


Dr. Alderlan Souza Cabral



DESAFIOS da EDUCAÇÃO na CONTEMPORANEIDADE

Vol. 11



AYA EDITORA

2023

Dr. Alderlan Souza Cabral
(Organizador)

Desafios da educação na contemporaneidade

Vol. 11

Ponta Grossa
2023

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizador

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues**

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira
Miranda Santos**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

D4415 Desafios da educação na contemporaneidade [recurso eletrônico].
/ Alderlan Souza Cabral (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 157 p.

v.11

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-341-5

DOI: 10.47573/aya.5379.2.242

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Ensino via Web - Brasil. 4. Distanciamento social (Saúde pública) e educação – Brasil. 5. COVID-19, Pandemia de, 2020 – Brasil. 6. Tecnologia educacional. 7. Brasil - História - Período colonial, 1500-1822 –. 8. Imagens como recursos de informação. 9. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovitch), 1895-1975. 10. Ortopedia e Traumatologia – Estudo e ensino. 11. Tecnologia da informação e comunicação. 12. Inclusão escolar. 13. Surdos – Educação. I. Cabral, Alderlan Souza. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 9

01

Matriz de referência de avaliação das redações do ENEM: Apresentando as cinco competências 10

Josué Rolim Saraiva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.242.1

02

A relação entre memória e história: desafios e possibilidades para a compreensão do passado e do presente 24

Ricardo de Oliveira Uchôa

Jhonantan Silva de Souza

Elisson Márcio Moura Silva

Allan Almeida Lima

Franklen Max Costa Brito

DOI: 10.47573/aya.5379.2.242.2

03

Avaliação em larga escala: fatores que interferem nos resultados dos índices nas escolas estaduais de Manaus – Amazonas conforme concepção dos docentes. 31

Oceania Rodrigues Dutra

DOI: 10.47573/aya.5379.2.242.3

04

A Formação Docente: Identidade e os Saberes do Professor 44

Tharlen Santos de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.242.4

05

A Formação de professores alfabetizadores à luz da Teoria de Bakhtin..... 68

Rita de Cássia Bento Manfrim

DOI: 10.47573/aya.5379.2.242.5

06

A formação do professor no processo de inclusão da criança com deficiência auditiva do ensino básico.... 81

Edineide Emília de Almeida Cruz

Jonathan Diego Pereira Santos

Linda Meire Almeida de Abreu

DOI: 10.47573/aya.5379.2.242.6

07

Os impactos da pandemia da Covid-19 sobre o ensino da língua portuguesa: desafios e possibilidades da docência no contexto de ensino remoto 89

Níliá Feitosa de Alencar

DOI: 10.47573/aya.5379.2.242.7

08

Formação profissional e mediação de conflitos na pandemia do Covid-19..... 107

Adriana da Silva
Cícera Barbosa
Eliane Lima Borges de Medeiros
Maria Aparecida da Costa
Roseclé Oliveira dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.242.8

09

O ensino da ortopedia durante a graduação médica: um desafio constante 123

Bruno de Queiroz Camargo
Juliana Cavalcanti Andrade Falcão Ferraz
Daniel Cavalcanti Andrade Falcão Ferraz
Ana Luiza de Macedo Palitot

DOI: 10.47573/aya.5379.2.242.9

10

Impacto dos dispositivos móveis na aprendizagem .. 130

Júlio César Michelato

DOI: 10.47573/aya.5379.2.242.10

11

O uso de fontes históricas no ensino de história colonial: imagens do “descobrimento” e dos povos indígenas na Carta de Pero Vaz de Caminha 139

Edlene Oliveira Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.242.11

Organizador..... 149

Índice Remissivo..... 150

Apresentação

Em “**Desafios da educação na contemporaneidade – Volume 11**”, somos convidados a explorar diferentes esferas que moldam a realidade educacional do nosso tempo. Cada temática abordada constitui um convite à reflexão e ao debate sobre a complexidade e os desafios do universo educacional contemporâneo.

Iniciamos nossa jornada com uma análise sobre as competências avaliadas no ENEM, as quais representam o cerne da avaliação educacional brasileira. Este entendimento nos permite compreender os critérios avaliativos que orientam nossas práticas educacionais.

A compreensão do passado e do presente, mediada pela relação entre memória e história, surge como um contraponto à avaliação prática. Este tema sugere uma reflexão profunda sobre como podemos utilizar a memória e a história como ferramentas pedagógicas, criando um diálogo entre o passado e o presente.

Este diálogo se prolonga na temática da avaliação em larga escala, onde buscamos entender os fatores que influenciam os resultados das escolas estaduais de Manaus – Amazonas. Esta análise reforça a importância da avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da educação.

A identidade e os saberes do professor, a formação de professores alfabetizadores à luz da Teoria de Bakhtin, e a formação do professor no processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva, emergem como temas cruciais. Eles nos convidam a refletir sobre os desafios que os educadores enfrentam para se preparar para o século XXI.

Os desafios do ensino na era da pandemia da Covid-19 e a formação profissional e mediação de conflitos neste contexto, nos apresentam uma nova realidade que precisamos enfrentar. Esta realidade, marcada pela crise sanitária e pelo ensino remoto, nos faz reavaliar nossas práticas pedagógicas.

O ensino da ortopedia durante a graduação médica se apresenta como um desafio constante que requer uma profunda revisão das práticas e estratégias pedagógicas. Este tema nos leva a refletir sobre a necessidade de adaptar o ensino à realidade contemporânea.

A conclusão desta obra se dá com a análise do impacto dos dispositivos móveis na aprendizagem e o uso de fontes históricas no ensino de história colonial. Estes temas destacam a importância de integrar as novas tecnologias e as fontes históricas no processo de ensino-aprendizagem.

Esperamos que este volume provoque reflexões e inspire debates sobre os desafios da educação na contemporaneidade, oferecendo aos leitores uma visão ampla e aprofundada dos temas propostos.

Boa leitura!

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

Matriz de referência de avaliação das redações do ENEM: Apresentando as cinco competências

Josué Rolim Saraiva

O autor é professor da rede pública de ensino do Estado do Amazonas – Seduc/AM, graduado em Letras - Língua Portuguesa pela UFAM, especialista em Leitura e Produção de Textos e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade UNISAL - PY

RESUMO

Este trabalho é parte da dissertação de Mestrado em Educação que explicita a Matriz de Referência de Avaliação das Redações do Enem e suas relações com as práticas docentes nas escolas estaduais da cidade de Manaus/Am. Por isso, apresenta o conceito do Exame Nacional do Ensino Médio, que é seu objetivo, quem o criou e quais portariam o ampara. Traz ainda os motivos pelos quais o exame tornou-se atrativo para os estudantes que querem ingressar no Ensino Superior. E mostra um exame que possibilita avaliar os estudantes através de competências e habilidades. Como surgiu a preocupação com o desempenho dos estudantes na produção escrita do exame, tornou-se imperioso desmistificar as cinco competências que passaram a ser avaliadas dentro das quatro áreas do conhecimento, com o intuito de mostrar sua relevância e aplicabilidade. Ainda enfatiza qual teoria é utilizada e quais os seis níveis de pontuação. Buscando, ainda, perceber se o professor insere essas competências em suas aulas de redação. A pesquisa para a Dissertação utilizou-se da tipologia quantitativa e o universo apontou 495 estudantes na terceira série do Ensino Médio, e a amostra foi de 24,24% e 12 professores de língua portuguesa, com 100% de participação. Feita essa apresentação, chega-se à conclusão que o trabalho, com a produção de textos dissertativo-argumentativos, nas escolas, precisa do empenho dos docentes e que possam entender e aplicar bem as competências nas aulas de redação.

Palavras-chave: Enem. competências. professor.

RESUMEN

Este trabajo forma parte de la disertación de maestría en Educación que explica la Matriz de Referencia de Evaluación de Ensayos del Enem y sus relaciones con las prácticas de enseñanza en las escuelas públicas de la ciudad de Manaus/Am. Por lo tanto, presenta el concepto del Examen Nacional de Bachillerato, cuál es su objetivo, quién lo creó y quién lo apoyaría. También explica las razones por las que el examen se ha vuelto atractivo para los estudiantes que desean ingresar a la Educación Superior. Y



muestra un examen que permite evaluar a los estudiantes en función de habilidades y capacidades. A medida que surgieron preocupaciones sobre el desempeño de los estudiantes en el examen escrito, se hizo imperativo desmitificar las cinco habilidades que comenzaron a evaluarse dentro de las cuatro áreas del conocimiento, con el objetivo de mostrar su relevancia y aplicabilidad. También enfatiza qué teoría se utiliza y cuáles son los seis niveles de puntuación. Buscando también comprender si el docente inserta estas habilidades en sus clases de escritura. La investigación para la Disertación utilizó tipología cuantitativa y el universo identificó 495 estudiantes del tercer año de la escuela secundaria, y la muestra fue de 24,24% y 12 profesores de lengua portuguesa, con 100% de participación. Realizada esta presentación, llegamos a la conclusión de que el trabajo, con la producción de textos de disertación-argumentativo, en las escuelas, requiere el compromiso de los docentes y que puedan comprender y aplicar bien las habilidades en las clases de escritura.

Palabras clave: Enem. habilidades. maestro.

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte do segundo capítulo da dissertação de Mestrado em Educação que teve como título: Matriz de Referência de Avaliação das Redações do ENEM e suas relações com as práticas docentes nas escolas Estaduais da zona sul da cidade de Manaus.

A pesquisa buscou abordar a matriz de referência que avaliam as redações do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e no capítulo dois o autor faz uma pequena abordagem sobre as cinco competências que são avaliadas na produção do texto dissertativo-argumentativo que se pretende observar no nível básico de ensino. O domínio dessas competências é esperado na produção do texto dissertativo-argumentativo dos estudantes egressos do ensino médio, por isso são usadas como critérios para valorar os textos apresentados no concurso. Antes, porém, de fazer a abordagem, o autor buscou apresentar o Enem em seu contexto legal e histórico: o que é o Enem; qual sua base legal, seus desafios e seus avanços.

Em seguida passa a apresentar as cinco competências de acordo com o manual do participante publicado no site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Cada uma delas foi publicada neste artigo nas tabelas de desempenho devidamente divididas em níveis, pois como já dito antes, é necessário valorar a produção em uma nota e cada nível apresenta uma pontuação que vai; da maior 200 pontos representando o excelente, para a menor zero pontos representando o insuficiente.

ENEM - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

O Enem foi criado com o objetivo de medir a qualidade do Ensino Básico brasileira, a fim de possibilitar ao governo brasileiro a criação de políticas públicas para a Educação Básica. O ENEM foi criado pela Portaria MEC – Ministério da Educação nº 438, de 28 de maio 1998, alterada pela Portaria MEC nº 807 de 18/06/2010, tem os seguintes objetivos:

Art. 2º Os resultados do ENEM possibilitam:

I - A constituição de parâmetros para auto avaliação do participante, com vistas à

continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II - A certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;

III - A criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;

IV - O estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;

V - A sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

VI - O desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (BRASIL, 2010)

A alteração da portaria incluiu a certificação de conclusão do Ensino Médio, o acesso a programas governamentais como o PROUNI – Programa Universidade para todos e o FIES – Financiamento Estudantil, o acesso ao Ensino Superior, tornando-o um grande vestibular de nível nacional e, por fim tornando-o um indicador de desenvolvimento da educação brasileira, com vistas à criação de políticas públicas de melhoria da educação nacional. Essa mudança permitiu um crescimento no número de estudantes que passaram a fazer o ENEM, que até a vigência da antiga Portaria, não era muito aceito pelos estudantes. No primeiro ano de sua realização, houve apenas 157 mil inscritos em todo o Brasil. Naquela ocasião, não se tinha ainda um objetivo claro do exame e que levasse os estudantes a se interessarem em fazê-lo. Mas com as mudanças e com objetivos mais claros, os jovens passaram a ter maior interesse em se submeter ao exame e o número de inscritos subiu para 6 milhões e duzentas mil inscritos chegando a 9 milhões e duzentos mil participantes em 2016, segundo o próprio INEP.

Como os estudantes egressos da rede pública que concluirão o Ensino Médio no ano do exame são isentos do pagamento de taxa de inscrição, tornou o exame atrativo para aqueles estudantes que querem ingressar no Ensino Superior, seja na rede pública (através do SISU - Sistema de Seleção Unificada) ou na privada (através de bolsas de estudos através do PROUNI). O PROUNI – Programa Universidade para todos criado em 2004 e tendo como ingresso às universidades em 2005, fez com que o exame, naquele ano, tivesse o seu primeiro salto em número de participantes, 2 milhões de estudantes fizeram o exame naquele ano e esse número só aumentou no decorrer dos anos seguinte, chegando aos 9 milhões em 2016, já referido acima. É como se a população do Paraguai e do Uruguai juntas fizessem um vestibular. Outro dado interessante que distribui os participantes por região do país, sendo que no Amazonas foram 212.656 (duzentos e doze mil e seiscentos e cinquenta e seis) participantes, dos quais 7.239 (sete mil duzentos e trinta e nove) foram certificados com o certificado de conclusão do Ensino Médio.

Apesar da Portaria 807 ser de 2010, algumas universidades já faziam uso das notas do Enem para admissão de estudantes em seus quadros, mas com a publicação da Portaria 807 de 2010, muitas universidades públicas aderiram ao exame. Mas isso se deveu principalmente pelas mudanças ocorridas no próprio exame.

O Enem, diferentemente de outros exames, passou a avaliar os estudantes através de competências e habilidades, o que tornou a avaliação mais abrangente e passou a

considerar, não a disciplina de forma isolada, mas o contexto em que ela está inserida, ou seja, o conhecimento passou a ser medido em Áreas do Conhecimento, sendo assim dividido: Linguagens Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática:

Art. 2º O ENEM que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame.
§ 1º São as seguintes competências a serem avaliadas:

I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;

II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;

V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2001)

Conforme especificadas, as cinco competências passaram a ser avaliadas, dentro das quatro áreas do conhecimento e que tem como foco: domínio e uso das linguagens, escrita, matemática, artística e científica; compreensão dos fenômenos naturais, histórico-geográficos, tecnológicos e artísticos; tomada de decisões e enfrentamento de situações-problema; construção de argumentação; e elaboração de propostas. As competências avaliadas devem ser resultado dos níveis dentro do Ensino da Educação Básica. Ressaltando que essa nova forma de trabalhar o ensino, não foi de uma hora para outra, foi construída com adaptação do currículo da Educação Básica como um todo. A edição da PCNEM (Proposta Curricular do Novo Ensino Médio) que obrigou as editoras dos livros didáticos a reelaborar livros com esse novo formato e levou os professores a planejarem suas aulas contextualizadas com os colegas da mesma área do conhecimento, saindo, assim, do tradicional ensino fragmentado em disciplinas.

Art. 2º O ENEM que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame. (...)

§ 3º São as seguintes cinco competências avaliadas na redação:
I - Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;

II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;

III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;

IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;

V - Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.” (BRASIL, 2001).

A redação assumiu papel importante no processo avaliativo do exame; pois, somente neste quesito, cinco competências são avaliadas: Domínio da Língua Culta portuguesa; Tipologia Textual, Tema/texto; Argumentação; Coesão e Proposta de intervenção. Diferentemente de muitos pensamentos leigos que têm sido divulgados na mídia, que acham e asseveram que o texto deve se ater a corrigir gramática, o ENEM aponta, para além, e trabalha as competências que o aluno deverá ter dominado ao encerrar seus estudos no Ensino Básico. Todos igualmente são importantes e recebem a mesma atenção no que tange à atribuição das notas, recebendo uma nivelção de domínio que vai de nível zero a nível cinco.

TRI – Teoria de Resposta ao Item

Diferentemente da teoria clássica, cuja nota equivale à quantidade de acertos, o Enem traz a TRI (Teoria de Resposta ao Item) que busca aproximar o estudante da sua realidade de aprendizagem, e para isso, as perguntas não têm o mesmo valor; porque são elaboradas por graus de dificuldades, além de tentar eliminar o chamado “chute”. Significa dizer que quanto maior o grau de dificuldade, maior a nota, o inverso também é verdadeiro. Então, si o estudante acertou uma questão difícil, ele deverá acertar a mais fácil. Se isso não acontecer, subentende-se que houve o “chute”. Feitas essas ponderações, uma nota é atribuída ao participante do exame por área do conhecimento, mais a redação.

