonstrado, um modelo de avaliação contínua e flexível centrado no aluno, embora, é claro, exija um trabalho mais intenso em turmas com um número mais elevado de alunos, favorece as aprendizagens ao possibilitar *feedbacks*, *feedups* e *feedforwards* mais assertivos e tratar o processo avaliativo como processual. Perceber a avaliação ao longo do percurso gera uma sensação de progressão orgânica, dando também ao professor subsídios para selecionar os melhores critérios e instrumentos.

Contudo, sendo a avaliação um objeto cultural que realmente segue os movimentos da sociedade (PINTO, 2016), no ponto em que este trabalho se desenvolveu, o meio social vive uma convergência com o digital virtual que não mais voltará atrás – porém, precisa de uma compreensão e de políticas públicas que democratizem e possibilitem o seu acesso por todos. Assim, uma avaliação formativa digital centrada em competências é possível mesmo quando o contato físico com o estudante é mínimo, desde que haja condições de uma educação digital efetiva tanto para o corpo docente quando discente.

REFERÊNCIAS

FRAGELLI, Ricardo. **Método Trezentos**: Aprendizagem ativa e colaborativa, para além do conteúdo. Porto Alegre: Penso, 2019.

LANCASTER, Iain. **6 Common Misunderstandings About Assessment**. TeachThought. 2020. Disponível em: <https://www.teachthought.com/pedagogy/6-common-misunderstandings-about-assessment-of-learning/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MOREIRA, José António et al. **Educação digital em rede**: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia. 1 ed. Lisboa: Universidade Aberta, v. 1, 2020. 49 p. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9988>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MULHOLLAND, Melissa. **So you think you provide quality feedback?**. Learning Hub: Wirreanda Secondary School - Space to personalise learning. 2016. Disponível em: <https://learninghub-wss.wordpress.com/2016/06/10/so-you-think-you-provide-quality-feedback/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

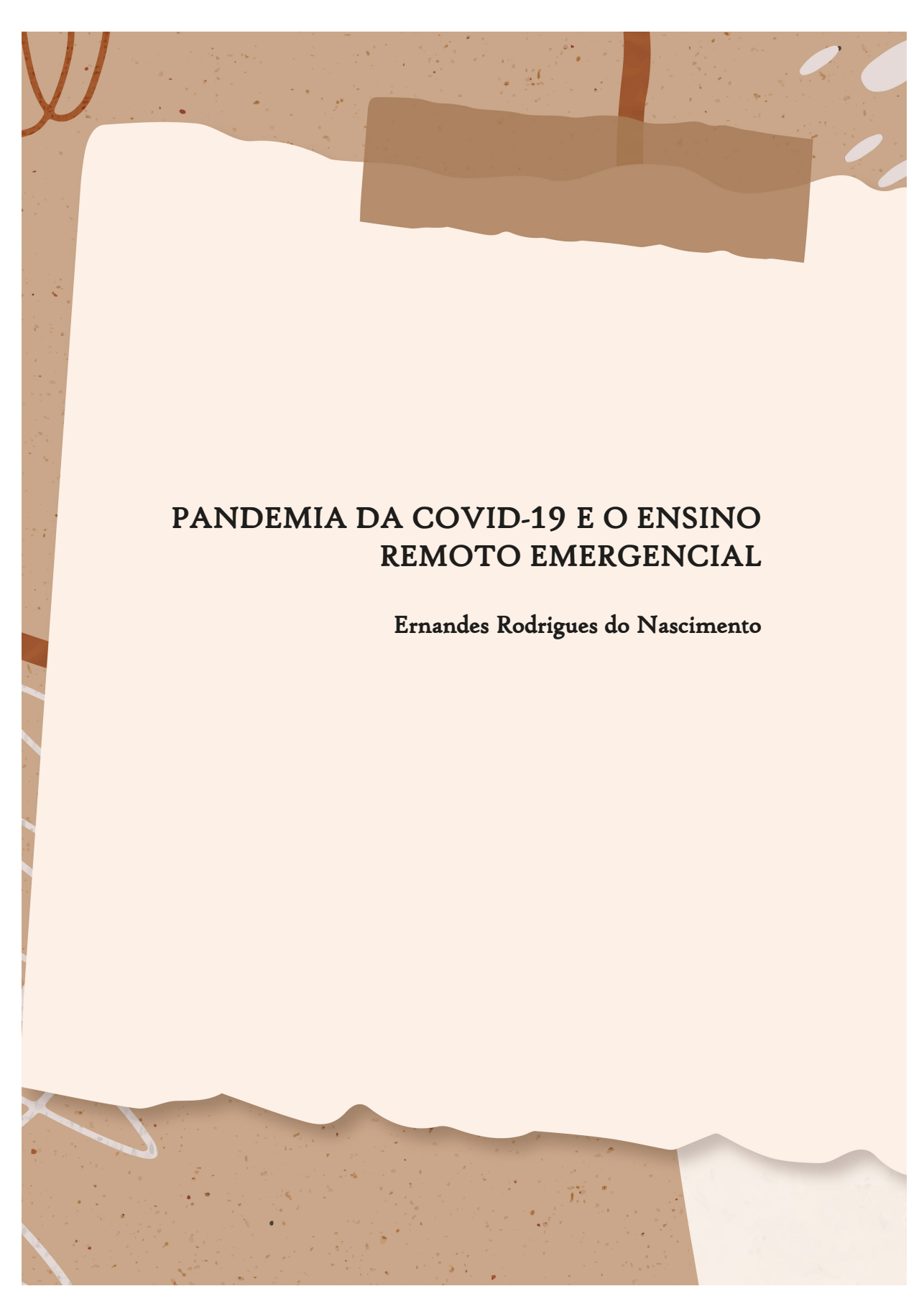
PEREIRA, Alda et al. Evaluating Continuous Assessment Quality in Competence-Based Education Online: The Case of the E-Folio. **European Journal of Open, Distance and E-Learning**, v. 2, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ911767>. Acesso em: 28 jul. 2021.

PEREIRA, Alda et al. Avaliação alternativa digital: conceito e caracterização. In: **DESAFIOS da avaliação digital no Ensino Superior**. 1 ed. Lisboa: Universidade Aberta - LE@D, 2015. 121 p, p. 6-34. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/5774>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PEREIRA, Marcos Villela et al. Avaliação na educação superior: limites e possibilidades de uma experiência. **Eccos Revista Científica**, n. 55, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18874>. Acesso em: 11 nov. 2021.

PINTO, Jorge. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: AMANTE, Lucia; OLIVEIRA, Isolina. **Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas**. Lisboa: Universidade Aberta - LE@D, 2016. p. 139-161. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/21798>. Acesso em: 28 jul. 2021.

PORTO, Stella. A avaliação da aprendizagem no Ambiente On-line. In: CARNEIRO, Roberto; BORGES, Paula; SILVA, Anabela Vidigal da. **Educação, aprendizagem e tecnologias: um paradigma para professores do Século XXI**. Lisboa: Edições Sílabo, f. 111, 2005. 222 p. cap. 6, p. 139-161.



PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Ernandes Rodrigues do Nascimento

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, diversas áreas profissionais foram impactadas pela evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC, demandando novos perfis profissionais e colocando em cheque a formação dos sujeitos, especialmente no ensino superior, o qual ainda utiliza em quase todo o Brasil e em diversos lugares no mundo o modelo de ensino do século XVIII, sem integrar tecnologias, com salas tradicionais e professores palestrando conteúdos durante duas ou três horas diárias, não preparando mais os estudantes para atuar no século XXI.

Por outro lado, vários professores e pesquisadores (BACICH; MORAN, 2018; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015; CAMARGO; DAROS, 2018; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; HORN; STAKER, 2015; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018) vêm inovando suas práticas, utilizando metodologias ativas de ensino e aprendizagem e integrando as TDIC e buscando conduzir o estudante a aprender a aprender, a ser autônomo e protagonista da sua vida.

Há hoje, dezenas de metodologias reconhecidas como ativas (CAMARGO; DAROS, 2018; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018), por inserir os estudantes como protagonistas do seu processo de aprendizagem, promovendo uma aprendizagem significativa e participativa. Contudo, dentre essas metodologias, algumas se destacam mundialmente,

tais como: aprendizagem baseada em problemas (MUNHOZ, 2015), aprendizagem baseada em projetos (BENDER, 2014), *peer instruction* – aprendizagem por pares (MAZUR, 2015), *storytelling* (PALACIOS; TERENCEZZO, 2016), a gamificação (BURKE, 2015) e sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2012).

Mesmo diante do exposto, antes da pandemia da Covid19, as iniciativas ainda eram incipientes e esperava-se que o processo de transformação chegasse às escolas dentro cinco a dez anos, ou demorasse muito mais que isso. Contudo, a pandemia fez com que quase todas as instituições de ensino se transformassem do dia para a noite, muitas delas sem recursos ou professores capacitados para tal mudança.

Surge então o problema de pesquisa que deu origem a este artigo: como os professores estavam preparados para atuar no ensino remoto?

O objetivo do estudo foi identificar o nível de domínio dos docentes em relação ao uso de tecnologias digitais e das metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem.

AS TDIC E AS METODOLOGIAS ATIVAS¹

Atualmente há a necessidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de aprender a aprender (PAPERT, 2008), discorrendo, sobretudo, no aprender fazendo, construindo artefatos, sejam eles físicos ou digitais. Ele afirma que o sujeito ao desenvolver seus produtos também aprende os conceitos que dão base ao processo de produção e ao seu resultado.

Valente (2018, p. 27) descreve as metodologias ativas como “alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas.”

¹ Partes do texto presente nesta seção compõem um dos capítulos da tese de um dos autores, a qual já foi qualificada, mas ainda não foi defendida.

Moran (2018) corrobora com Valente ao descrever as metodologias ativas como processos de ensino que envolvem os estudantes de forma direta, participativa e reflexiva na construção dos seus conhecimentos, muitas vezes, testando, experimentando, desenhando, criando, mas sempre com a orientação do professor. Contudo, apesar de se falar muito sobre as metodologias ativas nos últimos anos, sabe-se que elas não são recentes, que as práticas e os métodos utilizados já existem a algum tempo, mas só recentemente ganharam ênfase entre pesquisadores, professores e instituições de ensino. O grande diferencial, no cenário atual, é que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) assumiram grande papel na sociedade, integrando-se nessas metodologias que antes eram praticadas de forma analógica.

Nascimento, Francisco, Magalhães e Padilha (2020) discutem a história da aprendizagem baseada em problemas (ABP), demonstrando que, além de ser uma das primeiras metodologias consideradas ativas, tem sido uma das mais exemplificadas e discutidas em artigos e livros, como pode ser visto em Bacich e Moran (2018), Bacich, Neto e Trevisani (2015) Camargo e Daros (2018), Filatro e Cavalcanti (2018) e Leal, Miranda e Casa Nova (2018).

A aprendizagem baseada em projeto, por outro lado, tem dentro da sua estrutura um problema, para o qual há um plano de ação com datas de início e término, além da relação com equipe de trabalho, custo envolvido para o desenvolvendo da solução final, muitas vezes sendo entregue um produto, um serviço, um processo, dentre outros.

A aprendizagem por pares se apresenta como uma metodologia de ensino eficaz, sendo amplamente disseminada a partir do modelo este disseminado por Mazur (2015), utilizando um padrão próprio criado por ele. Em sala de aula, o professor apresenta uma questão a ser resolvida em poucos minutos, utilizando respostas de múltiplas escolhas, pedindo para que cada estudante escolha uma alternativa. Se o índice de acerto for igual ou superior a 70%, o professor promove um breve debate sobre a

questão para sistematizar a aprendizagem e segue para a próxima pergunta. Quando o índice é inferior aos 70%, os estudantes são organizados em pequenos grupos para discutirem entre si suas respostas anteriores e escolhem novamente as alternativas. Novamente, o professor verifica se houve melhoria no índice de acerto, só seguindo em frente se ele for superior aos 70%. Contudo, se o resultado voltar a ser inferior, o professor fará uma intervenção mais profunda, explicando o conteúdo e as causas dos erros e acertos. Para só depois do total entendimento da turma, seguir para o próximo assunto da aula. Na prática do *Peer Instruction*, utiliza-se também o conceito da aula invertida, pois os estudantes precisam ler o conteúdo em casa, para resolver os problemas e tirar as dúvidas na sala de aula.

Depois da ABP, a Sala de Aula Invertida é a segunda metodologia ativa mais presente nos estudos sobre o assunto (BACICH; MORAN, 2018; CAMARGO; DAROS, 2018; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018), originalmente apresentada por Bergmann e Sams (2012) e posteriormente disseminada a partir outros estudos, em especial os de Christensen, Horn e Staker (2013) e de Bacich, Neto e Trevisani (2015), os quais classificam a sala de aula invertida como um dos modelos rotacionais do ensino híbrido, conforme veremos mais adiante.

Christensen, Horn e Staker, em 2013, apresentaram e discutiram o ensino híbrido, uma mistura entre os ambientes presenciais e virtuais de aprendizagem, integrando-os por meio da tecnologia. Eles descrevem sete modalidades de ensino híbrido, começando pelos modelos rotacionais, os quais atuam por meio de laboratórios rotacionais, rotação individual, rotação por estações e a aula invertida; o modelo Flex, no qual os estudantes podem escolher complementar seus estudos virtuais com encontros presenciais; o modelo *à La carte*, possibilitando aos estudantes escolherem formações virtuais complementares às presenciais; e virtual enriquecido, contando com aulas virtuais e a obrigatoriedade de encontros presenciais.

Encontra-se na literatura a descrição ou conceito do ensino híbrido, mas aqui, compreende-se que é algo maior, que extrapola o próprio limite do ensino, o qual significa “Forma sistemática de transmitir conhecimentos, geralmente em escolas” ou ainda “Método usado para transmissão de conhecimento” (MICHAELIS, 2020). O modelo híbrido aqui discutido não visa a mera transmissão de conhecimento, busca-se, na verdade, promover o “desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios, com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania.”, descrição atribuída ao significado de educação no dicionário Michaelis (2020). Também definido como “Conjunto de métodos próprios a fim de assegurar a instrução e a formação do indivíduo” (IDEM).

Após a pandemia do COVID19², o conceito do ensino híbrido foi ressignificado, deixando de ser apenas ‘um momento presencial na sala de aula física e outro virtual, fazendo uso da tecnologia de forma a integrar ambos’ para ser ‘um momento com suporte do professor, outro onde o estudante caminha sozinho, ambos com o suporte das TDIC para a promoção da aprendizagem’.