PROUNI - Programa universidade para todos

De acordo com a legislação que trata do Prouni, Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, terá direito a bolsa:

Art. 3o O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato. (BRASIL, 2005)

A nota mínima é disciplinada por regulamento do MEC e hoje é de 450 pontos nas provas objetivas e que não tenha zerado a redação. Mas cada universidade usa as notas de acordo com seus critérios, estabelecendo um nível para nota de corte.

Competências para a avaliação das produções escritas no Enem

O ENEM apresenta uma matriz de referência com cinco competências para a avaliação das redações, como já dito anteriormente. Essas competências, por sua vez, apresentam seis níveis: nível zero, nível I, nível II, nível III, nível IV e nível V.

Mais o que é competência? Para Perrenoud (2007), competência é:

Faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações que estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. (Apud OLIVEIRA *et al.*, 2007, p.70)

Define-se pelo conjunto de ações coordenadas advindas de conhecimentos, de capacidades que tornam o sujeito habilitado para realizar as tarefas do cotidiano, da mais simples a mais complexa. Um exemplo simples seria o motorista que para assumir a direção, precisa ter uma série de conhecimentos, capacidades e habilidades para ser um motorista competente. Ele precisa conhecer o código de trânsito, ter noções de espaço lateral e longitudinal, precisa ter a habilidade de passar as marchas no tempo certo, em conjunto com embreagem e acelerador, precisa saber onde ficam os pedais, precisa ter atenção aos retrovisores etc. Ou alguém que anda de bicicleta, ou alguém que escreve um livro, que realizar uma cirurgia, que conserta uma máquina, que pilota um avião, ou joga futebol. Para fazer tudo isso, é necessário ter uma série de conhecimentos, capacidades e habilidades.

Para Luckesi (2007):

A importância da avaliação por competência está em não priorizar uma média de nota, mas, sim, o mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e exercer a cidadania. (Apud OLIVEIRA *et al.*, 2007).

Então, o ENEM procura perceber o mínimo que o estudante deveria aprender ao término do Ensino Básico em todas as áreas do conhecimento, bem como na produção do texto dissertativo-argumentativo.

A partir de então serão apresentadas as cinco competências:

Competência I: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

Quadro 1 - Níveis de Desempenho Competência I.

200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Fonte: INEP/Manual do Participante Enem 2017

Entende-se por modalidade formal, aquela consagrada pelo uso da sociedade e pela literatura, aquela que é ensinada na escola e evidencia certo grau de escolaridade ao usuário da Língua. Por isso, ao levar em conta o julgamento do uso formal da Língua, o Enem busca medir o grau de escolaridade do escritor e considera o que é adequado ou inadequado ao estudante que concluiu o Ensino Médio. Um estudante que é avaliado no

nível zero, por exemplo, indica a não aquisição das competências necessárias do Ensino Médio, posto que apresentará um texto com enormes problemas de desvios gramaticais prejudiciais à compreensão e ao entendimento do que fora escrito. Esses problemas são de todas as ordens: registro, pontuação, concordância, adequação etc.

Já o estudante com nível III será considerado em nível adequado; pois, apresentará um número de desvios aceitáveis para o nível de ensino avaliado e o que apresenta um nível V, demonstra total competência para o ensino esperado.

Para atingir a pontuação máxima neste tópico, nota 10,0, o participante pode apresentar “eventuais deslizos gramaticais e de convenções da escrita”. Isso indica que o exame considera a natureza processual da escrita. O texto não é um produto acabado ao término da aplicação da prova de redação do ENEM. (ÁVILA, 2009, p. 88)

Mesmo que para a nota máxima exista a possibilidade de eventual desvio gramatical ou de escolha de registro, isso não pode ser considerado que o estudante não domine a modalidade formal, mas que, a língua é um processo em que não se pode desejar, por parte do falante, o domínio total da norma e que esse eventual desvio pode acontecer com qualquer falante, mesmo os mais experimentados. Além do mais, o estudante não está munido, na hora do exame, de dicionário ou qualquer outro aparato que possa auxiliá-lo na escrita, o que é perfeitamente aceitável na composição de outras tipologias, como este estudo, por exemplo, que além da revisão do autor, ainda poderá conter eventuais desvios.

A dissertação, por ser uma tipologia, puramente escolar, coloca o estudante na posição de examinando, uma vez que ele precisa provar conhecer e dominar a tipologia, e isso se prova no decurso da composição, posto que se fizer uso de marcas que não sejam da forma escrita, precisará sinalizá-las. Porque, para além da discussão Linguística sobre modalidade, ou sobre variações, o Enem considera a variação formal da Língua.

Competência II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa

Duas habilidades são levadas em conta na competência II: apresentação do tema e domínio do texto dissertativo-argumentativo.

Quadro 2 - Níveis de desempenho Competência II.

200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0 ponto	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. Nestes casos, a redação recebe nota zero e é anulada.

Fonte: INEP/Manual do Participante Enem 2017

Nessa competência a nota zero anula a redação, uma vez que, além das competências, existem outros critérios que podem levar a redação à nota zero, como por exemplo: Parte desconectada do tema (refere-se ao deslocamento proposital do autor para outro assunto alheio ao tema proposto), cópia de texto motivador (fazer cópia dos textos motivadores com a intenção de enganar a banca), fuga ao tema (escrever sobre outro tema que não aquele proposto) e não atendimento ao tipo textual dissertativo-argumentativo (escrever uma narração, uma descrição, um relato, uma crônica, um poema etc.). Esses critérios, por atenderem à compreensão do que seja um texto dissertativo-argumentativo, levam a redação à nota zero, não somente a competência, mas toda a redação.

Deve-se lembrar que um texto é, segundo Marcuschi (2008) “um tecido, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio histórico”. Só terá sentido sua composição, se comunicar algo, e para que possa comunicar, deverá vir carregado de sentido. E três componentes serão levados em conta para essa entidade compor seu sentido: linguagem em uso, a semântica e uma unidade formal (essa última, avaliada na presente competência).

Um texto não pode ser um amontoado de palavras e frases soltas, mas deve ser como um tecido, referido por Marcuschi acima, em que as linhas se interligam formando uma bela fazenda. Um texto precisa ter começo meio e fim, e o texto dissertativo-argumentativo apresenta uma estrutura fixa muito conhecida dividida em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão e deve ser assimilado pelo estudante durante sua formação básica e ele precisa demonstrar domínio no uso dessa tipologia.

A dissertação é um discurso lógico e generalizador que apresenta uma tese (o que se quer provar) um ponto de vista sobre determinado assunto. Ela pressupõe, sempre, conhecimento do assunto sobre o qual se deseja discorrer, reflexão sobre o tema proposto e posterior organização das ideias. (OLIVEIRA, 2003, p. 171).

Esse discurso lógico deve ser apresentado de forma consistente o que vai além da simples observação de uma estrutura, pois mesmo que se domine essa a estrutura, deve-se ter conhecimento do assunto que se está debatendo. Por isso, essa competência analisará juntas a estrutura e a consistência das informações ali apresentadas.

O que se percebe na leitura de redações escolares, em termos gerais, é o desconhecimento de como montar essa estrutura de forma consistente e vale observar o que dizem Aguiar e Barbosa (2003 p.9), com relação ao texto dissertativo que tem uma forma mais ou menos rígida, que compreende três partes: introdução (ou tese), desenvolvimento (ou argumentação) e conclusão (ou retomada da tese). Elas informam aos estudantes como deve se constituir cada parte do texto dissertativo: na introdução deve ser apresentada a tese, o ponto de vista, a ideia a ser defendida; no desenvolvimento deve ser feita a argumentação em defesa dessa tese, desse ponto de vista e; na conclusão, a retomada da tese para o fechamento do texto; no caso do Enem, uma proposta de intervenção. Compreender, dominar essa tipologia, é requisito para uma boa nota na competência II.

Competência III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

Quadro 3 - Nível de Desempenho competência III.

200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
120 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
80 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
0 ponto	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: INEP/Manual do Participante Enem 2017.

A análise da competência III leva em conta a informatividade (o conhecimento do que se diz), progressão semântica (a construção de sentido dos enunciados), a tematização (informações sobre o que se fala, o assunto específico de que se fala), rematização do texto (as novas informações a respeito do tema), a intertextualidade (a presença de um texto no outro), ou seja, seus fatores de textualidade. Diz respeito à elaboração da defesa de um ponto de vista, de uma ideia a ser defendida, ou seja, esta competência trabalhará a coerência do texto.

Não basta informar, tecer de forma coesa o texto, essas informações precisam ser coerentes em defesa de um ponto de vista, da ideia a ser defendida pelo autor do texto.

...é preciso preocupar-se com o desenvolvimento do texto, que deve ser redigida de maneira clara, coerente, concisa e objetiva.

É importante, neste momento, definir os argumentos a serem usados, fundamentar bem muito bem as ideias e ter convicção do que se está falando, a fim de receber crédito do leitor e ter seu ponto de vista respeitado. (AGUIAR E BARBOSA, 2003, p. 14).

É nessa competência que a banca verificará se a redação apresenta clareza na formulação das ideias secundárias em prol da defesa da ideia central, que também é chamada de tese ou ponto de vista. Se o que se diz, traz coerência com os referentes contextuais, quer dentro ou fora do texto.

A contextualização está relacionada com a fundamentação do texto, ou seja, ela trará a credibilidade necessária para que se possa aceitar as informações como sendo fundamentais à defesa do ponto de vista.

Neste ponto se considera a autoria ou o indício dela, apesar de haver muito questionamento quanto a essa autoria, uma vez que as argumentações estarão pautadas, na maioria das vezes, sob o dito de outros. Mas para resolver esta questão, pode-se considerar com autoria, a independência em relação aos textos motivadores e à liberdade de usar as outras leituras (conhecimento de mundo) do autor do texto.

A autoria, nesse sentido, seria a capacidade que o autor tem de fazer uso desse conhecimento de mundo, dessa leitura, em defesa do seu ponto de vista.

...o ENEM espera muito mais do estudante do que simplesmente um texto bonitinho e de acordo com os padrões da norma culta. O ENEM espera uma produção escrita correta, coerente, que reflita os conhecimentos do estudante (sejam eles provenientes da escola, de leituras, da rua, da família ou de conversas com amigos). (AGUIAR E BARBOSA, 2003, p. 39)

É evidente que a coerência tem a ver com elementos culturais eleitos pela sociedade. Por exemplo, um texto no século XVII que defendesse a escravidão, não seria coerente no século atual, por mais que fosse no século XVII, esse é apenas um exemplo, mas o que se deve perceber é que as informações que compõem a argumentação em defesa dessa tese, devem ser aceitas pelo grupo social vigente. Isso descarta argumentos mirabolantes que possam aparecer, mesmo que tenham uma composição gramatical dentro da norma culta.

A presente competência é chamada pelos teóricos que fazem os estudos do Enem de “coerência textual”; e isso se faz evidente porque o estudante deverá selecionar os argumentos de forma a relacionar com o tema proposto, organizando e interpretando os fatos e as opiniões com vista à defesa de seu ponto de vista.

A coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. (MARCUSCHI, 2008, p. 121)

A relação de sentido da qual fala Marcuschi pode se estabelecer entre os enunciados de muitas maneiras que necessariamente não precisam ser semânticas, mas de conhecimento de mundo, ou do contexto imediato do falante. Em qualquer que seja essa relação, ela deverá vir carregada de sentido. As relações que serão estabelecidas serão responsáveis pela continuidade do texto, eliminando os truncamentos.

Outra questão importante a ser observada nesta competência é a não contradição e a não tautologia. A primeira segundo Marcuschi (2008), “permite a diversidade dentro de esquemas de compatibilidade definida pela pertinência nas relações de implicação lógica” e a segunda “providencia a continuidade textual, ou seja, a progressão temática trazendo conteúdos novos integrados”. Não anular sentenças através de outras (contradição) e não fazer repetições desnecessárias, redundantes (tautologia) são necessárias para uma nota satisfatória na competência III; pois, a habilidade do autor do texto em criar estratégias dentro de uma linha lógica para a defesa do seu ponto de vista é que será julgada.

Então, fatores como informatividade, coerência, intertextualidade, progressão semântica, a não tautologia, a não contradição, entre outras estarão sendo observadas pelos avaliadores do exame. É necessário, portanto, por parte do estudante, um bom domínio no que tange ao uso desses elementos uma vez que exigirá dele uma boa defesa de sua tese, uma defesa que obtenha a credibilidade da banca do exame.

Competência IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação

Quadro 4 - Níveis de Desempenho Competência IV.

200 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
160 pontos	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
120 pontos	Articula as partes do texto de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
80 pontos	Articula as partes do texto de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária.
0 pontos	Não articula as informações.

Fonte: INEP/Manual do Participante Enem 2017.

Como forma de tecer o texto, há recursos coesivos que devem ser utilizados a fim de que as ideias se articulem, tornando o texto um todo significativo. Essa competência analisa se o aluno faz uso desses recursos e se os articula de forma coerente e se há, e em que medida há, esse repertório e se é satisfatório por parte do aluno.

Sendo a coesão um elemento de textualidade que como os demais ajudam no sentido ao texto, porque é analisada separadamente dos demais, observados na competência III? Essa separação se deve, em hipótese, pela complexidade que este elemento apresenta; pois, o texto dissertativo-argumentativo necessita de uma “amarração textual” como defende Xavier (2006):

A dissertação argumentativa é um gênero que pede a presença de um sistema de “amarração textual” com elos e nós que operam no interior do texto, costurando o sentido e, dessa forma, permitindo o trânsito fácil do leitor pelos termos e conceitos já referidos ou por referir sem perder o fio da meada. (XAVIER, 2006, p. 56)

A coesão pode ser observada de vários aspectos, não somente do ponto de vista dos elementos gramaticais da estrutura superficial do texto. A fim de fazer essa “amarração textual”, seus recursos apresentam uma infinidade de possibilidades apontadas por Marcuschi (2008), em três esquemas: coesão referencial, sequencial e conectiva.

A coesão referencial se divide em: remissas não referenciais representadas pelos artigos, pronomes adjetivos, numerais ordinais e cardinais, pronomes pessoais e substantivos, advérbios pronominais; e remissivas referenciais representadas pelos sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, grupos nominais deferentes, nominalizações, elementos metalinguísticos, elipses.

A coesão sequencial está assim dividida: sequenciação parafrástica (repetição lexical, paralelismos, paráfrases, recorrência de tempos verbais) e sequenciação frástica (progressão temática, encadeamento por justaposição: marcadores espaciais e marcadores convencionais, encadeamento por conexões: relações lógico-semânticas e relações argumentativas). E por fim a coesão conectiva representada, por sua vez, pelos operadores argumentativos (conjunções e locuções conjuntivas) e operadores organizacionais (de

espaço e tempo textual – locuções indicativas de tempo de espaço; e, metalinguísticas – locuções expletivas).

Fazem parte da coesão os elementos usados para se fazer a ligação entre as palavras e para unir os vários parágrafos do texto. Ela se faz presente na retomada de um termo já expresso ou na antecipação e ainda na conexão dos seguimentos do discurso. (AGUIAR E BARBOSA, 2003, p. 29)

O que se pretende observar nas redações dos estudantes, não é se eles sabem ou dominam os conceitos dos vários tipos de coesão, mas se eles fazem uso desses elementos coesivos de forma adequada e com a variação adequada para a sua escolaridade, o ensino médio. E, mesmo que o uso adequado desses elementos não garanta que o que o autor escreveu possa ser considerado um texto, a coesão é elemento textual importante na composição do texto, tornando-o um todo significativo.

Competência V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos

Quadro 5 - Níveis de Desempenho Competência IV.