Deixa-se, então, de lado, o foco centrado exclusivamente no processo de ensino e soma-se os elementos próprios da aprendizagem, do sujeito, do seu contexto, adicionando a este a integração das tecnologias digitais, ampliando os espaços de aprendizagem e mesclando momentos com a presença do docente e outros sem a sua participação direta, desenvolvendo no estudante a sua autonomia.

Para se desenvolver uma educação híbrida, precisa-se considerar outros pontos que vão além da integração das TDIC e do uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário um currículo que quebre as barreiras impostas pelo modelo tradicional de ensino, que desenvolva a autonomia dos estudantes para construir a sua trilha de aprendizagem, que entregue aos estudantes materiais digitais que tenham

² Para saber mais sobre o COVID19, acesse o site: <https://coronavirus.saude.gov.br/>

passado pela curadoria dos professores, os quais também passam a atuar como mentores das suas aprendizagens.

Em uma educação híbrida, a sala virtual (PIVA JÚNIOR, 2013) a aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2012), os modelos rotacionais (HORN; STAKER, 2015), o *peer instruction* (MAZUR, 2015), a gamificação (BURKE, 2015), a aprendizagem por problemas (MUNHOZ, 2015) e por projetos (BENDER, 2014), as metodologias imersivas (FILATRO; CAVALCANTI, 2018) e a cultura *maker* (BLIKSTEIN, 2013; MILNE; RIECKE; ANTLE, 2014) estão presentes, criando novas possibilidades de aprendizagem, desafiando os estudantes a avançarem no desenvolvimento das suas competências. Integra-se a tecnologia em todos os processos e não há distinção entre aulas presenciais e virtuais, deixando que cada estudante escolha como e o que é mais importante à sua aprendizagem, pois eles aprendem a aprender.

A educação híbrida também traz como premissa a transdisciplinaridade (MORIN, 2015), abandonando a ideia de disciplinas compartimentadas e desenvolvendo uma aprendizagem que integra as competências, as habilidades e os conhecimentos necessários a formação dos estudantes, além de estabelecer que o ambiente da aprendizagem é qualquer local (MORAN, 2000) que os deixem confortáveis para desenvolver suas competências, podendo aprender em uma biblioteca, um laboratório, uma praça de alimentação ou qualquer outro espaço, físico ou virtual.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, para a qual elaboramos um formulário virtual utilizando o Google Form e o disponibilizamos nas redes sociais durante o lançamento do e-book Guia de Metodologias Ativas com o Google for Education, publicado por um dos autores deste artigo.

O formulário ficou ativo para recebimento de respostas de 8 de agosto a 7 de setembro de 2020, recebendo 939 resposta, den-

tre as quais, após a verificação de duplicidade de preenchimento, restaram 895 respostas válidas.

Dentre os respondentes: 90,16% (807) eram professores; 4,46% (40) ainda não eram professores, mas que logo seriam; e 5,38% (48) não eram professores, atuavam em outras áreas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 807 professores, 305 (37,79%) atuam exclusivamente no ensino básico; 35 (4,33%) exclusivamente no ensino técnico; 298 (36,92%) exclusivamente no ensino superior; 30 (3,71%) em outros tipos de formação; e 139 (17,22%) atuam em mais de um nível de ensino.

Dentre os respondentes docentes, 530 (65,67%) atuam exclusivamente na rede pública; 201 (24,90%) exclusivamente na rede privada; 25 (3,09%) exclusivamente em outras de organização; e 51 (6,31%) trabalham em mais de uma rede.

Em relação à titulação, 207 (25,65%) são doutores, dos quais 48 (5,94%) possuem pós-doc e 4 (0,49%) estão fazendo. 172 (21,31%) são mestres; 46 (5,7%) estão cursando o mestrado; 264 (32,71%) são graduados e 208 (25,77%) possuem alguma especialização. Dentre os respondentes, 11 (1,36%) estão cursando uma graduação.

Na questão tempo de docência, 489 (60,59%) atuam sinalizaram atuar há mais de 10 anos; 167 (20,69%) atuam entre 5 e 10 anos; 64 (7,93%) entre 3 e 5 anos; 65 (8,05%) entre 1 e 3 anos; e 22 (2,72%) menos de um ano de atuação na área.

Trouxemos também doze questões relacionadas ao uso de metodologias ativas, as quais foram apresentadas no e-book citado na seção anterior, a saber: aula invertida; brainstorming; brainwriting; mapa mental; design thinking; gamificação, aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; rotação individual; rotação por estações, peer instruction e storytelling.

Em relação Sala de Aula Invertida, 170 (21,06%) nunca utilizaram a metodologia, enquanto 102 (12,63%) disseram que já utilizava há bastante tempo. 108 (13,38%) não lembravam se já tinham utilizado. Ao mesmo tempo, 427 (52,91%), sinalizaram ter utilizado em algum momento.

Em relação Brainstorming, 294 (36,43%) nunca utilizaram a metodologia, enquanto 130 (16,10%) disseram que já utilizava há bastante tempo. 120 (14,68%) não lembravam se já tinham utilizado. Ao mesmo tempo, 263 (32,58%), sinalizaram ter utilizado em algum momento.

Em relação Brainwriting, 479 (59,35%) nunca utilizaram a metodologia, enquanto 33 (4,08%) disseram que já utilizava há bastante tempo. 129 (15,98%) não lembravam se já tinham utilizado. Ao mesmo tempo, 166 (20,57%), sinalizaram ter utilizado em algum momento.

Em relação Mapa Mental, 231 (28,62%) nunca utilizaram a metodologia, enquanto 153 (18,95%) disseram que já utilizava há bastante tempo. 105 (13,01%) não lembravam se já tinham utilizado. Ao mesmo tempo, 318 (39,40%), sinalizaram ter utilizado em algum momento.

Em relação Design Thinking, 447 (55,39%) nunca utilizaram a metodologia, enquanto 47 (5,82%) disseram que já utilizava há bastante tempo. 105 (13,01%) não lembravam se já tinham utilizado. Ao mesmo tempo, 208 (25,77%), sinalizaram ter utilizado em algum momento.

Em relação Gamificação, 344 (42,62%) nunca utilizaram a metodologia, enquanto 74 (9,16%) disseram que já utilizava há bastante tempo. 109 (13,50%) não lembravam se já tinham utilizado. Ao mesmo tempo, 280 (34,69%), sinalizaram ter utilizado em algum momento.

Em relação PBL, 221 (27,38%) nunca utilizaram a metodologia, enquanto 138 (17,10%) disseram que já utilizava há bastante tempo. 94 (11,64%) não lembravam se já tinham utilizado. Ao mesmo tempo, 354 (43,86%), sinalizaram ter utilizado em algum momento.

Em relação Projetos, 231 (28,62%) nunca utilizaram a metodologia, enquanto 139 (17,22%) disseram que já utilizava há bastante tempo. 115 (14,25%) não lembravam se já tinham utilizado. Ao mesmo tempo, 322 (39,9%), sinalizaram ter utilizado em algum momento.

Em relação Peer, 498 (61,71%) nunca utilizaram a metodologia, enquanto 45 (5,57%) disseram que já utilizava há bastante tempo. 109 (13,50%) não lembravam se já tinham utilizado. Ao mesmo tempo, 155 (19,20%), sinalizaram ter utilizado em algum momento.

Em relação Rotação Individual, 521 (64,56%) nunca utilizaram a metodologia, enquanto 30 (0,37%) disseram que já utilizava há bastante tempo. 109 (13,50%) não lembravam se já tinham utilizado. Ao mesmo tempo, 147 (18,21%), sinalizaram ter utilizado em algum momento.

Em relação Rotação por Estações, 470 (58,24%) nunca utilizaram a metodologia, enquanto 49 (6,07%) disseram que já utilizava há bastante tempo. 100 (12,39%) não lembravam se já tinham utilizado. Ao mesmo tempo, 188 (23,29%), sinalizaram ter utilizado em algum momento.

Em relação Storytelling, 466 (57,74%) nunca utilizaram a metodologia, enquanto 51 (6,31%) disseram que já utilizava há bastante tempo. 112 (13,87%) não lembravam se já tinham utilizado. Ao mesmo tempo, 178 (22,05%), sinalizaram ter utilizado em algum momento.

Trouxemos ainda algumas questões referentes ao uso das tecnologias digitais na sala de aula. Sobretudo, nos processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia. Além de perguntar sobre como a instituição de ensino atuou no contexto das aulas remotas emergenciais e a formação que elas, eventualmente, disponibilizaram aos docentes.

Em relação ao uso de tecnologias enquanto docente, a opção “Eu já utilizava, mas não era algo institucional” teve 475 (58,85%) respostas, enquanto “Eu já utilizava, pois é uma estratégia institu-

cional” teve 172 (21,31%) respostas. Por fim, a alternativa “Eu nunca havia utilizado antes da pandemia” teve 161 (19,95%) respostas.

Ainda em relação ao uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, a opção “Eu não tenho dificuldade, domino bem” teve 310 (38,41%) respostas, enquanto “Eu não tenho dificuldade, mas não domino muito” teve 373 (46,22%) respostas. A alternativa “Eu não uso” recebeu 8 (0,99%) respostas, ao mesmo tempo que a alternativa “Eu sou expert em uso de tecnologias digitais” teve 38 (4,70) respostas. Por fim, a alternativa “Eu tenho muita dificuldade” teve 78 (9,66%) respostas.

Dentre os respondentes, 21 (2,6%) responderam que “Até concordo com o uso da tecnologia em sala de aula, mas uma vez perdida”, 738 (91,44%) disseram que “Concordo com o uso da tecnologia na sala de aula, pois enriquece muito o processo de aprendizagem”, 37 (4,58%) que “Não concordava, mas depois da pandemia, vejo que é possível” e 11 (1,36%) que “Não concordo com o uso de tecnologias na escola”.

Sobre a instituição em que eles trabalham, 81 (10,03%) disseram que “Demorou entre um e dois meses para ir ao modo remoto emergencial”, 144 (17,84%) que “Demorou mais de dois meses para ir ao modo remoto emergencial”, 162 (20,07%) que “Demorou menos de um mês para ir ao modo remoto emergencial”, 186 (23,04%) que “Está sem aula até hoje”, sendo esse hoje até período entre 8 de agosto e 7 de setembro. Por fim, 234 (28,99%) disseram que “Imediatamente mudou para o modo remoto emergencial sem dificuldades”.

Em relação a formação docente para uso de tecnologias e/ou de metodologias ativas oferecida pelas empresas onde trabalham, 206 (25,52%) respondentes disseram que “Antes da pandemia, ela já oferecia treinamento”, 428 (53,03%) disseram “Durante a pandemia, ela ofereceu treinamento”. Por fim, 173 (21,43%) disseram que “Mesmo com a pandemia, não houve treinamento”.

Para os professores, ensinar no modo remoto emergencial foi: 365 (45,22%), adaptável; 95 (11,77%), confortável; 95 (11,77%),

estressante; 69 (8,55%), muito estressante; 132 (16,35%), não atuaram ainda, pois estão sem aulas. Por fim, 51 (6,31%) informaram que atuar no modo remoto foi uma das melhores experiências.

Por fim, perguntamos aos professores o que mais lhes chamaram a atenção na migração das aulas presenciais para as remotas emergenciais, tanto positiva quanto negativamente.

Os respondentes disseram que o que mais marcante, de forma positiva, durante o ensino remoto emergencial, foi: o comportamento dos colegas, 99 (12,26%); o comportamento dos estudantes e/ou familiares, 115 (14,25%); o comportamento institucional, dos gestores, 106 (13,13%); O uso das tecnologias e metodologias ativas, 356 (44,11%); e 131 (16,23%) disseram que foram outros motivos.

Os respondentes disseram que o que mais marcante, de forma negativa, durante o ensino remoto emergencial, foi: o comportamento dos colegas, 143 (17,71%); o comportamento dos estudantes e/ou familiares, 235 (29,12%); o comportamento institucional, dos gestores, 136 (16,85%); O uso das tecnologias e metodologias ativas, 47 (5,82%); e 246 (30,48%) disseram que foram outros motivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a maior parte dos docentes atuam na educação básica. Tem maior representatividade na rede pública e muitos são apenas graduados. Mais de 60% dos respondentes são professores e atuam há mais de 10 anos.

No que se refere ao uso de metodologias ativas, mais de 60% disseram já ter utilizado ou utilizar a aula invertida. Menos de 50% utilizam ou utilizaram o *brainstorming*. Cerca de 25% faziam o uso do *brainwriting*. Mais de 50% já utilizaram o mapa mental como metodologia. Aproximadamente 30% utilizavam o design *thinking*. Pouco mais de 40% a gamificação. O PBL é utilizado por 60% dos respondentes, seguido da aprendizagem baseada em

projeto por quase 60% dos docentes. Menos de 25% disseram ter utilizado o *peer instruction*, enquanto a rotação individual apresentou menos de 19% de uso e a rotação por estações menos de 30%, finalizando com o storytelling apresentando menos de 29%.

Observa-se então que, a aula invertida, o PBL e a aprendizagem baseada em projetos são as três metodologias mais utilizadas pelos professores. Cabe aqui então, outras pesquisas para identificar o porquê delas estarem entre as mais conhecidas e aplicada e em que condições elas favorecem mais à aprendizagem.

No quesito tecnologia, a maior parte dos respondentes disseram que já as utilizavam no contexto educacional, porém, um quinto dos respondentes afirmam nunca ter utilizado. Ainda assim, quase 80% enfatizaram que domina bem ou não tem grandes dificuldades em utilizar as TDIC nos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, uma pequena parcela (menos de 6%) não concorda com o uso desses recursos na sala de aula. Apesar de não ter sido perguntado isso, mas pelos resultados, acredita-se que falta de domínio de alguns professores em relação às tecnologias digitais pode ser o motivo dessa não concordância.

Quando se perguntou sobre as instituições de ensino, quase 40% sinalizaram que o seu local de trabalho demorou mais de um mês para iniciar as aulas remotas, tendo em alguns casos demorado mais de quatro meses. Todavia, mais de 20% afirmaram que, mesmo com a pandemia, a instituição não disponibilizou treinamentos para os docentes, deixando a cargo deles a responsabilidade de dar conta das aulas remotas, mesmo sem nunca terem atuado em contextos semelhantes.