200 pontos	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
160 pontos	Elabora bem proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
120 pontos	Elabora de forma mediana proposta de intervenção, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
80 pontos	Elabora de forma insuficiente proposta de intervenção, relacionada ao tema ou não articulada à discussão desenvolvida no texto.
40 pontos	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
0 ponto	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Fonte: INEP/Manual do Participante Enem 2017

A última competência analisa a proposta elaborada pelo aluno, posto que os temas trazidos pelo Enem tratam de situações-problema. Ao fazer a análise é necessário que se encaminhe uma proposta possível para a resolução do problema analisado.

Não pode ser construída qualquer proposta, ela precisa ser coerente e observar os limites legais dos direitos humanos. Não se pode, por exemplo, admitir propostas que sugiram extermínio, pena de morte, massacre, privação da liberdade, violência ou coisas do gênero. Além do que, a proposta precisa estar de acordo com o tema dissertado. Requer-se, ainda, que ao fazer a proposta, o proponente envolva os entes sociais, tais como: sociedade civil organizado, família, governo, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante salientar que o trabalho com as competências em sala de aula ajudará os estudantes na hora de redigir as redações no Enem, porque somente com o domínio delas é que se chegará a um texto que possa se configurar como produção dissertativa-argumentativa de estudantes advindos do ensino básico. Levar o estudante a conhecê-las é o caminho a ser trilhado dentro do desafio do ensino da produção textual visando o Enem.

Trazer esse tema para a discussão foi interessante porque mostrou que é importante conhecer e dominar cada uma delas, pois o Enem não está preocupado apenas em verificar se o estudante domina a norma culta ou a língua formal da escrita, mas se ele domina os seus mecanismos de comunicação e se consegue se articular ao usar os seus recursos. Se ele tem capacidade de elencar os conceitos de seu referencial de mundo para defender uma tese ou se consegue estabelecer relações entre as ideias inseridas por ele nos textos na defesa dessa tese. Ou se, ao verificar o problema, consegue propor de forma coerente uma saída que possa resolver esse problema.

O que se espera com a produção desse artigo é que ele possa provocar o interesse e discussão do tema e que, também, possa contribuir nessa discussão.

REFERÊNCIAS

- Abaurre, M. L. M. & Abaurre, M. B. (2012). Um olhar objetivo para a produções escritas: analisar, avaliar, comentar. 1ª edição, São Paulo, Moderna.
- Abreu, A. S. (1996) Curso de Redação. São Paulo. Ática.
- Aguiar, J. S., & Barbosa, E. M. (2003): Descomplicando a redação – São Paulo: FDT.
- Antunes, I. (2006) lutar com palavras - coesão e coerência. (Coleção Português no ensino médio e formação do professor). São Paulo: Parábola editorial.
- Ávila, E. dos A. L. (2009). Avaliação da produção escrita no Enem: como se faz e o que pensam os avaliadores. Recife 2009. Recuperado em 25 de abril de 2016 no site www.bdt.d.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7499/arquivo38891.pdf?...1...y.
- Brasil. (2005) lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Recuperado em 30 de janeiro de 2017 no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm.
- _____ (1998). Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Recuperado em 01 de fevereiro de 2017 no site http://www.Crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf.
- _____ (2001). Portaria MEC nº 318 de 22/02/2001. Recuperado em 01 de fevereiro de 2017 no site <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=227492>.
- _____ (2010). Portaria MEC nº 807 de 18/06/2010. Recuperado em 01 de fevereiro de 2017 no site <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=227492>.
- Costa, M. A., & Constantino, R. de F. (2007). A realidade da educação brasileira apresentada nas provas de redação do ENEM. (Revista A Produção de Textos no ENEM: desafios e conquistas. Brasília: UnB, 47 – 56
- INEP. (2016). Balanço da Inscrição ENEM 2016. Recuperado em 05 de março de 2017 no site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41461-balanco-inscricao-enem-2016pdf&Itemid=30192.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). Produção textual, análise de gêneros e compreensão, São Paulo: Parábola Editorial.

OLIVEIRA, A. T. P. de. (2003). Mini manual compacto de redação e interpretação de texto: teoria e prática. 1ª edição – São Paulo: Rideel.

_____. (2007). Avaliar por competência: Uma experiência nas correções do Enem (Revista A Produção de Textos no ENEM: desafios e conquistas. Brasília: UnB. 69 – 78

XAVIER, A. C. dos S. (2006). Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa, Catanduva, SP: Editora Respel.

A relação entre memória e história: desafios e possibilidades para a compreensão do passado e do presente

Ricardo de Oliveira Uchôa

Graduado em Licenciatura em História pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE) e tenho Pós-graduado em História do Brasil pela Faculdade dos Vales Elvira Dayrell (FAVED LATO SENSU) e Pós-graduação em especialização em docência para educação profissional e tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santos - IFES

Jhonantan Silva de Souza

Historiador Jhonantan Silva, 28 anos, jhonantanking@gmail.com / Graduação em Licenciatura plena em História pelo Centro Universitário do Norte (2020), Especialista em metodologia do ensino de história e geografia pela faculdade Iguaçu. Especialização em história do Brasil em andamento pelo centro universitário Uni Vitória

Elisson Márcio Moura Silva

Graduação em Licenciatura em História pelo Centro Universitário do Norte (2019), Especialista em Ciências Humanas e Social e o Mundo do trabalho pela UFPI

Allan Almeida Lima

Graduação em Licenciatura em História pelo Centro Universitário do Norte (2019), Pós-graduado em História do Brasil

Franklen Max Costa Brito

Graduação em Licenciatura em História pelo Centro Universitário do Norte (2019), Pós-Graduado em História do Brasil

RESUMO

Este estudo apresenta uma reflexão crítica sobre a relação entre memória e história, destacando os desafios e as possibilidades para a compreensão do passado e do presente. São abordadas questões conceituais relevantes sobre a relação entre memória e história, destacando a importância de considerar diferentes perspectivas e interpretações dos fatos passados. Além disso, é discutida a importância de reconhecer a diversidade e a complexidade das experiências humanas, demonstrando exemplos de como a memória pode ser uma fonte valiosa de informações sobre as experiências e as perspectivas dos grupos sociais marginalizados ou excluídos da narrativa oficial da história. Por fim, é destacada a contribuição para uma reflexão crítica sobre a relação entre memória e história, estimulando o diálogo e o debate em torno desse tema tão relevante para a compreensão do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: memória. história. relação.



ABSTRACT

This study presents a critical reflection on the relationship between memory and history, highlighting the challenges and possibilities for understanding the past and the present. Relevant conceptual questions about the relationship between memory and history are addressed, highlighting the importance of considering different perspectives and interpretations of past events. In addition, the importance of recognizing the diversity and complexity of human experiences is discussed, demonstrating examples of how memory can be a valuable source of information about the experiences and perspectives of social groups marginalized or excluded from the official narrative of history. Finally, the contribution to a critical reflection on the relationship between memory and history is highlighted, stimulating dialogue and debate around this theme so relevant to the understanding of the contemporary world.

Keywords: memory. history and relationship.

INTRODUÇÃO

É indubitável que a pesquisa sobre memória e história está ganhando dia-a-dia mais importância no campo educacional, visto que, cada vez mais, este tema apresenta uma variedade de objetos que enriquecem este campo de estudo. A memória e a história são fundamentais para a compreensão do passado e do presente, e como são ensinadas e compreendidas pode afetar profundamente a nossa visão de mundo.

Este artigo pretende compreender e interpretar os fenômenos sociais relacionados à memória e à história a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Utilizando uma metodologia de pesquisa qualitativa com abordagem exploratória e descritiva, o artigo busca realizar uma análise detalhada e reflexiva nas obras de grandes autores, como a obra “História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos” de LE Goff, J.; Nora, P. (1988), uma vez que permite uma análise detalhada e reflexiva do tema abordado.¹

Primeiramente, deve-se entender, que a relação entre memória e história é um tema complexo e multifacetado que tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia e a história. Embora a memória e a história sejam frequentemente associadas, é importante destacar que esses conceitos não são sinônimos.

Enquanto a história se refere a uma narrativa baseada em fatos e evidências documentais, a memória é uma construção subjetiva que reflete as experiências e as emoções individuais e coletivas. Nesse sentido, a relação entre memória e história apresenta desafios e possibilidades para a compreensão do passado e do presente.

Por um lado, a memória pode ser uma fonte valiosa de informações sobre as experiências e as perspectivas dos grupos sociais marginalizados ou excluídos da narrativa oficial da história. Por outro lado, a memória também pode ser seletiva e distorcida, refletindo interesses políticos ou ideológicos. Diante desse contexto, é fundamental refletir sobre como a relação entre memória e história pode ser construída e negociada em diferentes contextos, como na escola, na mídia e na política.

¹ LE Goff, J.; Nora, P. (Org.). *História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

É preciso questionar as narrativas oficiais e dominantes sobre o passado, buscando compreender as diferentes perspectivas e interpretações dos fatos históricos. Somente assim poderemos construir uma história mais justa e inclusiva, que reconheça a diversidade e a complexidade das experiências humanas.

Neste estudo, serão abordadas questões conceituais relevantes sobre a relação entre memória e história, destacando a importância de considerar diferentes perspectivas e interpretações dos fatos passados. Serão apresentados exemplos de como a memória e a história são ensinadas e compreendidas em diferentes contextos, e serão discutidos os desafios e as possibilidades da pesquisa sobre memória e história no campo educacional. Espera-se que este estudo contribua para uma reflexão crítica sobre a relação entre memória e história, estimulando o diálogo e o debate em torno desse tema tão relevante para a compreensão do mundo contemporâneo.

“DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA OFICIAL”

É indubitável que as questões conceituais relevantes sobre a relação entre memória e história, e como a memória e a história são ensinadas e compreendidas em diferentes contextos, como na escola, na mídia e na política. Para a historiografia mundial, entender o passado é também uma forma de entender o mundo que nos cerca, pois ela nos dá a chance de ver como tudo aconteceu e nos ajuda a entender como as coisas funcionam agora. E a narrativa como método de exposição histórica é um dos elementos da metodologia científica sobre a qual a história, enquanto disciplina, está sustentada.

Um ponto relevante, é o conceito de história, o qual é o estudo de como o passado influencia as decisões que tomamos hoje e como essas decisões terão um impacto no futuro. Bloch (2001), argumenta que a história é uma disciplina científica que analisa e interpreta o passado de maneira imparcial, objetiva e crítica, utilizando fontes confiáveis e métodos rigorosos para chegar a conclusões baseadas.

No entanto, a história é frequentemente manipulada por atores políticos e sociais com interesses específicos. Isso pode ocorrer tanto no contexto de ditaduras, onde a história é reescrita para atender a uma agenda política autoritária, quanto em democracias, onde grupos poderosos podem influenciar a narrativa histórica para promover seus próprios interesses.

Segundo Le Goff (1990), a história pode ser vista como uma forma de “esquecimento organizado”, na medida em que muitas histórias oficiais tendem a excluir ou marginalizar certas vozes e perspectivas.

Um exemplo concreto é o revisionismo histórico, que busca reinterpretar eventos passados e negar fatos estabelecidos. Essa manipulação da história distorce nossa visão de mundo, enfraquece a confiança na objetividade dos acontecimentos históricos e pode levar a uma percepção distorcida da realidade.

Outro ponto relevante, é a memória, que possui pelo menos duas dimensões, e não tem a preocupação de fazer análises teóricas ou seguir uma metodologia científica para produzir conhecimentos. Ela é uma construção subjetiva e emotiva do passado que se baseia em experiências pessoais, culturais e emocionais, sendo afetada por fatores como emoções, crenças, valores, identidades e narrativas coletivas e pode variar conforme as perspectivas individuais e culturais.

A expressão subjetividade implica sobretudo quatro conotações: a) individualismo: no mundo moderno a peculiaridade infinitamente particular pode fazer valer as suas pretensões; b) direito à crítica: o princípio do mundo moderno exige que o que deve ser reconhecido por cada um se lhe apresente como algo legítimo; c) autonomia do agir: é característico dos tempos modernos o fato de nos quisermos responsabilizar pelo que fazemos; d) filosofia idealista: Hegel considera ser tarefa dos tempos modernos que a filosofia aprenda a ideia que sabe de si própria (HABERMAS, 1990, p. 27-28).

Além disso, é importante reconhecer que as memórias estão em constante transformação e são influenciadas pelo contexto social, político e cultural em que estão inseridas. Isso significa que a história não é um conjunto de fatos objetivos e imutáveis, mas sim uma construção social e cultural que reflete as perspectivas e interesses dos grupos e indivíduos que a produzem e a consomem.

De acordo com Bloch (2001), a memória é uma ferramenta importante para a compreensão histórica, pois é capaz de fornecer informações sobre o passado e, com isso, ajudar a compreender os motivos por trás das ações humanas.

Para Le Goff (1988), a memória é definida como um processo cognitivo pelo qual informações são armazenadas, organizadas, recuperadas e utilizadas.

A memória pode fornecer uma perspectiva mais pessoal e subjetiva sobre eventos históricos, ajudando a preencher lacunas na história oficial e a dar voz a grupos marginalizados. No entanto, essa abordagem de diálogo com a história também apresenta desafios. Como podemos reconciliar diferentes perspectivas e memórias conflitantes sobre eventos históricos? Como podemos garantir que as vozes marginalizadas sejam ouvidas e incluídas na narrativa histórica? Como podemos lidar com a natureza seletiva da memória e garantir que ela não seja usada para justificar preconceitos ou opressão?

A relação entre memória e história é complexa e muitas vezes conflituosa. Essa diferença pode gerar conflitos e divergências na interpretação dos eventos históricos.

Um exemplo disso é como a história é ensinada nas escolas. Muitas vezes, a história é apresentada de forma linear e simplificada, sem levar em conta a diversidade de perspectivas e experiências dos diferentes grupos sociais. Isso pode perpetuar estereótipos e preconceitos, além de excluir as vozes e memórias dos grupos marginalizados.

Na mídia, a relação entre memória e história também pode ser problemática. A mídia muitas vezes utiliza a memória coletiva para construir narrativas que reforçam determinados interesses políticos e econômicos. Isso pode levar a uma manipulação da história e à exclusão de memórias subalternas, perpetuando desigualdades e injustiças.

Na política, a relação entre memória e história é ainda mais complexa. A memória coletiva pode ser utilizada como uma ferramenta para a construção de identidades nacionais

e para a legitimação de regimes autoritários. Isso significa que a história não é um conjunto de fatos objetivos e imutáveis, mas sim uma construção social e cultural que reflete as perspectivas e interesses dos grupos e indivíduos que a produzem e a consomem.

De acordo com Simson (2018), em uma entrevista para o site da UNICAMP, a memória coletiva: É formada por fatos e aspectos julgados importantes, guardados como a memória oficial da sociedade mais ampla.

Não há uma preocupação com a precisão dos fatos e eventos, mas sim com o significado que eles têm para as pessoas e para a sociedade. Assim, também, é uma narrativa construída no sentido de se legitimar em rito, um símbolo, seja ele religioso ou político.

Em diálogo com o pensamento de Pierre Nora, a memória coletiva, definida como “o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado”, poderia à primeira vista opor-se em sua quase totalidade à memória histórica como se opunha antes memória afetiva e memória intelectual. (LE GOFF, 1988, p. 37).

Diante desses desafios, é fundamental que a pesquisa sobre memória e história leve em conta a diversidade de perspectivas e experiências dos diferentes grupos sociais. É preciso questionar as narrativas oficiais e dominantes sobre o passado, reconhecendo a complexidade e a diversidade das experiências humanas.

Além disso, é importante valorizar as memórias subalternas e as vozes dos grupos marginalizados, buscando uma história mais inclusiva e crítica. É comum vermos, as memórias subalternas, ou seja, as narrativas históricas de grupos marginalizados e minoritários, enfrentarem o apagamento e a exclusão dos currículos educacionais e do discurso público.

Isso ocorre quando a história tradicionalmente dominante e hegemônica é privilegiada, enquanto outras perspectivas são silenciadas. Um exemplo disso é a história dos povos indígenas, que muitas vezes é negligenciada nos currículos escolares.

De acordo com Pollak (1989), diferentes grupos da sociedade constroem suas memórias coletivas a partir das quais é montada e organizada uma memória nacional dominante. Os especialistas - historiadores, publicistas, ideólogos, doutrinadores e educadores - constroem a memória nacional, organizando as comemorações, as festas, definindo os heróis que não merecem ser esquecidos.