Isso demonstra que, infelizmente, ainda há instituições que não entendem a importância de criar um programa de formação continuada e dar suporte aos professores, especialmente no desenvolvimento de competências digitais e metodológicas. Claro que é responsabilidade do próprio professor buscar formas de melhorar a sua prática, seja cursando uma especialização, um mestrado ou doutorado, ou ainda formações complementares. Porém, também

é obrigação institucional investir na melhoria contínua dos seus serviços, incluindo-se aqui a formação continuada não só para os docentes, mas para todos.

Por fim, durante o primeiro semestre de 2020, nos meses iniciais da pandemia, o que mais marcou os professores, positivamente, foi perceber como as tecnologias digitais e das metodologias ativas puderam auxiliar nos processo de ensino e aprendizagem. Enquanto isso, de forma negativa, o que mais impactante foi o comportamento dos estudantes e dos seus pais, especialmente na educação básica.

Cabe aqui outras pesquisas para identificar quais foram as principais situações que envolveram os pais e os estudantes, que marcaram negativamente e os seus porquês.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Série: Desafios da Educação.

BACICH, L. NETO, A. T. TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENDER, W. N. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERGMANN, J. SAMS, A. **Flip Your Classroom**: reach every student in every class every day. USA: ISTE – ASCD, 2012.

BLIKSTEIN, P. Digital fabrication and ‘making’ in education: The democratization of invention. In: **FabLabs: Of machines, makers and inventors**, p. 1-21, 2013.

BURKE, B. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. São Paulo: DVS Editora, 2015.

CAMARGO, F. DAROS, T. **A Sala de Aula Inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARLINI, A. L. **Aprendizagem Baseada em Problemas aplicada a Cursos de Direito no Brasil**: reflexão de uma experiência. In: PBL 2010 Congresso Internacional, fev. 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0444-1.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

CHRISTENSEN, C. M. HORN, M. B. STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma inovação disruptiva? Clayton Christense Institute, 2013.

FILATRO, A. CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas**: na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2018.

HORN, M. B. STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

LEAL, E. A. MIRANDA, G. J. CASA NOVA, S. P. de C. **Revolucionando a Sala de Aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422011000700029>.

MAZUR, E. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=YOxL>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MILNE, A. RIECKE, B. ANTLE, A. Exploring Maker Practice: Common Attitudes, Habits and Skills from Vancouver's Maker Community. In: **Studies**, v. 19, n. 21, 2014.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma Aprendizagem mais Profunda. In: BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias Ativas para**

uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Série: Desafios da Educação.

MORAN, J. Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. In: **Revista Interações**. São Paulo, v. 5, p. 5772, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015

MUNHOZ, A. S. **ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas:** ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

NASCIMENTO, E. R. FRANCISCO, M. M. MAGALHÃES, G. S. de G. PADILHA, M. A. S. Aprendizagem Baseada em Problemas: como se engajam os docentes na área da saúde? In: **Revista GETS – Gestão, Educação, Tecnologia e Saúde**, v. 3, n. 1, p. 134-150, 2020. (ed. especial). Disponível em: <https://gets.science/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PALACIOS, F. TEREZZO, M. **Guia Completo do Storytelling**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

PAPERT, S. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Ed. revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIVAR JR. D. **Sala de Aula Digital:** uma introdução à cultura digital para educadores. São Paulo: Saraiva, 2013.

RIBEIRO, R. P. VIANA, A. B. N. Estruturação do PBL para Aplicação em Disciplinas do Curso de Graduação em Administração. In: **GRAD+ Revista Grad USP**, v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: http://gradmais.usp.br/wp-content/uploads/2018/06/Gradmais6_A04_RobertoRibeiro.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

ROSSI, J. S. Problem-based learning (PBL) aplicado aos cursos de graduação em direito. In: **Encontro Nacional do CONPE-DI**, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publica->

tion/301201021_Problem-based_learning_PBL_aplicado_aos_cursos_de_graduacao_em_direito. Acesso em: 26 ago. 2020.

SOUZA, N. R. de. VERDINELLI, M. A. Aprendizagem Ativa em Administração: um estudo da aprendizagem baseada em problemas (pbl) na graduação. In: **Pretexto**, v. 15, número especial, p. 29-47, 2014. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/pretexto/article/view/1496>. Acesso em: 26 ago. 2020.

VALENTE, J. A. A sala de Aula Invertida e a Possibilidade do Ensino Personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Série: Desafios da Educação.

The background of the cover is a light beige color with a subtle, grainy texture. It is framed by dark brown, torn-paper-like borders on the top, bottom, and sides. A prominent dark brown, wavy horizontal band is positioned near the top center. In the bottom right corner, there is a white, torn-paper-like shape.

**AS COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS
NO CENÁRIO DA PANDEMIA DA COVID-19:
O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO MODO
REMOTO EMERGENCIAL.**

**Ernandes Rodrigues do Nascimento
Maria Auxiliadora Sozares Padilha**

INTRODUÇÃO

A infraestrutura de uma organização, por vezes, impacta no comportamento dos seus colaboradores, em sua motivação e no resultado dos seus trabalhos (ROBBINS, 2005). Ampliando o entendimento de infraestrutura a partir das concepções das Coreografias Institucionais, metáfora criada por Zabalza (2006) para descrever as ações e os esforços que as instituições de ensino fazem para proporcionar aos docentes, técnicos-administrativos e estudantes condições ideais para a aprendizagem, insere-se aqui outros elementos, tais como: políticas e normas institucionais; recursos tecnológicos, materiais, financeiros e humanos; layout e disposição das salas, laboratórios, bibliotecas, cantinas, espaços de recreação, etc.

Nos últimos anos, com a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação dos processos de ensino e aprendizagem, a utilização de metodologias ativas e inovadoras nas salas de aula, a criação de espaços para criação a partir do conceito de “faça você mesmo”, originário no inglês *Do It Yourself (DIY)*¹, várias instituições no mundo, incluindo o Brasil, passaram a reinventar seus espaços físicos e a adquirir impressoras 3D, cortadora à laser, computadores portáteis, tablets, dentre outros recursos que possam potencializar a aprendizagem dos estudantes.

¹ Para conhecer mais sobre o movimento **faça você mesmo**, consulte o seguinte link: <https://super.abril.com.br/cultura/a-volta-da-cultura-do-faca-voce-mesmo/>

Em 2017, uma faculdade privada confessional filantrópica instalada no Recife iniciou um processo de inovação pedagógica, que demandou também mudanças em sua infraestrutura. Primeiro, todos os professores foram inseridos em um programa de formação continuada, com objetivo de promover uma transformação digital e metodológica. Durante dois anos, eles tiveram contato com a Suíte Google for Education, aprendendo a utilizar dezenas de ferramentas em suas aulas presenciais, além de passarem por dezenas de oficinas relacionadas às mais diversas metodologias de ensino e aprendizagem, desde o planejamento didático ao processo de avaliação e feedback, destacando-se: aula invertida, gamificação, aprendizagem por problemas, aprendizagem por projetos, aprendizagem através do encantamento, coreografias didáticas, canvas de empatia, etc.