De acordo com Menezes (2018), os acirrados debates entre o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido, tem que ser analisado através da possibilidade de se obter uma “memória justa”. Além disso, o historiador deve buscar uma abordagem equilibrada para todos os lados da questão em análise, de modo a garantir que todos os aspectos sejam considerados e que o seu julgamento seja o mais objetivo possível.

No campo educacional, a relação entre memória e história é fundamental para a construção de uma educação crítica e inclusiva. É preciso questionar as narrativas oficiais e dominantes sobre o passado, reconhecendo a complexidade e a diversidade das experiências humanas. No entanto, lidar com a seletividade e a distorção da memória pode ser um grande desafio para os educadores.

Um exemplo de como a relação entre memória e história pode ser construída e negociada em diferentes contextos como a história é ensinada nas escolas. É fundamental que os educadores levem em conta a diversidade de perspectivas e experiências dos diferentes grupos sociais, buscando uma história mais inclusiva e crítica.

É importante que os educadores utilizem diferentes recursos pedagógicos, como filmes, documentários e visitas a museus, para enriquecer o ensino da história. No entanto, lidar com a seletividade e a distorção da memória pode ser um grande desafio para os educadores. É fundamental que a pesquisa sobre memória e história leve em conta a diversidade de diversas perspectivas.

Em suma, para enfrentar esses desafios, é importante valorizar as memórias subalternas e as vozes dos grupos marginalizados, buscando uma história mais inclusiva e crítica. A memória pode ser uma fonte valiosa de informações sobre as experiências e as perspectivas dos grupos sociais marginalizados ou excluídos da narrativa oficial da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta metodológica inicial, realizada através de diversas obras que precisaram ser analisados por uma investigação minuciosa, vai permitir aos leitores uma ampla análise sobre a perspectiva de como funciona a relação entre história e memória. A relação entre memória e história é complexa e multifacetada, e pode oferecer desafios e possibilidades para a compreensão do passado e do presente. Ao invés de ver a história e a memória como opostas ou incompatíveis, podemos ver esses dois conceitos como complementares e interdependentes.

Em suma, conclui-se que uma abordagem de diálogo pode ajudar a preencher lacunas na história oficial e a dar voz a grupos marginalizados, mas também apresenta desafios em termos de reconciliação de perspectivas conflitantes e garantia de inclusão de vozes marginalizadas. Em última análise, a relação entre memória e história é uma questão em constante evolução, e requer uma abordagem crítica e reflexiva para ser abordada de maneira produtiva.

Fica clara, portanto, que as pesquisas sobre memória e história no contexto educacional apresenta desafios e possibilidades. Por meio de exemplos práticos, é possível analisar como a memória e a história são ensinadas e compreendidas, identificando tendências e padrões.

Espera-se que este estudo contribua para uma reflexão crítica sobre a relação entre memória e história, estimulando o diálogo e o debate em torno desse tema tão relevante para a compreensão do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. Apologia da história, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
São Paulo: Brasiliense, 1985.

HABERMAS, J. O discurso filosófico da modernidade. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MEDEIROS, Pedro Henrique. (2020). Religião e política no Brasil Império. Disponível em: https://youtu.be/MczbZ1-9a_o. (22 de maio de 2020).

MENEZES, Ulpiano. Os Museus e as Ambiguidades da Memória: A Memória Traumática. Memorial da América Latina, 2018.

-Nora, Pierre, NORA (org). Les lieux de mémoire. Paris: Gallimard, 1984.

POLLAK, Michel. 1989. "Memória., esquecimento, silêncio". Estudos Históricos, vol. 2, n° 3 (Memória).

Avaliação em larga escala: fatores que interferem nos resultados dos índices nas escolas estaduais de Manaus – Amazonas conforme concepção dos docentes.

Oceania Rodrigues Dutra

A autora é professora da rede pública de ensino do Estado do Amazonas – Seduc, graduada em Educação Física pela UFAM, especialista em Metodologia do Ensino pelo Centro Educacional La Salle de Ensino superior e mestre em Ciências da Educação pela Universidade UNISAL - PY

RESUMO

Este estudo enfatiza os fatores que interferem negativamente nos resultados dos índices nas escolas estaduais da cidade Manaus conforme concepção dos docentes e explicita o objetivo de analisar esses fatores que influenciam o desempenho de rendimento das escolas, nas Avaliações em Larga Escala. A pesquisa usa a tipologia quantitativa, explicitando a realidade da educação no Estado do Amazonas. O universo da pesquisa se constitui de professores de duas escolas na rede pública de ensino. Os professores fazem parte desse universo, pois estão envolvidos na pesquisa como elementos importantes na obtenção das respostas às perguntas da pesquisa. São 64 professores, dos quais envolveu-se uma mostra de 37,5%, totalizando, 24 professores. Vale ressaltar que a investigação foi feita por meio de perguntas fechadas, de múltipla escolha. Devidamente testada, respondendo positivamente aos intentos da pesquisa. Foram usados questionários com os professores, distribuídos pelos pedagogos, com retorno à pesquisadora, após o preenchimento. A identidade, dos entrevistados, fora preservada por questões éticas, tendo seus nomes omitidos, resguardando-os de qualquer constrangimento ou procedimentos que possam comprometer a sua dignidade. As conclusões tiradas de todas as análises realizadas confirmaram uma realidade desagradável no interior das escolas, no desempenho dos estudantes. Infelizmente cada profissional faz o seu trabalho, mas por algum motivo não está sendo garantido um aprendizado significativo. A falta de planejamento pedagógico desequilibra ações nas escolas e fragilidade das equipes pedagógicas trazem resultados negativos. Há muitos culpados sendo apontados, menos quem deveria, como foi identificada na pesquisa. Precisa-se planejar, agir e ressignificar a aprendizagem, o ensino.

Palavras-chave: avaliação. resultados. professor.



RESUMEN

Este estudio enfatiza los factores que interfieren negativamente en los resultados de los índices en las escuelas públicas de la ciudad de Manaus según la concepción de los docentes y explica el objetivo de analizar estos factores que influyen en el desempeño de las escuelas, en la Gran Evaluación de Escala. La investigación utiliza tipología cuantitativa, explicando la realidad de la educación en el Estado de Amazonas. El universo de la investigación está formado por docentes de dos colegios de la red de educación pública. Los docentes son parte de este universo, ya que participan en la investigación como elementos importantes en la obtención de respuestas a las preguntas de investigación. Son 64 docentes, de los cuales se involucró una muestra del 37,5%, totalizando 24 docentes. Es de destacar que la investigación se realizó mediante preguntas cerradas de opción múltiple. Debidamente testado, respondiendo positivamente a la intención de la investigación. Se utilizaron cuestionarios con profesores, distribuidos por pedagogos, con retroalimentación al investigador una vez finalizados. La identidad de los entrevistados fue preservada por razones éticas, omitiéndose sus nombres, protegiéndolos de cualquier vergüenza o procedimiento que pudiera comprometer su dignidad. Las conclusiones extraídas de todos los análisis realizados confirmaron una realidad desagradable al interior de las escuelas, en el desempeño de los estudiantes. Lamentablemente cada profesional hace su trabajo, pero por alguna razón no se está garantizando un aprendizaje significativo. La falta de planificación pedagógica desequilibra las acciones en las escuelas y la fragilidad de los equipos pedagógicos trae resultados negativos. Se señala a muchos culpables, excepto a quienes deberían hacerlo, como se identificó en la encuesta. Es necesario planificar, actuar y replantear el aprendizaje, la enseñanza.

Palabras clave: evaluación. resultados. maestro.

INTRODUÇÃO

Quando abordamos a avaliação de larga escala, a grande preocupação reside no resultado demonstrado por meio do índice que, por sua vez, define a qualidade do ensino da instituição avaliada. Mas, para além desses índices, dever-se-á questionar como tais resultados foram alcançados e quais meios foram utilizados para se chegar a eles, ou mesmo, que fatores contribuíram de forma positiva ou negativa. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os fatores que, de forma negativa, influenciaram o desempenho do Amazonas; identificar e analisar esses fatores pode trazer grande contribuição para as escolas, pois a partir da identificação e análise, será possível viabilizar ações que podem minimizá-los ou até mesmo eliminá-los, principalmente porque o Estado do Amazonas figura entre as piores colocações do país e urge uma tomada de posição que possa alavancar seus resultados. Neutralizar esses fatores é a forma possível de se obter melhores resultados.

Empiricamente, muitos desses fatores podem ser apontados, mas não se pode ficar apenas no campo das suposições, é necessária uma investigação séria e profunda sobre o tema porque, só assim, poder-se-á tomar medidas eficazes no combate a eles. Para tanto, precisou-se responder de forma convincente à pergunta: quais fatores que mais influenciam, negativamente, no desempenho das escolas estaduais da cidade de Manaus? E para que as repostas fossem dadas de forma convincente, procurou-se responder outra

pergunta específica: Na concepção dos próprios docentes, quais são esses fatores? Chegar à resposta dessa pergunta não foi um caminho fácil, uma vez que foi necessário apontar de forma objetiva e sem parcialidade o que, de fato, acontece no Estado, para que ele continue figurando nos últimos lugares em termos de índices de qualidade na educação da rede pública brasileira. Além dessa pergunta, formulou-se uma hipótese que ajudou nos encaminhamentos do trabalho; para tanto, partiu-se do seguinte: “O insucesso nas avaliações de larga escala das escolas estaduais do Estado do Amazonas se dá porque não há, por parte das escolas do Estado, ações eficazes que, de alguma forma, possam combater as más consequências que os fatores negativos causam no desempenho nas avaliações de larga escala”. A partir de então, fez-se a investigação, buscando respostas aos dilemas da educação amazonense. É papel desta investigação, identificar, apontar e analisar de forma clara e objetiva esses fatores, com a finalidade de abrir caminhos para que atores que militam na educação possam vislumbrar a tão almejada qualidade no ensino do Estado do Amazonas.

HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO BRASIL E NO AMAZONAS

A avaliação de larga escala surgiu no Brasil sob o entendimento de que é preciso avaliar para melhorar, pois a partir da Constituição de 1988, coube ao Estado oferecer uma educação pública gratuita e de qualidade, conforme Artigo 206,

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) inciso VII – garantia de padrão de qualidade” e regulamentada pelo Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) inciso IX “- garantia de padrão de qualidade”. (Brasil, 1988)

Houve uma ampliação do exame para todo o país e vários outros mecanismos de avaliação, com vistas à qualidade da educação brasileira foram sendo criados pelos Estados e Municípios, com o objetivo de analisar a situação das unidades escolares de todo o país. Esse sistema chamado Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), tem o objetivo de fazer um retrato amostral da situação da educação básica brasileira, e, a partir de 1995, o MEC (Ministério da Educação), passou a demonstrar quadros comparativos do desempenho das escolas (a fim de que a comparação se aproximasse da realidade, o mesmo nível de dificuldade das provas foi mantido).

Essas comparações possibilitaram visualizar um panorama do desempenho da educação brasileira, entre os anos avaliados. Essa avaliação gera, através dos exames e do censo escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A avaliação é amostral e se realiza de dois em dois anos, em dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. É aplicada nos anos finais de cada segmento: 4ª série, hoje 5º ano e 8ª série, hoje 9º ano. O Estado do Amazonas criou, em 2008, o SADEAM (Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas), isso foi importante para ajudar a aumentar seus índices de desempenho.

Já como resultado dessa política de avaliação e com base nos diagnósticos obtidos a partir das comparações, foi a criado, em 1996, o FUNDEF (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Fundamental) Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de

1996. Essa lei dispõe sobre a Valorização do Ensino Fundamental e garante o repasse de verbas para as Secretarias estaduais por aluno a fim de garantir o padrão mínimo de qualidade. Esse fundo vigio até 2006 quando foi criado o FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica) LEI Nº 11.494/2007.

O mais importante, na verdade, foi a ampliação do financiamento do ensino, momento em que, as secretarias estaduais e municipais de educação passaram a ter maior autonomia na condução e na aplicação dos recursos e de forma peculiar, dentro da realidade de cada Estado e de cada município, e além do mais, esse recurso passou a ajudar os Entes federados no financiamento das folhas de pagamento dos professores. Como deixa claro Werle (2011, p 776,):

Os mecanismos de financiamento do ensino são relevantes por assegurarem recursos para o cumprimento da obrigatoriedade, a melhoria da qualidade do ensino, a qualificação da Educação Básica, um valor por aluno e incremento da remuneração docente.

Outro programa importante é o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) lei 11947 de 16 de julho de 2009 (criado a partir do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação) que, diferentemente do FUNDEB, o dinheiro é depositado diretamente na conta da escola e leva em consideração o desempenho das escolas no IDEB. A finalidade é melhorar as condições da escola no campo pedagógico e na capacitação dos professores, com o intento de melhorar as condições daquelas unidades educacionais com baixo desempenho; diferentemente do SADEAM (Sistema de Avaliação do Desempenho da Educacional do Amazonas) em que o repasse é feito, apenas, às escolas com bons resultados, as que verdadeiramente precisam, ficam sem atendimento.

A avaliação leva em conta o fim de cada ciclo em seus anos finais: 5º ano fecha a primeira etapa do ensino básico, 9º ano fecha a segunda etapa e a 3ª série do Ensino Médio fecha o ensino básico. Essas três séries são submetidas à avaliação de larga escala.

O que pode ser observado é que a partir de então, avaliações de larga escala, passam a ser uma realidade consolidada na gestão da educação no Brasil e norteiam as tomadas de decisões para a implementação, implantação e criação de programas de apoio à educação. A tendência é que essas avaliações se tornem mais completas e precisas. Por isso, não se atém, apenas, a avaliar os alunos, mas o processo como um todo.

POSSÍVEIS FATORES QUE INTERFEREM NEGATIVAMENTE NA APRENDIZAGEM

Quando se pensa nesses fatores, pode-se, a partir do senso comum, elencar uma grande série deles. Pode-se, por exemplo, dizer que a família interfere de forma negativa, por sua desestrutura; o professor, por ser mal preparado; o sistema, por ser ineficaz; a escola, por ser inadequada; o próprio exame, por ser arbitrário e outras mais possibilidade.

Entretanto, é importante apontar de forma séria e sem equívocos, quais fatores realmente interferem negativamente no aprendizado. O que existem em termos de pesquisa nesse campo, dará um norte a este estudo, o que há para além do senso comum. Observando algumas literaturas que tratam a questão, alguns fatores foram detectados, e

serão; de forma sucinta apresentados, posto que serão melhor evidenciadas no capítulo quatro que trata dos resultados; elencados a seguir:

A FAMÍLIA

A revista Filosofia na sua edição de janeiro de 2013 em seu artigo “Conhecimento à venda?” Escrito por Renato Nunes Bittencourt *apud* Lipovetsky, 2013, p. 17, afirma que os pais, negligentemente, descarregam a própria culpa nos professores; não fiscalizam o comportamento dos filhos, cada vez mais embrutecidos diante da televisão; e não são mais capazes de inculcar respeito. O que se percebe é que a responsabilidade pelo insucesso da educação é atribuída à família que não acompanha os filhos e não tem capacidade, nos tempos atuais, de inculcar os princípios básicos do respeito e negligencia o dia a dia escolar de seus filhos. Já se sabe que as famílias, em grande parte, não acompanham a vida escolar de seus filhos. Então, o professor ficará atado a isso e não buscará medidas para superar essa deficiência? Ainda diz Gentile (*apud* Mantovanini, 2007) “uma saída é conscientizar-se de que o novo papel do professor inclui atender o aluno que não vem pronto de casa...”. Nesse sentido, seria impossível reeducar os pais; então, o que resta é criar medidas para melhor atender esses alunos.