Em 2018, a faculdade se mudou para um prédio próprio, onde instalou salas com mobiliário que permite a organização de layouts diversos, incluindo um laboratório de inovação e criatividade, corredores com espaços para estudo e descanso, uma sala modelada por um parceiro Google, dois laboratórios de informática que comportam até 80 pessoas simultaneamente, além de adquirir 400 computadores portáteis e disponibilizar uma rede de internet sem fio por todo o campus, contando ainda com uma biblioteca virtual com mais de oito mil títulos em todas as áreas do saber.

Em 2019, todos os professores iniciaram a missão de transformar suas aulas, fazendo uso das ferramentas Google para maximizar a experiência de aprendizagem dos estudantes e utilizando diversas metodologias ativas, de acordo com os objetivos das suas aulas. Esse período foi um momento de testes, para identificar o que funcionou bem e o que poderia ser melhorado para, no ano seguinte, a IES oficializar o seu modelo pedagógico, o qual seria pautado por aula invertida e aprendizagem baseada em problemas, utilizando os recursos digitais para tornar as aulas híbridas.

Ao iniciar o ano de 2020, após um mês de aula, a pandemia da Covid-19 que assolava o mundo chegou ao Brasil. No dia 16 de março, o Governo de Pernambuco suspendeu as aulas presenciais por meio do Decreto nº 48.810. Esse cenário, apesar de muito assustados e inesperado, não trouxe grandes danos ao processo educacional da referida faculdade.

Estudantes e professores já utilizam a maior parte dos recursos tecnológicos que passaram a fazer parte da rotina pedagógica da faculdade, apenas alguns ajustes foram necessários, graças à sua coreografia institucional.

COREOGRAFIAS INSTITUCIONAIS²

Na educação superior particular, mas não se restringindo somente a ela, as diretrizes acadêmicas, as metodologias de ensino, os projetos pedagógicos dos cursos, dentre outras normas e regulamentações, são definidos, às vezes, pela mantenedora, outras pela direção ou coordenação acadêmica da mantida. Esses elementos compõem o contexto institucional interno, dimensão integrante às coreografias institucionais. Esta pesquisa se debruça sobre o engajamento docente durante a mudança do modelo metodológico de ensino, por isso, este subcapítulo é essencial.

As coreografias institucionais são uma derivação dos estudos de Zabalza (2006) sobre as coreografias didáticas e de aprendizagem, que, por sua vez, tiveram origem nas coreografias de ensino, termo cunhado por Oser e Baeriswyl (2001), fazendo uma analogia entre as coreografias presentes no mundo da dança e as “coreografias” desenvolvidas pelos professores ao organizarem e ministrarem suas aulas.

Magalhães, Santos e Padilha (2018, p. 3), tomando como base os estudos de Padilha e Zabalza (2015), descrevem as coreo-

² A seção das coreografias institucionais é parte integrante de um capítulo da tese de um dos autores, a qual foi qualificada, mas ainda não defendida.

grafias institucionais como “os movimentos relacionados a gestão do curso que proporcionam implicações a todos os sujeitos da escola”. De acordo com Zabalza (2016) e Padilha (2018), estão inseridos nesses movimentos, elementos que possibilitam, potencializam ou dificultam as ações dos professores, tais como: a cultura organizacional, o currículo, a infraestrutura, os recursos materiais, etc.

Zabalza (2016, p. 836) afirma que as “coreografias externas incluem todo tipo de elemento institucional que organiza para proporcionar um ambiente de aprendizagem estimulante e efetivo para os estudantes”. Ele ainda descreve algumas variáveis como institucionais que fazem parte das coreografias, tais como: formas organizativas dos professores e estudantes, organização do currículo, sistemas de práticas e mobilidade, espaços de aprendizagem, demandas acadêmicas da instituição, etc.

No mesmo estudo, Zabalza (2016) também diz que o engajamento dos estudantes pode ser resultado de uma coreografia institucional que crie condições para tal nível de envolvimento. Por outro lado, questiona-se, como se engajam os docentes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes? Pois, as práticas dos professores são, ao mesmo tempo, elementos e resultados das coreografias institucionais, sendo impactados pelas demais variáveis.

Beraza e Cerdeiriña (2019), além de discutirem sobre a transição no enfoque do ensino e da centralização no conteúdo ao enfoque na aprendizagem e no estudante, incluindo ainda o enfoque no ambiente (físico ou virtual) que proporcione maior aprendizagem, eles enfatizam a importância de se observar as coreografias institucionais, as quais são externas aos docentes e influenciam em suas práticas, impactando diretamente na aprendizagem dos estudantes.

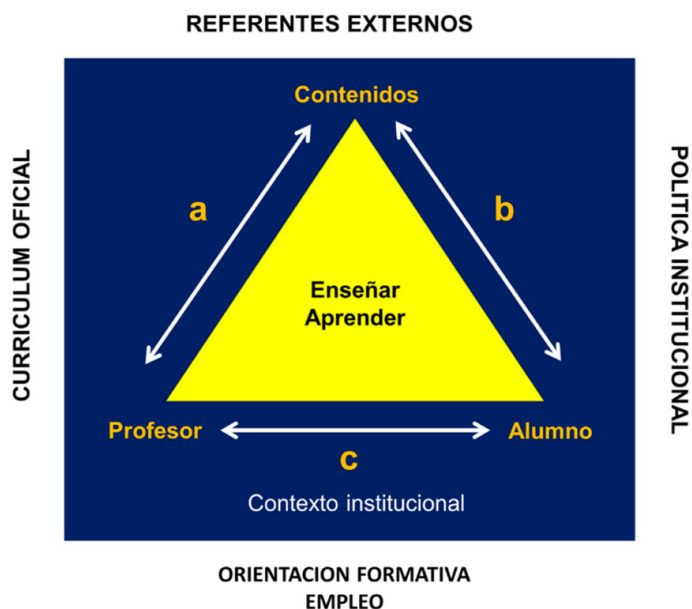


Figura 1: Elementos Básicos das Coreografias
 Fonte: Beraza (2018)

A figura 3 apresenta os elementos que compõem as coreografias institucionais (BERAZA, 2018). No lado externo à área azul, estão presentes: a) as políticas institucionais, as quais, no caso do Brasil, são elaboradas e geridas por órgãos públicos e afins, como o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Conselho Nacional de Educação – CNE, etc.; b) o Currículo Oficial, podendo aqui ser compreendido com as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, no da educação superior. Ou ainda, a BNCC no caso da educação básica; c) as referências externas, entendidas como o contexto social da escola, do estudante, do professor, da comunidade acadêmica, etc.; d) a orientação formativa para o emprego, destacando o perfil profissional e as demandas do mercado de trabalho, as influenciam o que, por vezes, deverá ser ensinado/aprendido.

Ao mesmo tempo, a grande área azul se refere ao contexto institucional, a partir do qual Beraza e Cerdeiriña (2019) apresentam nove variáveis internas que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, organizadas em três grupos: 1) professor, estudante e conteúdo; 2) a relação entre professor-professor, estudante-estudante, conteúdo-conteúdo; 3) a relação entre professor-estudante, professor-conteúdo, estudante-conteúdo. Na visão dos autores, essas nove variáveis auxiliam na compreensão do envolvimento dos estudantes em sua aprendizagem.