Não se pode esperar que as famílias mudem suas formas e suas práticas, à escola cabe assimilar essa realidade e agir no sentido da minimização das más consequências, a fim de exercer seu papel da melhor forma possível no atendimento dos alunos que ingressam no seu interior. Tornar esse ambiente acolhedor, pode ser uma saída. Parece que é a escola que ainda não percebeu a sua incumbência. Explica-se o porquê: quando há a oportunidade de se ouvir os pais, percebe-se que eles têm a escola como a válvula de escape para os seus filhos, principalmente se tratando de pais de famílias das classes baixas da sociedade e, esses, a escola precisa ajudar. Lahire (2013, p. 36) diz que os pais dos meios populares manifestam o desejo de ver seus filhos “se saírem” melhor do que eles (no sentido de terem um trabalho menos duro, menos degradante, mais estável). E, na maioria dos casos, não ignoram que a escola seja um degrau muito importante para essa ascensão social, por menor que seja.

A solução está no seio da própria escola e não da família, a responsabilidade pela educação de qualidade não é e jamais poderá ser da família. Isso quer dizer que a solução para o “fracasso escolar” não passa pelas relações diretas, pelas interações com os pais dos alunos. A ida da família à escola não é fator determinante para a melhoria dos resultados educacionais. E como bem afirma acima Lahire, o problema da educação não é um problema de comunicação apenas, é muito mais que isso, é muito mais complexo e quem tem que resolver não é a família, é a escola.

A ESCOLA

A escola, como espaço formador, passou a ser mais exigida, a partir do momento que a sua realidade periférica mudou. Mudaram-se os hábitos, as práticas sociais, as famílias, as formas de agir e de pensar das pessoas e a escola precisa, urgentemente internalizar essas mudanças. Quando se pensa em escola, não é o prédio que ganha o maior destaque.

É claro que uma boa infraestrutura, bons ambientes, bons equipamentos e bons materiais didáticos podem, sobremaneira, ajudar no trabalho e estimular os estudantes.

Mas se deve pensar, em primeiro lugar, que a escola é composta por pessoas: os alunos, os professores, as merendeiras, os porteiros, as faxineiras, os administrativos, os pais, a equipe gestora. Todos são atores que fazem parte do dia a dia da escola. Todos estabelecem convívio nesse ambiente e se faz necessário que ele responda às expectativas de seus atores, porque todos esperam a melhor resposta da escola.

O clima começa no respeito um pelo outro, na valorização dos atores que a compõem, começando pelos atores principais: professor e aluno, que bem enfatizado por Abramovay, 2004, 95, a estratégia de “valorização” revela uma visão da escola que a considera para além de um lugar de aprendizagem, na medida em que exerce funções de cuidado e atenção para o outro, fato que repercute positivamente. Valorizar a pessoa é estratégia que precisa ser adotado no ambiente escolar. O respeito ao outro, a oportunidade de ouvir e ser ouvido, precisa se tornar corriqueiro, afinal de contas, com se disse anteriormente, a escola é composta por pessoas e pessoas dialogam. Para Abramovay (2004) a valorização do diálogo na escola faz com que a hierarquia deixe de ser empecilho criando um clima de confiança e respeito. Para Bittencourt (2013) a escola que deveria ser um espaço de promoção do progresso do saber, da conscientização social, torna-se um lugar de conflito e de exclusão; porque, a partir do momento em que não há um ambiente acolhedor; mas opressor, sem espaço para o diálogo e a compreensão do outro; a tendência natural será a existência de conflitos e conseqüentemente, o resultado será o insucesso das ações pedagógicas e o ensino e aprendizagem não atingirão seus objetivos.

É imprescindível que as escolas se tornem um ambiente acolhedor para todos seus atores.

O PROFESSOR

Ao falar do professor, é interessante começar com a pesquisa feita por Gentile para revista Nova Escola já citada anteriormente.

A maioria dos entrevistados não tem dúvida: para 64%, a formação inicial foi excelente. Porém 49% reconhecem que não estão preparados para a realidade da sala de aula. E isso 90% se declaram satisfeitos com a própria didática. (Gentile Paola *apud* Mantovanini, 2007, p. 35)

Há uma contradição notória nas afirmações dos professores entrevistados e isso é preocupante, porque se a formação inicial foi excelente, deveria refletir na capacidade de lidar com os desafios da rotina escolar, com a administração dos conflitos diversos que ocorrem diariamente nas salas de aula. Se 64% (sessenta e quatro por cento) tiveram uma excelente formação inicial, onde está a capacidade de lidar com esses conflitos. Vale uma reflexão muito séria a esse respeito. Outra questão preocupante é que mesmo reconhecendo que não estão preparados para a realidade da sala de aula, 90% (noventa por cento) estão satisfeitos com a didática que utilizam. Como pode haver conciliação entre uma coisa e outra? Como se podem elaborar planos pedagógicos eficazes por pessoas que reconhecem não estar preparadas para o cotidiano da sala de aula, e ainda mais, achar-

se satisfeito com essa didática? Pode-se a partir dessa análise se pensar: então o que lhes falta é formação continuada. Talvez, mas 80% (oitenta por centos) dos entrevistados afirmaram ter feito formação continuada.

O que parece em vista dessas questões é que há um longo e árduo caminho a ser trilhado pelas instituições de ensino superior e das próprias secretarias de educação, no sentido de buscar mudar essa realidade docente. Além disso, existem fatores agravantes como: falta de valorização do professor, falta de salários dignos, e pelo que se constata; uma melhor formação superior e, mais além, o próprio professor se reconhecer como tal, pois como diz Campos.

A docência é a mediação da pessoa do professor com o amadurecimento do outro, ainda não maduro como pessoa. É o sinônimo da plena consciência de educar: fazendo-se pessoa, sendo pessoa. (Campos, 2010, p. 106)

O professor precisa entender que na sala de aula, ele é a pessoa de maior experiência, de maior maturidade e que ele tem o árduo papel de conduzir pessoas imaturas que estão em pleno exercício de maturação. É claro que a profissão, hoje, é deficiente de atenção da sociedade como um todo e várias queixas podem ser ouvidas da parte de muitos professores; porém, ao assumir ser professor, ele assumiu um compromisso com a formação de outros seres humanos e se a profissão não vislumbra grandes conquistas financeiras, não é culpa dos seus alunos e eles não podem responder por isso, nem pagar o preço dessa falta de valorização que tanto se queixam. E ele (o professor) não pode se eximir desse compromisso de formar cidadãos que exerçam seu papel de sujeitos transformadores de seus ambientes sociais.

O professor precisa ser o gestor da aprendizagem, o grande protagonista do processo de ensinar e aprender, fazendo a diferença na aprendizagem dos alunos, ancorado na crença de que o sucesso escolar é possível. Esse profissional precisa, portanto, ter o seu papel ressignificado, ser valorizado, cuidado, reencantado, para continuar buscando com entusiasmo os caminhos possíveis para a construção da escola que tanto sonhamos, isso nas palavras de (Wiebusch, 2012, p. 04)

O professor é o principal agente para as mudanças necessárias na aprendizagem do estudante e certamente continuar a estudar e dada a devida importância. Principalmente no que diz respeito à valorização, que não passa, apenas, por questões salariais, sendo esta a maior queixa, mas pelo seu papel de destaque na sociedade como aio, como responsável pela condução das crianças brasileiras, da formação de nossos jovens e adolescentes.

E na sociedade como aio, aquele responsável pela condução das crianças brasileiras, da formação de nossos jovens e adolescentes. Infelizmente a sociedade brasileira ainda está longe de reconhecer no professor essa importância, mas exige dele o dever pela formação de nossos jovens em conceder a ela uma formação adequada e um acompanhamento efetivo da sua carreira.

A VIOLÊNCIA

Esse parece, talvez, um dos mais graves fatores que interferem na aprendizagem, e não precisa ir muito longe para ter conhecimento de casos que envolvam histórias de violência. Basta falar com qualquer professor ou aluno para verificar a preocupação

com esse fator. Tanto dentro quanto nos arredores das escolas há muitos relatos de atos violentos. Muitos vídeos são postados diariamente, também, na internet, mostrando essas ocorrências dentro e fora das escolas, envolvendo, principalmente alunos.

Os jornais (quer escritos, quer televisionados), estão repletos de reportagem narrando atos de violência nas escolas (de alunos contra alunos e de alunos contra professores, ou vice-versa). Em relatos de revistas e pesquisas a respeito do assunto, pode-se notar que os tipos mais citados desses casos são: *bullying*, agressão física, homofobia, racismo, intolerância religiosa, entre outros. Mas até que ponto esse fator interfere na aprendizagem, ou melhor, como ele pode interferir na aprendizagem? Há de se pensar que uma das primeiras respostas para a pergunta acima seja a evasão escolar. No Ensino fundamental II, que atende a crianças e adolescente de 12 até 15 anos, talvez possa ocorrer isso, ou no Ensino Médio. Mas está-se falando da educação infantil, de crianças dos 6 aos 10 anos de idade que são levados pelos pais ou responsáveis à escola, que não têm, ainda, a opção de deixar de ir à escola. O que se poderia pensar para essa faixa etária, seria o recolhimento, a timidez, a retração, talvez chegando ao desespero ao saber que deve ir à escola.

Macedo (*apud* Vargas, 2007, p. 36) é bem enfático quanto:

O planejamento que combata a violência no ambiente escolar é apontado pelo professor Lino de Macedo como uma medida preventiva e necessária. Na opinião do especialista, as escolas precisam reunir os principais problemas que acontecem no recreio nas diferentes faixas etárias e pensar no que fazer para evitá-los, propondo atividades. “Para isso, a escola tem de assumir esse espaço e tempo de recreio como um momento de aprendizagem e ensino.

Essa é uma opção viável, mas para que ela ou qualquer outra ação aconteça, é necessário que primeiramente sejam identificados os casos de violência; não só no recreio, mas na própria sala de aula. Lucas (2007) aponta em seu estudo que uma das formas mais comuns e corriqueiras de manifestação de violência dentro da escola é o *bullying*. Certo é que a violência em suas diversas formas de manifestação tem afetado a aprendizagem de muitos estudantes que são vitimados por casos ocorridos na escola e é papel da escola buscar superar seus desafios no que diz respeito à violência.

O SISTEMA

O Sistema sempre ocupará lugar de destaque na responsabilização pelos males da educação, assim como se destacará quando obtiver sucesso. O Sistema é complexo uma vez que ele engloba todos os fatores dentro de si. Dele virão as políticas de valorização dos professores, de suprimento das necessidades estruturais das escolas, de segurança e de sua manutenção cotidiana. Ao definir as políticas para a educação, o Sistema interferirá de forma direta e decisiva no cotidiano de todos: da escola, porque ela precisará de condições mínimas de funcionamento para receber os atores da educação; do aluno, porque precisará garantir a vaga e a matrícula de todos que dele dependam; dos profissionais, porque deverá contratá-los para o exercício da função de educar, que vai do professor, que estará diariamente na sala de aula, ao merendeiro que fará a merende para os alunos e essa merenda não poderá ser de qualquer jeito, deverá ser de qualidade, ao faxineiro que deixará a escola sempre muito bem limpa e organizada.

O Sistema deverá oferecer esses serviços, mas a sociedade não aceitará qualquer tipo de serviço, ele deverá ser de qualidade. Boas escolas, com boa infraestrutura; bons professores, bem qualificados. A ele será imputada a maior culpa, porque ele é que detém as ações estratégicas.

NA CONCEPÇÃO DOS DOCENTES, QUAIS SÃO OS FATORES QUE INTERFEREM NEGATIVAMENTE NA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA?

É bom considerar que a pergunta foi direcionada àqueles que são o centro das atividades pedagógicas realizadas na sala de aula. São eles os principais atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao professor cabe a tarefa de desempenhar de forma eficiente e eficaz o ato de educar, ou como queiram outros, de ensinar, de transmitir os conhecimentos necessários dentro das mais diversificadas formas de fazê-lo. Ao serem perguntados, cada professor indicou alguns fatores que ele considerava negativo e que interferiam na avaliação dos alunos e seus respectivos desempenhos nas avaliações de larga escola.

Logo, (14) quatorze fatores foram indicados como negativos e que interferem nas avaliações, a saber: o fator que mais interfere nas avaliações é a infrequências dos alunos com 79,2%, identificado como o fator mais negativo; em segundo lugar estão a falta de interesse dos alunos e a falta de apoio da família com 75% de frequência nas respostas (18 dos 19 entrevistados), ou seja, para os professores o grande problema não está na escola, mas na família; em terceiro lugar, aparece a falta de infraestrutura das escolas, com 70,8% de frequência nas respostas, aqui é importante lembrar que as escolas visitadas apresentavam uma boa estrutura, mesmo tendo a falta de uma ou outra coisa. Ainda há algumas questões pontuais, como: a superlotação das salas de aula com 45,8% das respostas; a não utilização das salas de recursos como bibliotecas, tv escola, quadra de esportes, laboratórios de informática e de Ciências, aparece com 37,5%, depois vem, indicado com 33,4% a falta de material didático adequado. É bom fazer um parêntese aqui para lembrar que o Ministério da Educação através do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, possibilita aos professores a escola dos livros que irão trabalhar em suas escolas e, que dão à escola, autonomia para adquirir material didático-pedagógico; a formação continuada dos professores com 29,2%. É intrigante perceber que apenas 29,2% dos professores percebem que é importante que haja formação continuada para o seu aprimoramento profissional; o acompanhamento pedagógico e a falta de apoio da Secretaria de Educação aparecem com 25% da frequência nas respostas; logo é imprescindível, que esses dois entes da educação funcionem, pois, a Secretaria de Educação viabiliza todas as ações que serão desenvolvidas nas escolas.

Uma outra reflexão máxima é pensar que a falta de acompanhamento pedagógico não é tão importante, é desconsiderar a efetividade das ações pedagógicas na escola. Ao pedagogo cabe o papel crucial de viabilizar aos atores envolvidos no processo, tanto o professor quanto os alunos, os meios necessários para o encaminhamento do que fora planejado pela equipe. Sem acompanhamento pedagógico a escola fica sem rumo e as

coisas não acontecem com a devida eficiência. É estranho perceber que o professor não nota a importância desses dois atores, ou pense que eles não são importantes e que a sua falta não interferirá nos resultados da avaliação.

A violência também aparece com uma frequência de respostas de 25%. A violência aqui é genérica e vai desde os xingamentos dos colegas, passando pela vitimização do bullying aos casos ocorridos no entorno da escola. Apenas 25% dos professores veem esses atos como um fator que pode interferir na aprendizagem e consequente nas avaliações; com 20,9%, ainda aparece a falta de preparo do professor. O preparo inicial na faculdade é apenas o começo na longa jornada do professor e pensar que já está preparado ou que não precisa mais se preparar, mesmo que seja para ministrar uma aula, é grave e é um posicionamento que precisa ser revisto. Professores bem preparados e qualificados provocarão, também, uma educação de qualidade.

Por fim, são indicadas com 20,8%, a falta do professor e a falta do pedagogo. Bem, não tem como concordar com essa opinião, porque não tem como não perceber que a falta do professor prejudica a aprendizagem e consequente a avaliação. Como tido acima, são eles, professor e aluno os principais atores do ato de educar. Sem professor não podem haver aprendizado, o professor sempre será mediador do conhecimento. Por que o professor reconhece que a infrequência do aluno prejudica a aprendizagem e a sua não? Nesse caso, temos um outro fator negativo, o professor não se vê no processo. Ao se excluir, joga para a família a responsabilidade pela formação do aluno. Mas a família acompanha em casa e não é dela a responsabilidade de ministrar os conteúdos em salas de aula. Não é ela que tem a capacidade e a formação para o exercício da ação de ministrar os conteúdos do currículo. Não é ela que porá em prática as ações do planejamento de ensino. Igualmente não será ela que será cobrada pelo insucesso da educação. Como jogar para a família e para a infrequência do aluno ou sua falta de interesse toda a responsabilidade pelo fracasso da educação? O professor precisa se ver dentro do processo, ele precisa ver a sua importância e a importância da sua contínua formação. Excluir-se não é a solução para se chegar a melhoria da qualidade da educação.

O responsável pelo fracasso da educação pode ser da família sim, mas não no grau que foi apresentado pelos respondentes da pesquisa. São fatores negativos que também contribuirão para o mau desempenho nas avaliações, mas não poderão ser classificados como determinantes. A participação dos pais e da comunidade numa escola conservadora não é primordial nem incentivada; em geral, eles são chamados apenas quando há algum problema para ser resolvido ou uma questão específica a ser tratada; uma Escola Moderna gasta grande parte do seu tempo organizando atividades em que os alunos se engajem, muitas vezes procurando fazer com que a família também participe, como afirma Zagury (2002, p. 109), buscar o apoio da família é essencial, mas simplesmente culpá-la sem que a ela tenha sido dada a oportunidade de participar, não parece ser muito correto.

Desenvolver ações que busque o apoio a presença da família, como recomenda Zagury (2002) é uma saída viável para a sua falta de participação direta na escola. Já que se percebe que essa atenção é dada em casa na realização das tarefas escolares. Quando estivermos analisando as ações de combate a esses fatores, não será percebido nenhuma ação de impacto que pudesse ter trazido a família para dentro da escola como parceira

na realização das atividades de aprendizagem dos alunos. Se a presença da família é tão determinante assim na busca pela qualidade da melhoria da educação, porque até então, não há medidas tomadas pelas escolas que viabilizem essa presença tão desejada e almejada com a porta de saída do insucesso escolar? Talvez a resposta para essa pergunta esteja na falta de uma visão mais acurada da real realidade da escola como organismo, como organização que é responsável pela educação, mas não está tendo percepção de onde e como atacar os problemas que lhe afligem. Talvez falte um olhar mais sensível, mas emergente das prioridades das coisas que se tem, se pode fazer e se almeje alcançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa nas escolas, das conversas com os professores, pode-se observar que há um desejo de acertar de fazer a diferença. Mas talvez o que falte seja um pouco de atenção no momento de se planejar.

O planejamento é de fundamental importância na vida em todos os aspectos e na escola não é diferente. Hierarquizar os problemas será importante, no sentido de imprimir maior ou menor medida. Quando, por exemplo, você busca indagar como os professores são conhecedores desses fatores, eles não pensam muito em responder, porque vivem o dia a dia escolar e têm um grande e árduo caminho diário a percorrer na busca da qualidade na educação e essa busca na vida do professor é diária, então não seria difícil, também, estabelecer uma hierarquia.

Mas devido à carga que a profissão os obriga a ter, é compreensível que eles lancem sobre a família um fardo maior do que cabe a ela, mas não é aceitável. E se se sabe o que está causando problemas na aprendizagem, o normal e ideal é retirar esse mal. E isso se faz com planejamento. Porque se o planejamento não existir, as coisas acontecerão de forma aleatória, soltas, de um objetivo definido.

A equipe gestora e o setor pedagógico da escola precisam auxiliar o professor na resolução desses empecilhos ao aprendizado, ao professor cabe a responsabilidade pela execução. Mas como parte da equipe pedagógica é essencial que ele sinalize o que está acontecendo. Porém, isso não deve ser feito em uma conversa de corredor, ou num momento de bate-papo na hora do recreio na sala dos professores. É preciso que essas questões sejam levantadas em reuniões sérias que resulte num plano de ação consistente e detalhado a fim de que sejam muito bem claras as ações e sejam muito bem definidos os objetivos a serem alcançados.

As reuniões pedagógicas são importantíssimas para que se coloque a mesa esses problemas e de lá saiam soluções plausíveis que irão de fato influenciar positivamente as mudanças que a equipe deseja alcançar. O professor não um “cavaleiro solitário” que deverá sofrer sozinho as suas amarguras da sua função. Por trás, há todo um aparato que deve estar à sua disposição para auxiliá-lo.

O que se pode concluir de todas as análises realizadas é o que já se imaginava. Infelizmente cada um está fazendo seu o seu trabalho, um sem vê o coletivo, o todo. As equipes não estão sendo equipes e por isso, os resultados não estão sendo positivos. Há muitos culpados sendo apontados, menos quem deveria, como foi identificada na pesquisa.

Fala-se de planejamento porque, além de ele ser o principal instrumento de ações, ele possibilita observar, verificar, especificar, constatar e isso é uma forma de não gastar além do que se tem nem desperdiçar o que se tem. Por exemplo, no estabelecimento das ações planejadas e executadas observa-se muitas lacunas, pois muita coisa deixou de ser considerada, de usada, ou de ser usada de forma mais eficiente. Não é permitido desperdícios de qualquer ordem.

Encontramos por aí, muitas escolas necessitadas de tantas coisas, ao passo que encontramos, também, outras que têm tudo, mas não sabem fazer uso do potencial que têm para melhorar a qualidade da sua educação, como experimentados na presente pesquisa. Por isso, mais uma vez, e para fechar as análises e discussões, fala-se em planejamento. As escolas precisam planejar melhor suas ações a fim de que alcancem a tão desejada qualidade na educação e na minimização dos efeitos nocivos dos fatores negativos que a circundam.

REFERÊNCIAS

- Bittencourt, R. N. (janeiro 2013) Conhecimento à venda? (Revista Filosofia ciência e vida). 7(78), São Paulo-SP, Editora Araguaia. 82.
- Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67).
- INEP. (2017) recuperado em 30 de março de 2017 do site http://smeduque.decaxias.rj.gov.br/need/Biblioteca/Gest%C3%A3o/IDEB/download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Port47_3MAI07.pdf.
- Lahire, B. (junho/agosto 2013) Três observações sobre as famílias populares e a escola. (revista Pátio: ensino médio, profissional e tecnológico). 5(17). Porto Alegre – RS. Grupo A educação S.A.p. 48
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2010). Fundamentos de metodologia científica. 7ª. Edição – São Paulo: Atlas.
- Lucas, P. (maio/junho 2007). A cristalização da violência, os direitos humanos e a educação para a paz. (Revista Pedagógica Pátio). 11(42)., Rio de Janeiro. editora Artmed. 12 – 15.
- Ministério da Educação. (2005). Portaria931_NovoSaeb. Pdf. Recuperado em 30 de abril de 2017 do site http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/DiarioOficialdaUniaoN55.pdf.
- Perrenoud, P. (2001). A pedagogia na Escola das Diferenças- fragmento de uma sociologia do fracasso. tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre; Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza; tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre; Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica; tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre; Artmed.

Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (2002). Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.

Saviani, D. (2012). Escola e democracia., (coleção polêmicas de nosso tempo). 42ª edição. Campinas, SP, Autores Associados.

Sayão, R. & Aquino, J. G. (2004). Em Defesa da Escola. Campinas, SP: Papyrus, (Papyrus Debate).

Werle, F. O. C. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Recuperado em 30 de maio de 2016 do site Ensaio: site www.scielo.br/pdf.

Wiebusch, E. M. (2012). Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. Seminário de Pesquisa em educação da região sul,. Recuperado em 05 de maio de 2016 do site www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1599/140.

A Formação Docente: Identidade e os Saberes do Professor

Tharlen Santos de Lima

URLattes: 7373294991887890

RESUMO

Este estudo tem como objetivo busca analisar os reflexos da formação do professor na construção de sua identidade profissional e de que forma ela é revelada na sua prática pedagógica. Entende-se que a formação na experiência profissional necessita dar-se no mesmo princípio do embasamento profissional na postura intelectual crítico-criadora, para que a formação e a ação se construam em núcleo orgânico, estruturante da identidade profissional e garanta sua relevância e afetividade sociais. E exige ela, no contraponto do requerimento das agências formadoras, buscarem pé firme nas práticas e na experiência dos profissionais. O estudo foi desenvolvido no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR). O Centro assume o papel de formação inicial e continuada como parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola. Ambas as dimensões, inicial e continuada, apoiam-se em princípios e pressupostos comuns, o que situa alunos e professores como sujeitos, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática. O método utilizado neste trabalho foi um estudo de caso. Participaram do estudo 5 (cinco) professores que exercem a docência no referido centro. As pesquisas apontaram que os cursos de educação continuada oferecidos pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR impactam positivamente na prática docente cotidiana do professor da educação básica. No entanto, ao mesmo tempo em que fazem críticas às políticas públicas educacionais, os professores participantes atribuem significados e declaram que identidade do professor que vem se constituindo em momentos temporais e espaciais diferenciados pelo fato de esse profissional situar-se em contextos socioculturais e políticos historicamente definidos, o que torna o seu processo identitário complexo e inacabado. Essas situações ocorrem não para atender às necessidades específicas do próprio profissional, mas para cumprir determinações que advêm das várias instâncias política, econômica, socioeducacional. O discurso dos professores sujeitos dessa investigação aponta a necessidade de uma prática reflexiva por parte dos profissionais docentes lutando, firmemente, com otimismo e dinamismo com a intenção de contribuir para a melhoria da educação e de ressignificar sua identidade profissional.

Palavras-chave: formação. identidade do professor. saberes. prática pedagógica.



INTRODUÇÃO

Esse trabalho de pesquisa intitulado: “A formação docente: Identidade e saberes do professor”.

A definição do objeto surgiu das inúmeras discussões e conversas entre os professores, de onde o assunto vinha à tona, alimentando discussões sobre as imagens do ofício, o papel da formação do professor, as dificuldades e problemas do magistério, além do compromisso com a missão educativa defendida por alguns frente a todas as adversidades do ser professor na atualidade.

A formação profissional deve ser pensada também como um processo que se constrói e reconstrói no cotidiano da prática e das relações que se estabelecem com outros sujeitos nos contextos sociais.

Torna-se necessário, então, que os professores reconheçam seus potenciais e que continuem a aprimorar a sua formação, analisando e refletindo sobre as suas maneiras de aprender e ensinar.

Nesse viés torna-se necessário refletir e discutir a identidade profissional. O eu profissional é construída a partir da significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão constante das tradições.

Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

A construção da identidade profissional é um processo longo e complexo, e necessita de acomodar inovações, assimilar mudanças, repensar a prática pedagógica num processo de autoconsciência sobre o que faz como faz e por que faz em sala de aula, com os saberes (seus e de seus alunos).

A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DO PROFESSOR

A história da educação brasileira inicia-se em 1549, quando chegaram ao Brasil os primeiros Jesuítas, chefiados por Padre Manoel da Nóbrega, o qual apresentava um plano de ensino que atendia a nossa primeira política educacional. Nóbrega tinha em mente alfabetizar e catequizar tanto os filhos dos índios que aqui se encontravam, quanto os filhos dos colonos portugueses.

A organização social e a cultura importada da Europa determinavam a ação educativa dos padres jesuítas, que segundo Romanelli (1999, p.34) visava apenas a formar letrados eruditos:

O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente que caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e à análise, à pesquisa e à experimentação.

O ensino ministrado pelos padres jesuítas era alheio à realidade da Colônia, imposta

por eles uma cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho ou qualquer consciência crítica. A ação educativa dos jesuítas, que assegurava a conversão da população, o recrutamento dos fiéis e servidores, acabou por determinar a educação da elite, isto é, uma educação alienada e ao mesmo tempo alienante. Esse modelo de educação seguia padrões de uma cultura europeia que privilegiava o saber intelectual e era destinada à elite colonial. Aos índios cabia apenas a catequese e a instrução necessária para torná-los mais dóceis. Segundo Tobias (2012, p. 47)

O primeiro idealizado por Nóbrega com espírito democrático, cristão, universalizado e brasileiro, estendendo-se até cerca de 1580, e o segundo período, vivificado por uma filosofia da educação. Não se pode perder de vista, evidentemente, os objetivos práticos da ação jesuítica no novo mundo, que foi de recrutamento de fiéis e servidores. Ambos foram atingidos pela ação educadora.

O ensino jesuítico então implantado partia para o modelo de uma nova política educacional a “Ratio Studiorum¹”, que privilegiava a formação das elites e constituía-se uma versão de “educação pública religiosa”. A partir de 1599, a prática pedagógica dos jesuítas nas escolas brasileiras sofreu significativas modificações, por ordem do rei de Portugal. O plano de Ensino concentrou em seu programa elementos da cultura europeia abrangendo três cursos:

- Humanidades- Retórica, gramática latina e grega;
- Filosofia–Lógica, Cosmologia, Matemática, metafísica, Ética e Ciências;
- Teologia - Estudos baseados na Escolástica de São Tomás de Aquino e nas Escrituras Sagradas, interpretadas a luz dos dogmas da Igreja.

A formação intelectual oferecida pelos jesuítas era marcada por intensa rigidez na maneira de pensar e, conseqüentemente, de enxergar e interpretar a realidade. A preparação que os professores recebiam era uma atenção especial no treinamento da leitura. Somente após 30 anos de estudos que o professor começava a lecionar, depois de ter passado por um controle rigoroso para manter a tradição.

A educação instituída pelos jesuítas dominou a educação brasileira até a metade do século XVIII. Esse modelo de educação sobreviveu à própria expulsão dos jesuítas, que ocorreu em 1759.

Quando expulsos, em 1759, os jesuítas nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos que se qualificava como humanista clássico. Enclausurando alunos em preceitos católicos, inibiu-os de uma leitura do mundo real, tornando cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir ‘cristãmente’ a sociedade preservando contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e as interdições do corpo. ‘Inauguraram’ o analfabetismo no Brasil. (FERREIRA, 2017, p. 55)

Com a saída dos jesuítas, deu-se início a educação com Marquês de Pombal. Importante destacar que as reformas na educação apresentada por Marquês de Pombal, pretendiam romper com o modelo de educação, bem como restringir a participação da Igreja no campo da educação. Mesmo com um caráter modernizante, suas propostas não significaram mudanças de maneira qualitativa para a educação. O sistema educacional da época sofreu uma desestruturação com a expulsão dos jesuítas.

¹ Ratio Studiorum

Durante a ascensão do Marquês de Pombal que, enquanto primeiro-ministro do Rei de Portugal, D. José I, tenta recuperar a economia através de uma concentração do poder real à expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal. As Reformas Pombalinas da instrução pública são inseridas, no quadro das reformas modernizadoras, necessárias na tentativa de reverter o quadro que se instalava no sistema educacional e econômico do Brasil, em que o poder concentrava-se nas mãos da Igreja.

Dentre essas mudanças, foram introduzidas diversas disciplinas isoladas, as chamadas “aulas régias” e conseqüentemente, os professores leigos começaram a ser introduzidos no ensino. O Alvará de 28 de junho de 1759 criava o cargo de Diretor Geral dos Estudos e determinava a prestação de exames para todos os professores.

O fato mais importante dessa Reforma Pombalina foi a garantia de uma educação pública que direcionasse a formação de quadros a serviço do Estado. Nesse contexto a educação brasileira passa a ser exercida por professores não qualificados, ou seja, professores leigos.

Vale ressaltar, que essa atribuição de professor leigo não se dá somente ao que se refere à formação desse profissional; dá-se ao desconhecimento de uma didática aliada a uma prática concreta ditada como “eficiente e necessária” na formação desse profissional, e conseqüentemente, com o tipo de homem que essa educação “quer e vai” formar. O que leva a identidade do professor.

O conceito de identidade tem inúmeras definições uma delas perpassa pela perspectiva sociológica defendida por Dubar (2013). Esse autor considera a identidade como fruto da articulação entre uma construção pessoal e uma construção social, resultante de sucessivos processos de socializações.

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Enquanto, o perfil profissional, muitas vezes confundido com identidade profissional, desenvolve-se durante a formação acadêmica, neste caso, a formação docente, está relacionado às competências e habilidades que o profissional apreende durante a formação. O perfil profissional não muda de acordo com o meio onde o profissional está inserido.

A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de auto eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que este se converta num bom professor. Ela é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Desta forma, entende-se que não basta uma formação docente baseada na prática e na experiência meramente reprodutora de técnicas.

Sendo assim, não é bastante dizer apenas que a identidade é inacabada ou instável, mas que se produz nas relações sociais e que conecta profissão, profissionalidade, formação e saberes.

Urge uma formação docente baseada na prática docente reflexiva e investigativa almejando uma reformulação constante da identidade do professor, dos seus saberes. É imprescindível que o professor relativize seus saberes em busca de uma nova verdade, entendendo-a como relativa, portanto, reconsiderando-a, analisando-a e refletindo-a constantemente, numa busca incessante da ressignificação dos saberes, e, por conseguinte, da identidade do professor.