Cabe aqui refletir, a partir das pesquisas de Beraza e Cerdeiriña (2019), sobre: a cultura organizacional da IES; a elaboração e disseminação das suas políticas e normas institucionais; a formação continuada oferecida e desenvolvida para os docentes; os projetos pedagógicos dos seus cursos; os programas de remuneração e benefícios; as oportunidades de crescimento pessoal e profissional; a infraestrutura e os recursos disponíveis aos professores e estudantes; o sistema de avaliação; dentre outros.

Beraza (2018) descreve as coreografias institucionais a partir de quatro contextos: a) aspectos materiais – inserindo-se tudo que é visível e palpável, tais como a infraestrutura, os espaços de ensino e aprendizagem, os recursos disponíveis; b) os espaços organizativos e funcionais, como por exemplo: a distribuição das disciplinas ao longo da semana, o horário das aulas, o calendário acadêmico, o sistema de avaliação e as atividades formativas, as funções e setores disponíveis na IES; c) os aspectos afetivos, como o clima organizacional, os núcleos de apoio ao professor e ao estudante, endomarketing; d) aspectos culturais, como os valores e crenças organizacionais, as rotinas diárias, os programas de integração discente, as semanas pedagógicas, etc.

Beraza (2018) ainda reforça que as coreografias institucionais não são desconexas de vários contextos que integram o ambiente educacional, o que foi possível perceber durante a pandemia da Covid19. Momento o qual o isolamento social causou baixa motivação nos professores e estudantes, a dificuldade de acesso às

aulas virtuais por falta de recursos (computadores, notebook, *tablet*, *smartphone* e internet) provocou ansiedade nos discentes e evasão escolar, o excesso de trabalho que tomou conta da casa dos docentes promoveu fadiga, estresse e, em alguns casos, depressão.

De acordo com Beraza (2018), além desse fatores, ainda há, especialmente no ensino superior, a influência do mercado de trabalho e as possibilidades de desenvolvimento profissional, os currículos oficiais (sejam externos, criados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE; ou internos, criados pela própria IES) e as políticas: nacionais de educação (criadas pelas Ministério de Educação – MEC) e institucionais (criadas pelas IES, sejam elas públicas ou privadas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando uma instituição de ensino está focada na aprendizagem dos seus estudantes e qualidade de vida no trabalho dos seus colaboradores, destacando aqui os professores, ela deverá proporcionar condições físicas e emocionais para o que cada agente se sinta envolvido e disposto a fazer o seu melhor.

No caso da faculdade em questão, as suas coreografias institucionais permitiram a transposição do modelo de aula presencial para o remoto emergencial sem grandes dificuldades, demandando apenas alguns ajustes.

O *Google Classroom* já era utilizado como sala virtual de suporte às aulas presenciais, toda disciplina ou componente curricular, desde 2018, já era vinculada automaticamente ao ambiente virtual. Todos os professores e estudantes já faziam uso do recurso, seja para compartilhar materiais, emitir aviso e atribuir atividades, avaliativas ou não.

As aulas passaram a ser realizadas por meio do *Google Meet*, nos dias e horários regulares dos professores, com transmissão síncrona e garantindo o diálogo, o debate, a interação e

participação de todos. Diferente das aulas presenciais, as virtuais ficavam gravadas ao final do horário e eram compartilhadas no Google Classroom, permitindo que os estudantes revissem as aulas, além de dar condições aos que perderam o momento síncrono de assistirem em momento oportuno.

Foi inserido o Google Chat na rotina das aulas (o qual já era utilizado antes da pandemia em substituição ao WhatsApp), funcionando como um fórum virtual. Local onde professores e estudantes poderiam tirar dúvidas das atividades após a aula ou em qualquer momento durante a semana. Pode-se ainda, utilizar o espaço para resolução de problemas em grupo e documentar parte da aprendizagem dos estudantes.

Por fim, as provas que antes eram físicas e presenciais, passaram a ser virtuais, utilizando o Formulários Google, com aplicação conforme o calendário de avaliação, com a liberação das notas só após a correção pelo professor. Por trazerem questões objetivas e discursivas, os professores corrigiam apenas as questões abertas, pois as fechadas eram corrigidas automaticamente pelo formulário, reduzindo o tempo de correção, atribuição das notas e feedback aos estudantes, desde que, aos criar as avaliações, os docentes tivessem inserido os feedbacks em cada uma das questões.

Exceto as disciplinas de práticas e estágios do curso de direito, em nenhuma outra houve suspensão das aulas ou atraso em sua execução. Dois dias antes do decreto nº 48.810 do Governo de Pernambuco entrar em vigor, as aulas já estavam virtualizadas e com todo o suporte institucional para dirimir dúvidas dos calouros, os quais ainda não estavam familiarizados com os a IES e seus recursos, além de dar suporte aos estudantes que, mesmo sendo veteranos, ainda não se sentiam confortáveis com o novo formato de aula.

A IES ainda criou uma sala virtual para dar suporte psicológico e emocional aos estudantes e professores; e um comitê interno para dar suporte às questões financeiras, promovendo algum tipo de desconto ou parcelamento aos estudantes que perderam o emprego ou tiveram dificuldades financeiras comprovadas.

Algumas dias depois das aulas migrarem para o modo remoto emergencial, toda a equipe administrativa passou a trabalhar no formato de *home office*, garantindo uma comunicação efetiva e o atendimento às principais demandas dos estudantes e professores.

Por fim, uma pesquisa virtual foi realizada com os estudantes para identificar as principais dificuldades que eles estavam vivenciando, suas reais necessidades e possíveis pontos de melhoria. Esses resultados serviram para planejar o semestre 2020.2, o qual também seguiu no modelo remoto emergencial.

Essa pesquisa trouxe relatos dos estudantes, descrevendo várias situações complexas como os fatos de: não ter internet e computador em casa; ter criança pequena e não conseguir estudar virtualmente; não ter aptidão para estudos remotos; ter perdido toda a renda da família e estar passando necessidades financeiras; ter perdido pessoas queridas para a Covid19 ou ter se contaminado e passado dias internados achando que não sairia com vida do hospital; ter desenvolvido problemas emocionais e/ou psicológicos; etc.

Houve ainda, estudantes sinalizando que nunca se sentiram tão acolhidos pela faculdade como durante a pandemia, relatando também que a comunicação era tão eficiente que, por vezes, parecia ser melhor que no modo presencial. O fato de estarem estudando remotamente, também trouxe para os estudantes melhor aproveitamento do tempo, pelo fato de não terem que se deslocar até a faculdade. Além de poderem rever a aula grava várias vezes, o que não é possível no modelo presencial.

Observa-se então que, quando as coreografias institucionais estão focadas em melhorar a experiência do usuário, nesse caso, professores e estudantes, a IES termina criando condições que podem lhe dar suporte em momento de crise, minimizando os impactos negativos.

Mesmo diante do texto apresentado, aqui foi um relato de experiência, significando que é possível ter outras dezenas de

ponto de vista, cabe que outros relatos sejam narrados em situações e contextos diferentes para ampliar a compreensão em relação as coreografias institucionais possíveis, especialmente quando nos referimos à inovação pedagógica, integração das tecnologias digitais de informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

BERAZA, M. A. Z. Taxonomías Institucionales: el concepto y su vinculación a la organización escolar. In: **XV Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE)**. Lleida, 2018.

BERAZA, M. A. Z. CERDEIRIÑA, M. A. Z. Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza. In: **Linhas Críticas**, n. 25, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25i0.24586.