O mundo globalizado organizado a priori para abertura de novos mercados possibilitou também a permuta de diversas realidades culturais. Se antes a identidade era um produto elaborado provincianamente, com a relativização das fronteiras as diversas realidades culturais interpenetram-se mutuamente. Assim pode-se inferir que:

A prática educativa é uma prática social, assim sendo, a construção da identidade docente só acontece no âmago dessa prática em relação com outros, com o grupo de pertença. Assim compreender esse processo passa pela compreensão do seu próprio caráter intersubjetivo e relacional. E a função docente é decisiva na formação das novas gerações, devendo ampliar todas as possibilidades de formação nesta sociedade com indícios de mudanças nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas. O professor necessita acreditar no seu trabalho, no enorme potencial do ser humano com os quais interage. Seguramente esta discussão não é nova, mas carece do eco do momento. Tem grandes desafios a enfrentar, precisa ser respeitado, participar das decisões, debruçar e refletir as propostas que envolvem a especificidade da sua função, envolvendo-se ativamente com competência e profissionalismo (CONTREIRAS, 2016, p.138).

O professor é um profissional que detém saberes de diversificadas matizes sobre a educação e tem como função principal a de educar crianças, jovens e adultos. Contudo, o 'saber profissional' que norteia a atividade do professor se faz presente na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, por isso, necessitam agir de maneira variada, mobilizando diferenciadas teorias, metodologias, habilidades.

Ser professor, contudo, como em qualquer outra profissão, requer vocação e disposição para enfrentar as exigências do dia a dia, e, sobretudo, muita dedicação, estudo e determinação. É uma responsabilidade muito grande, pois esse profissional ao educar jovens, torna-se corresponsáveis pelos futuros papéis que eles desempenharão na sociedade.

Segundo Franco (2017, p.76):

No novo contexto sócio-político educacional, o processo educativo requer do professor o exercício de uma tarefa política, social e emancipatória, voltada para a formação de indivíduos na e para a práxis, tornando-os conscientes de seu papel na conformação e nas transformações da realidade sócio histórica, o que pressupõe sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário a cada um na formação e no controle do modo coletivo de vida.

Assim, faz-se necessário observar a nossa responsabilidade no desenvolvimento do educando, na sua formação e preparo do seu desempenho para atuar em um mundo que por vezes se apresenta contraditório nos mais variados aspectos seja de ordem social, política ou econômica.

Cada época se impõe desafios diante dos quais os professores muitas vezes, se sentem despreparados. Essas mudanças ocorrem devido as rápidas exigências que exigem

desses professores a necessidade de uma contínua atualização dos seus saberes. Neste sentido podemos afirmar que a educação é um campo que alicerça a construção do ser ao longo de toda uma vida.

A partir do que são, pensam, fazem, constroem, como se expressam no mundo é que desenvolvem atividades de argumentação, verificação, experimentação, comunicação, consigo, com o outro e com o mundo. Em síntese, “não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber” (CHARLOT, 2013, p. 63).

O saber pedagógico é o saber construído pelo professor no seu cotidiano. É o saber que possibilita ao professor a interação com os alunos na sala de aula e no contexto da escola onde atua, e assim construindo os saberes pedagógicos com base nas necessidades pedagógicas extraídas da realidade.

Adequar a prática docente cotidiana à necessidade e ou à exigência do ensino que a sociedade atual exige, requer que se reconheçam as características do contexto no qual está inserido para nele atuar de maneira a provocar mudanças, construindo práticas pedagógicas docente condizentes com a realidade. Pimenta (2010, p.24) diz:

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Assim o professor permite que a sua prática docente se transforme em conteúdo de reflexão, onde os saberes ajudam a sustentar as ações pedagógicas na escola e mais, orientam os docentes no diálogo crítico com a realidade e com a própria atuação.

A trajetória da vida profissional é marcada por significativas mudanças na própria prática pedagógica, ou seja, mudanças que se constroem a partir do desejo de aperfeiçoar a prática com novas técnicas, metodologias diferentes, desejo que nascem no diálogo, na inquietação como contingentes de caminhos percorridos e possíveis de serem moldados ou modificados. A adoção de tais mudanças no ensino depende da formação e da formação específica.

Ambas são parte da prática adquirida e fortalecida pela aquisição de bases teóricas sólidas, grupos de estudo e pesquisa. Idealmente a importância dada a prática é decorrente do significado que se atribui a competência que tem o profissional no processo de ensinar e aprender, sabendo-se que as competências são adquiridas pelas experiências concretas e contextualizadas.

A função docente é decisiva na formação das novas gerações, devendo ampliar todas as possibilidades de formação nesta sociedade com indícios de mudanças nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas.

Nesta perspectiva o professor necessita acreditar no seu trabalho, no enorme potencial do ser humano com os quais interage.

A formação docente se dá em múltiplas esferas. Assim, os professores utilizam de

vários saberes para construir, sustentar e orientar a sua prática pedagógica. Os saberes necessários à prática pedagógica de forma a permitir uma compreensão mais clara e objetiva da mesma, estão relacionados com a concepção de formação continuada.

Fortalecendo a nossa reflexão, Tardif (2008, p. 27) nos diz que o ensino é: “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.”

O trabalho docente é um constante desafio; entretanto, se faz necessário refletir, buscar a pesquisa e a criação de novos saberes, para que se possa avançar na busca da superação dos desafios atuais.

Segundo Freire (1996, p.98), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Isso pontua a educação como um mecanismo importante na melhoria da sociedade. A educação como um componente na busca por um mundo melhor, uma educação que discute questões relevantes da economia, da política, do social, enfim, das mudanças necessárias.

Importantíssimo ressaltar que o professor, ao longo do seu percurso, constrói os saberes pedagógicos considerados essências no exercício da docência. Tais saberes são enriquecidos por vivências e experiências no cotidiano da sala de aula que se estabelece entre o saber, o professor e o aluno.

Zeichner (2013), que destaca o professor como agente ativo e responsável pela direção do seu trabalho em oposição ao mero executor de tarefas; considerar os saberes tácitos dos professores e não ter somente saberes acadêmicos e ainda reconhecer que a construção da prática do professor é um processo contínuo a ser aprimorado ao longo da vida.

A adoção de novas abordagens, de novos modos de tentar a capacidade de investigação e de aprender a aprender deve ser o objetivo a ser perseguido por todas as instituições educacionais, bem como por todos os docentes, para a construção de novos saberes, criando as condições necessárias e permanentes para o processo de formação do professor.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS IMPLICAÇÕES DESSA FORMAÇÃO EM SUA PRÁTICA DOCENTE

Buscar a construção da qualidade de ensino e de melhoria das escolas de ensino fundamental e médio exige repensar a formação continuada dos professores em atividade.

Para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente. Nesse sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões. (CANDAU, 2015, p. 78).

Para a formação profissional em uma, perspectiva clássica, de continuidade

de formação (Candau, 2015), dá ênfase na reciclagem dos professores². Isto ocorre no momento em que os professores em atividade voltam à universidade para fazer cursos de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação. Também, quando frequentam cursos direcionados ao desenvolvimento profissional, promovidos pelas próprias secretarias de educação, além de sua participação em simpósios, congressos, encontros orientados.

Libâneo (2013, p.187) argumenta que:

A formação continuada refere-se a: a) ações de formação durante a jornada de trabalho-ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.; b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

Considerando o conhecimento como um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução e que ele acontece não só no espaço universitário, mas também na prática pedagógica realizada pelos professores, nas salas de aula, das escolas de ensino fundamental e médio, o lugar da formação continuada a ser privilegiado deve ser a escola. É na escola que o professor realiza sua atividade.

O professor na sua atuação aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas. Na prática escolar ele tem oportunidade de aprimorar a sua formação, desde que a realize de forma reflexiva, sendo capaz de resolver os problemas identificados com apoio do grupo de professores da instituição escolar e demais formadores que compõem o quadro de profissionais da instituição escolar.

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 2010, p. 97).

Os saberes docentes surgem da experiência individual e coletiva e com base neles os professores formam seus juízos de valor da formação inicial recebida, dos programas propostos, do modelo de qualidade profissional e dos problemas educacionais mais amplos, constituindo segundo Candau (2015) a cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo, também afirma que, o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor.

A evolução da sociedade atual exige da escola um conjunto cada vez maior de funções e os professores devem responder satisfatoriamente a essas projeções sociais o que acaba acarretando uma indefinição de função para o desempenho docente.

A escola é o local do trabalho docente, e a organização é o espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho. O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos (LIBÂNEO, 2013 p. 307

² Reciclar significa refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida.

Docência tem como significado ensinar, instruir o que se pode ver atualmente é que esta função convencional que exigia do professor bom conhecimento da disciplina e como explicá-la foi dando lugar ao surgimento de novas condições de trabalho (MARIANO, 2017).

A profissionalização é o processo de aquisição das capacidades específicas da profissão, no qual se insere a profissionalidade, é a busca por uma identidade ou perfil profissional. O conceito de profissão evoluiu socialmente e ele está marcado por mudanças sociais, econômicas ocorridas ao longo da história.

Profissão é um ato específico e complexo, diz respeito a um grupo especializado, competente, pessoas que se mantêm unidas por uma identidade e ética comum, formam o grupo (MARIANO, 2017).

Uma profissão não se resume a formação profissional porque envolve características de cunho subjetivo: aptidões, atitudes, valores, formas de trabalho que se vão constituindo no exercício da profissão. Um projeto sociológico voltado para a dignidade e para o status social da profissão, em que se incluem também as condições de trabalho, a remuneração e a condição social de seus membros. Para Santos (2018, p.65):

Profissionalização é expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. A profissão na docência aponta categorias fundamentais da profissionalização como competência, licença, vocação, independência e autorregulação.

Assim enfatiza-se que, competência diz respeito à identidade coletiva, social e política do profissional da educação, conferido por uma formação específica, que lhe permite compartilhar, identificando com seus pares, saberes, conhecimentos, metodologias, valores e normas da profissão.

Licença se refere ao direito de ensinar, autorizado pela legislação do país, com sua exigência no nível de formação. *Vocação* é o gosto pessoal o pendor pela profissão, ele se consolida durante a formação inicial e continuada. *Autorregulação* são os próprios professores que devem regular a profissão, a atuação profissional mediante um código deontológico, que se refere ao conjunto de princípios e regras de conduta os deveres inerentes a uma determinada profissão.

O profissionalismo ou profissionalidade do docente diz respeito a competências, (habilidades, atitudes, saberes), desenvolvido ao longo do processo de profissionalização. Assim o desenvolvimento profissional é constituído pelo contínuo aperfeiçoamento das capacidades, da racionalização dos saberes estruturados e mobilizados exercício da docência.

A profissionalidade é desenvolvida no espaço escolar, na prática docente, caracterizada pela instabilidade, uma vez que se constrói em contextos específicos. É enquadrada por um sistema de referências ou código de ética, garantindo, assim, a finalidade social da atividade profissional (TARDIF, 2012).

É importante observar que o docente como qualquer outro profissional lida com situações que não se repetem, muitas vezes, contextos estritamente específicos. Nessas condições de especificidades, é suficientemente necessário conhecer o espaço de atuação, e é nesta interação que se constrói permanentemente comportamentos e atitudes capazes

de alavancar ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Isso reforça a importância de uma articulação teoria e prática sem perder de vista os saberes construídos.

A formação por competências se apresenta como elemento fundamental nas reformas curriculares de todas as modalidades de ensino. Essa prática certamente busca redefinir o processo de formação contínua de professores com vista à sua profissionalização. O professor é instigado a refletir sobre sua própria prática.

A descrição de uma competência deve sempre partir da análise da situação específica.

A ação de compreender requer uma considerável transformação na relação do professor com o saber na construção da competência profissional, na sua maneira própria de atuar, e ainda construir estratégias, testar hipóteses e avaliar o efetivo desenvolvimento profissional alcançado através da reflexão durante a prática em situações reais, num ambiente propício a reflexão na ação.

Segundo Perrenoud (2012, p.180)

{...} o exercício de uma competência é mais do que uma simples aplicação de saberes; ela contém uma parcela de raciocínio, antecipação, julgamento, criação, aproximação, síntese e risco. O exercício da competência põe em andamento nossos hábitos e, sobretudo, nossos esquemas de percepção, de pensamento e de mobilização dos conhecimentos e das informações que memorizamos.

A competência se dá na prática, no momento real, faz parte da ação, está inserido no contexto sócio-político-cultural, nas exigências sociais e na finalidade da educação que se propõem em diferentes momentos históricos. Consequentemente, o professor, na condição de aprendiz de sua profissão, traz consigo o perfil que a realidade atual exige.

O que foi vivenciado e experienciado ao longo de sua vida escolar darão o suporte no exercício da prática docente. A competência como uma aplicação de saberes implica na capacidade de articular estes diferentes conhecimentos.

Para o professor isso requer condições de organizar esses conhecimentos, obedecendo os princípios da aprendizagem, a didática de ensino, o trabalho cooperativo em equipe, o projeto pedagógico da unidade escolar e ainda estabelecer relações entre a comunidade educativa e a família dos alunos.

A sociedade contemporânea exige um profissional qualificado e responsável, cada vez mais atirado pelo seu fazer, inspirado no aprender. Os processos de mudanças que ocorrem na sociedade e de inovação educacional passam, necessariamente, a exigir deste profissional a compreensão do atual contexto, com toda a complexidade técnica, científica e humana.

Poucas mudanças são percebidas ao longo do tempo na prática docente e os alunos não são mais os mesmos. Diante dessa reflexão, na busca de um novo paradigma, a educação não ficou na inércia. Seus teóricos passaram a buscar uma nova roupagem para o contexto educacional, porém, as vezes fazendo apenas alguns “remendos.”

Isso evidencia a necessidade de oferecer ao docente oportunidade de formação, para que possa cumprir os objetivos do seu fazer pedagógico. O docente, para desempenhar bem sua função, deve ter uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de política e de educação, comprometido com o desenvolvimento de suas habilidades técnicas e didáticas a fim de que estas possam ser o estandarte para preparar o aluno para se desenvolver enquanto ser em constante formação.

Na verdade, percebemos que as pessoas precisam cada vez mais estar atentas às constantes transformações que perpassam o campo educacional. Vencer estes desafios educacionais requer mudança de paradigmas. De acordo com a visão de Leite (2018, p.55)

{...} o cotidiano do ensinar e do aprender deve conter diferentes doses de tecnologias da comunicação e da educação, de acordo com as necessidades pedagógicas e socioeconômicas das diversas escolas; e, ainda, que o professor utilize as mais avançadas e variadas tecnologias, nunca poderemos esquecer que no processo ensino aprendizagem, só com a coparticipação do professor e dos alunos, poderemos desenvolver uma educação de qualidade, que, por sua vez, deve nortear-se pela ideia de que, apesar de qualquer avanço tecnológico, a educação precisa sempre ser orientada, também, para a emoção.

Para isso, os cursos de formação docente precisam redirecionar as relações entre teoria e prática, centrando suas análises na prática docente e procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho, uma vez que essas articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar

O professor durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. Esses elementos que constituem apenas uma das características do trabalho docente, sem desconhecer as outras dimensões, já revelam e demonstram a sua complexidade (DINIZ, 2019, p. 47).

O processo de formação, que envolve a ação-reflexão-ação sobre a prática, visa permitir a construção de conceitos novos e ainda, o confronto com os conceitos já existentes no âmbito das ideias pedagógicas, para que os professores possam responder às mudanças que na realidade operam.

As exigências ao trabalho docente vêm se modificando muito em decorrência das transformações na sociedade, de novas concepções de escola, das novas formas de construção do saber. As exigências do mundo contemporâneo estão cada vez mais rígidas, que por sua vez requer transformações e investimento na qualidade da educação e da formação docente.

Para tanto, é necessário considerar que na sociedade contemporânea as rápidas transformações incidem com força na escola, aumentando o desafio de uma formação integrada e articulada com e no meio social.

Mesmo com dificuldades, é necessário buscar novas maneiras de ver e de interpretar a educação, a formação e o papel do professor, também uma nova forma de ver o aluno.

A formação conduz a uma compreensão efetiva das relações, permitindo novas interações e tomadas de decisão. Ver o processo de formação de acordo com Imbernón (2013) é ver a formação como um processo prático reflexivo de colaboração, de mudança e de reconstrução continuada sem fim.