MAGALHÃES, G. S. G. SANTOS, J. A. PADILHA, M. A. S. Coreografias Institucionais no Contexto de uma Universidade Pública Federal: perspectivas de promoção de inovação pedagógica. In: **X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária – XCIDU**. Porto Alegre, 2018.

OSER, F. K. BAERISWYL, F. J. Choreographies of Teaching: bridging instruction to learning. In: RICHARDSON, V. **Handbook of Research on Teaching**. 4 ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.

PADILHA, M. A. S. Coreografias da Nova Escola Médica. In: BRAVO, I. d. A. SILVA, P. (ed) **Tendencias Nacionales e Internacionales en Organización educativa: entre la estabilidad y el cambio**. España, Wolters Kluwer, 2018, p. 541-543.

PADILHA, M. A. S. ZABALZA, M. Â. **Coreografias Didáticas no Ensino Superior**: Um Cenário de Integração de TICs na Docência Universitária. Relatório de Pesquisa Pós-Doc CAPES. Universidade de Santiago de Compostela; Universidade Federal de

Pernambuco, 2015.

ROBBINS, S. R. **Comportamento Organizacional**. 11 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ZABALZA BERAZA, M. A. Coreografías Institucionales y Procesos Didácticos. In: **IX Congreso Ibero-Americano de Docência Universitária – CIDU**, 2016.

ZABALZA, M. A. Didáctica universitaria. In: **Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali**. 9 fev, 2005.

ZABALZA, M. A. Uma Nova Didática para o Ensino Universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. In: **Sessão Solene comemorativa do Dida da Universidade – 95º aniversário da Universidade do Porto**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, mar. 2006. Disponível em: http://www.fe.up.pt/si/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=16430&pv_cod=15hYLPa4rsIL. Acesso em: 02 Jan. 2020.



SOBRE OS COAUTORES

CREMILDA BARRETO COUTO

Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF/Niterói (2014). Professora pela Prefeitura Municipal de Casimiro de Abreu/RJ (1992-2019). Professora pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé - FAFIMA (2000-2021). Professora com vínculo contratual pela Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos - FeMASS (2013-atual), atuando principalmente nos seguintes temas: Política Educacional; Currículo e Planejamento e Metodologia Científica. Participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação - NUGEPPE, na linha da formação.

ERNANDES RODRIGUES DO NASCIMENTO

Pós-Doutorando em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Doutor em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Administração, Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Educação, Universidad de León. Especialista em Formação de Docentes para Atuação em EAD, Escola Aberta do Brasil. Bacharel em Administração, Faculdade de Igarassu. E-mail: ernandesrn@gmail.com.

FÁBIO DE SOUSA DANTAS

Doutor em Letras pelo PPGEL / UFRN. É docente de EBTt, lotado no DCBS / CCHSA / UFPB, Campus III. Coordena projeto de extensão que trata sobre cinema, leitura e produção textual. E-mail: fabiodasantas@gmail.com

FABRÍCIO GERALDO VALADARES

Mestre em Ciência da Computação. Centro Universitário UNA. E-mail: fabricio.valadares@gmail.com

JARDEL LUCAS GARCIA

Mestrando em Pedagogia do eLearning. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. E-mail: jardelgarcia.ti@gmail.com

JOYCE SILVA PONTES DE OLIVEIRA

Graduanda do curso de Pedagogia (UFPB / Campus III / Bananeiras). Bolsista de programa de extensão (PROBEX / UFPB).

E-mail: joycepontesoliveira@hotmail.com.

JULIANA GODÓI DE MIRANDA PEREZ ALVARENGA

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) - Linha: Ciência, Cultura e Educação (CCE). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais - PPGEDU da Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/ UERJ). Especialista, lato sensu, em Educação Básica/ Gestão Escolar (FFP/ UERJ) e Currículo (UERJ). Graduada em Pedagogia (FFP/ UERJ). Atua como Professora Assistente do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ); Integrante dos Grupos: Grupo Interinstitucional de Pesquisa Formação Polifonia, (UERJ/FFP e UNICAMP) & no grupo: Currículo, Docência & Cultura (CDC/ UFF); Projetos de extensão: Vozes da Educação (FFP/UERJ) & Dialogia (CAp-UERJ). Associada na Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica - Biograph. Pesquisa as seguintes temáticas: Formação Docente - Narrativas; Histórias de vida e Projetos de si; Formação permanente e Políticas de Formação.

LUCAS DOS SANTOS ECKHARDT

Graduado em Matemática/FeMASS.

MARIA AUXILIADORA SOARES PADILHA

Professora associada para atividades de Educação a Distância da UFPE. Possui graduação em Pedagogia (1997), mestrado em Educação (2001) e doutorado em Educação pela UFPE (2006). Pós-Doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE. Líder do Grupo de Pesquisa (UFPE/ CNPq) Laboratório de Pesquisa e Prática Educação, Metodologias e Tecnologias – EDUCAT.

MILENA FONTANA

Licenciada em Matemática pelo IFRS.

QUERTE TERESINHA CONZI MEHLECKE

Pós-doc em Inovação Pedagógica, UFPE - Pesquisadora na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; EDUMATEC; Grupo de Pesquisa EDUCAT ? Laboratório de Pesquisa e Prática ? Educação, Metodologias e Tecnologias (UFPE/CNPq). Doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Realizou estágio de doutorado na Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Pós-graduação em Educação Empresarial, FACCAT; Pós-Graduação em Informática na Educação a Distância, UFRGS. Diretora Geral da Faculdade CMB, Porto Alegre(RS); Procuradora Institucional. Professora na Faculdade Alcides Maya, Porto Alegre (RS). Coordenadora dos cursos de Gestão de RH e Gestão Comercial. Coorientadora de doutorado, EDUMATEC, UFPE.

E-mail: querte.cm@gmail.com

RODRIGO COSTA DE ARAUJO

Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense. Atuou por muitos anos como Professor de Literatura infantojuvenil, Arte Educação e com disciplinas pedagógicas em Licenciaturas e atualmente é docente de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Macaé / SEMED. Coautor das coletâneas “Literatura e Interfaces”, “Leituras em Educação” (2022) e “Literatura Infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite” (2019), todas lançadas pela Editora Opção. É também autor de *Caligrafias e escrituras de Ana Hatherly* (Caravana, 2021). Escreve ensaios e resenhas para a revista *Desleitura*.

VICENTE ZATTI

Doutor em Educação pela UFRGS, Pós-Doutor em Filosofia da Educação pela USP, Professor de Filosofia do IFRS.

LISTA E CRÉDITO DAS IMAGENS:

Página um: *Estudante com uma pilha de livros*

Imagem de Pressfoto no Freepik (<https://freepik.com>)

Páginas dois e três: *Estudante com t-shirt amarelo escrito no quadro negro* (Freepik - [Freepik.com](https://freepik.com))

Página quatro: *Escola e material de escritório em plano de fundo*
(Imagem de Freepik - freepik.com)

Página cinco: *Criança recebendo educação em casa*
(Imagem de Freepik - freepik.com)

Página seis: *Desenho na escola*

Imagem de Pressfoto no Freepik (<https://freepik.com>)



Publicado em abril de 2023 com fonte Minion
Pro 12/15, nas versões impressa
e eletrônica