A formação inicial e continuada deve ser tratada como direito e são garantidas nos parágrafos do artigo nº 62, da LDB:

§ 1o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2o A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3o A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. § 4o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. § 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. § 6o O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE. § 7o (Vetado) § 8o Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 1996).

Percebe-se que o artigo 62 da LDBEN/96 que trata da formação docente, acena para a valorização do magistério, determinando que governantes e dirigentes educacionais assumam compromissos e responsabilidades para promover uma formação de qualidade aos professores.

A referida lei determina que haja uma formação mínima para o professor, ou seja, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Acentua-se também a necessidade de uma formação permanente e continuada com vistas ao aperfeiçoamento e melhor qualificação profissional.

Verifica-se, assim, que a formação inicial, bem como a continuada devem ser repensadas para atender às necessidades de formação dos/as professores/as e, conseqüentemente, da escola.

Uma formação pensada na mediação entre as necessidades dos educadores, o contexto da escola e as necessidades do sistema de ensino, para que atenda aos desafios colocados hoje. Pensar na formação docente é pensar na importância de identificar e analisar os saberes docentes a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos, considerando que tanto a escola como os professores mudaram.

Nesse sentido, o professor precisa ser visto como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

Expõe uma proposta de formação inicial e continuada de professores que estão voltadas para as concepções mais novas do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ela se contrapõe às tendências correntes dos Sistemas de Ensino de treinar professores, oferecer cursos práticos, passarem pacotes de novas teorias e metodologias distanciadas do saber e da experiência dos professores (LIBÂNEO 2013, p. 176).

Para o autor se faz necessário que as instituições formadoras ajudem o educador a desenvolver essa formação crítico-reflexiva, para que ele possa entender o seu próprio processo de pensamento e a refletir de maneira crítica sobre a sua prática, de forma que ele trabalhe no âmbito sócio construtivista, no sentido de planejar e promover na sala de aula situações em que o estudante saiba estruturar as suas ideias, analisar os seus próprios pensamentos, expor seus pensamentos, resolver problemas, ou seja, tem que fazê-lo pensar.

PERCURSO METODOLÓGICO

Quanto à abordagem, a presente pesquisa pode ser classificada, segundo Fernandes (2020, p. 20), como **qualitativa**, pois “há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados, a presente pesquisa apresenta um **estudo de caso**, pois objetiva a obtenção conhecimento profundo e exaustivo de uma realidade delimitada.

Yin (2015, p. 73) entende que o estudo de caso é um estudo empírico que pesquisa um “fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Tem-se como imprescindível a entrevista semiestruturada para o desenvolvimento deste estudo de caso.

O lócus da pesquisa foi **Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR**, localizado a Av. Presidente Castelo Branco, n°. 668, Bairro Calungá, Boa Vista capital do Estado de Roraima.

Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - O CEFORR foi criado através da Lei nº 611 de 22 de agosto de 2007, que lançou o Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação”, que dentre as suas diretrizes incluiu a formação inicial e continuada de profissionais da educação, visando com isso à melhoria da qualidade da educação básica e a valorização dos educadores.

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Segundo Costa (2019), o momento da análise é um dos mais delicados da pesquisa, é quando o trabalho atinge o momento decisivo, pois ao fazer a crítica interna do trabalho, visa-se o da obra conteúdo, ao seu significado. Isto é, a análise dávida em duas categorias: a crítica de interpretação ou hermenêutica ³ e a crítica do valor interno do conteúdo.

Segundo Costa (2019), a entrevista semiestruturada situa-se entre dois extremos: uma entrevista sem nenhuma estrutura prévia e a entrevista padronizada ou estruturada. Ela se desenvolve com base em um esquema básico ou roteiro, cuja aplicação não é rígida

³ Pode ser designada como a arte e a ciência da interpretação. Uma epistemologia não restrita à dimensão formal da construção do conhecimento (COSTA, 2019).

e permite que o entrevistador faça as adaptações necessárias.

A escolha dos docentes para participar da pesquisa não foi aleatória. Três critérios foram estabelecidos:

- a) Os professores serem efetivos no Centro
- b) Os professores terem interesse na questão a ser pesquisada;
- c) Ter participado de cursos de formação continuada.

Para a entrevista, marcada antecipadamente, foi organizado um conjunto de questões para que os entrevistados falassem espontaneamente sobre o assunto. Procurou buscar na fala dos professores que atuam na escola, como o conhecimento de sua identidade docente pode contribuir ou não na construção de uma prática pedagógica profissional, tendo como referência as questões norteadoras da entrevista.

Nesta etapa elaborou-se o registro das informações no caderno de campo, de acordo com as necessidades, as informações foram utilizadas para fornecer maior aprofundamento no assunto pesquisado.

Os dados obtidos neste estudo foram analisados por meio da análise de conteúdo, como diz Bardin (1977) que o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” ... trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações... é um meio para estudar as “comunicações” ... colocando ênfase no conteúdo “das mensagens”.

Considerando as entrevistas os resultados apontam ser impossível a existência isolada de um fenômeno social; uma situação está vinculada a outra, com raízes históricas na qual se inserem e se desenvolvem.

Dessa forma a técnica da triangulação, busca máxima abrangência na descrição, explicação e compreensão do proposto para estudo, que neste caso refere-se a formação continuada de professores, considerando os reflexos desta na prática pedagógica. Como nos vértices de um triângulo, a técnica apresenta três aspectos a serem considerados na análise de interpretação dos dados. Conforme Triviños (2008, p.138 - 139).

No primeiro ângulo estão os *processos e produtos elaborados pelo pesquisador*. Neste trabalho trata da investigação das percepções dos participantes, feitas através das entrevistas e observações em sala pela pesquisadora;

No segundo ângulo, estão os *elementos produzidos pelo meio* pelo projeto político-pedagógico da escola;

No terceiro ângulo, ficam os *processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social*, que de acordo com este trabalho apontam para as repercussões das concepções de identidade profissional bem como a reflexão sobre formação continuada no contexto em que estão inseridos os participantes desta pesquisa e a relação das informações com a teoria específica.

No confronto entre as informações percebidas no discurso foi possível identificar as estratégias de pensamento dos professores. Na sequência apresentamos uma síntese das informações.

Estas foram distribuídas de acordo com os objetivos da pesquisa, relacionando informações contidas na teoria e as respostas dadas pelos professores. As informações foram apresentadas de forma descritiva, a fim de proporcionar uma melhor interpretação. As questões que direcionaram este estudo foram:

- Concepção de identidade docente (dos professores participantes do estudo);
- Participação na formação continuada;
- Contribuição da identidade docente para a prática pedagógica;
- Formação continuada versus realidade de sala de aula;
- Repercussões no aprendizado dos alunos.

Para estar à frente dos tempos e saberes, a escola de qualidade precisa-se de professores que saibam quem são e a importância de seu papel na tarefa educativa dos alunos.

A identidade profissional (docente) no olhar dos docentes entrevistados

“Identidade como a própria palavra diz, é aquilo que nos identifica” (Docente 1)

“O fato de vc falar que é professor (a) já é uma identificação”. (Docente 2)

É quando somos chamadas de Professor (a). (Docente 3)

“A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida”. (Docente 4)

“A identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente”. (Docente 5)

Destaca-se que essas visões que respaldam diferentes conceitos de identidade divergem em seus fundamentos, dado que, se numa abordagem a base é a essência herdada, na outra, é a existência contingente que dá sustentação à construção da identidade, devido ao seu caráter variável; ou seja, a identidade vai se configurando dependendo dos modos de identificação

Na visão Dubar (2013, p. 67), entende que “a identidade se constrói em consonância com o juízo que o indivíduo faz de si próprio, tendo como referência os seus julgamentos sobre os outros, os julgamentos dos outros sobre ele próprio, assim como o contexto em que este está inserido”.

Neste sentido pode-se afirmar que, a identidade profissional se configura e se sustenta a partir da aquisição e socialização dos saberes. Os saberes o docente também dá a identidade ao professor.

(...) os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino TARDIF (2008, p.11)

Dessa forma entende-se que o professor como profissional que detém saberes pedagógicos cuja função principal educar. Por isso, o saber profissional é o que orienta as atividades do professor em sua prática pedagógica e o que mobiliza os diferentes saberes.

Professor(a) segundo seu ponto de vista como fazer para ressignificar a identidade?

Os entrevistados apresentaram a sua opinião:

[...] Nos valorizando, como profissionais e principalmente nos capacitando, o conhecimento é a nossa ferramenta de trabalho.

(Docente1)

[...] Quando vc se valoriza isso profissionalmente, via educação continuada, pensar essas questões significa acreditar na nossa capacidade de entender e agir sobre o mundo social, pois é sustentando essa crença, de forma implícita ou explícita, que damos sentido e ressignificamos nossa prática profissional. (Docente2)

[...] Vejo que é preciso coragem de romper com esse paradigma de desvalorização social e, por consequência de autodesvalorização, lenta e gradativa da profissionalização docente, deixa o professor desmotivado e se sentindo um coitado (Docente3)

[...] Eu vejo como necessário que a profissão docente seja discutida de maneira ampla, social, política e culturalmente, objetivamos que esse principal aspecto, a proletarianização (fator de desorganização e desestruturação da profissão hoje), possa ter um encaminhamento de bem-estar. (Docente 4)

[...] Eu vejo de outra maneira: Que é preciso ter claro o lastro de sustentação dos conhecimentos que embasam a profissão, apresentarem um conjunto de práticas específicas nas quais saberes são encaminhados através das ações, trabalharem coletiva e individualmente os aspectos que envolvem autonomia, responsabilidade, competência e estratégias da ação, visando à promoção da valorização e legitimação profissional. (Docente 5)

Diante das respostas, dos entrevistados verifica-se que com efeito, que a identidade profissional docente é permeada por variadas interações: seja pelas histórias de vida dos professores, pela formação, pelo conhecimento especializado do docente, pelas relações com o grupo profissional, pelo conhecimento das especificidades da profissão e de sua prática, ou ainda pela singularidade dos sujeitos, dentre outros fatores relacionados à construção de uma identidade na interface com os saberes docentes desvelando-se na prática pedagógica cotidiana.

“De acordo com a construção da identidade profissional dos docentes (enquanto grupo profissional) está ligada às relações que estes mantêm com as instituições empregadoras e às consequentes transformações dos sistemas educativos” (SANTOS, 2018, p. 37).

Você acha que a ressignificação da identidade profissional do professor é revelada na sua prática docente? De que forma?

A fala dos entrevistados foram o seguinte:

[...] Quando vc se sente valorizada vc revela na sua prática a gente se motiva para novas coisas (Docente1)

[...] Obviamente que quanto mais me acomodo ou me mantenho insensível, passiva, diante dos fatores políticos sociais, mais sinto o peso e as marcas dessas forças

externas. Uma posição educacional nossa inovadora se faz necessária para romper esses vínculos coercitivos que aviltam nossa condição de profissional da educação. (Docente 2)

[...] Eu tenho condições de decidir com uma consciência profissional maior sobre o que devo implementar no contexto da sala de aula, isso eu intendo como ressignificação devo dizer que acontece todos os dias em sala de aula, quando eu me vejo como professora. (Docente 3)

[...] o exercício de reflexão e autoconhecimento que tem conduzido minha vida pessoal, tem, por certo, contribuído para uma carreira profissional de qualidade e me impulsionado frente aos desafios surgidos na busca do adequado fazer pedagógico. (Docente 4)

[...] Procuo através da minha prática pedagógica construir um processo docente sólido, fomentado por uma concepção crítico-reflexiva, impulsionadora de uma ação educacional autônoma e consciente, isso para mim é ressignificar. (Docente 5)

Percebeu-se nas entrelinhas das falas dos entrevistados que as respostas se ancoraram essencialmente na relação de interdependência que perpassa entre as dimensões pessoal e profissional docentes, demonstrando, assim, compreender que as questões do sujeito interferem na definição das práticas profissionais, ou vice-versa, e que não se pode dissociar a identidade da pessoa do professor de suas atividades profissionais, visto que os processos e as coisas refletem a natureza e a intenção de seus criadores.

Esse entendimento intrapessoal das ações docentes desvelado na prática docente é confirmado por Nóvoa (2010, p. 87) que assevera:

O cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas, face às características dos grupos e aos contextos sociais. A consciência profissional compreende a multidimensionalidade do exercício docente e dos fenômenos educativos, caracterizando o desenvolvimento do professor como uma atividade racional-reflexiva, fomentada por uma atitude intencional e crítica de realização dos processos profissionais.

Assim, diante das profundas transformações pela qual passa a sociedade brasileira, nos seus diversos aspectos, haja vista que a transição da sociedade se configura na necessidade de um novo perfil de formação e uma nova ação profissional do professor.

Destaca-se que a formação deve realçar o trabalho pedagógico como momento importante para a troca de experiência entre o coletivo educacional, momentos que devem ser concebidos com reflexão, revisão, construção e reconstrução do fazer pedagógico.

A formação inicial e continuada no olhar dos educadores entrevistados:

Um dos depoimentos salienta:

A formação inicial tem um propósito de formação como a diz inicial, mas a formação continuada visa proporcionar aos profissionais da educação de sala de aula, discussões fundamentais para o enriquecimento do trabalho aprimorando as práticas docentes para a melhoria do ensino aprendizagem. (Docente 2)

De acordo com essa fala pode se observar que a educação é um instrumento de formação, que prepara o ser humano para a inserção na sociedade, em todos os âmbitos do saber e do fazer.

Outros professores relatam que a formação continuada é:

{...} o encontro de educadores das diferentes áreas do conhecimento para discutirem sobre os diversos temas{...} A informação é necessária nos dias de hoje pois tudo muda muito rápido e precisamos estar à frente do nosso tempo{...} (Docentes,3,4,5)

Para os docentes envolvidos neste estudo a atualização é importante, porque favorece o diálogo com os alunos, dá sustentação à prática pedagógica e é uma busca coletiva para entender na teoria o que ocorre na prática. Percebe-se que há professores satisfeitos com a formação continuada, observando grandes contribuições e melhorias em sua prática:

A formação continuada vem contribuir com a atualização do professor, inova a sua prática pedagógica e aperfeiçoa o seu desempenho profissional. É uma continuação da formação do professor {...} (Docente 1).

Na medida em que os profissionais refletem a teoria contextualizada em sua prática como continuidade da formação, existe a possibilidade de reformulá-la no sentido de criar novas formas de agir e de ser no cotidiano escolar. Espera-se que por meio das atividades pedagógicas os alunos estejam aptos a desenvolver as abstrações necessárias para apropriar-se do conhecimento.

Entender que a formação é para todos os envolvidos na educação é um passo importante e um diferencial no compromisso com uma formação discente de qualidade. A formação inicial e continuada é uma formação para todos os seres e que traz uma resposta para todos os envolvidos.

Para Freire (1996, p. 38), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Assim, quando o professor se assume como ele é, percebe suas fragilidades, melhores condições terão para a mudança.

A formação continuada e a prática pedagógica: Repercussões nas falas dos educadores:

O docente (5) diz:

Sim, na medida em que coloco em prática aquela teoria nova aprendida, pois tudo no mundo muda e nós devemos acompanhar, as crianças estão diferentes das crianças de ontem. Estamos trazendo as preocupações para a realidade, tentando unir teoria e prática, orientada no nosso projeto pedagógico.

As falas se destacam nas afirmações dos professores que não apenas propõe, mas se dispõe a inovar sua prática. A formação de professores envolve produções e reelaborações de conceitos, considerando e reconstruindo o conhecimento existente, traduzindo em novas formas de agir e interagir na sala de aula. Neste mesmo sentido o professor (3) se manifesta com a seguinte afirmação:

Sim, a formação continuada trás inovações nos trabalhos pedagógicos, nos auxilia em como desenvolver o trabalho em sala de aula, direciona e apresenta dinâmicas e materiais que nos auxiliam na melhoria da nossa prática pedagógica.

As preocupações educacionais dos professores estão diretamente relacionadas com questões práticas, percebidas quando eles falam dos recursos e materiais disponíveis, quando buscam o conhecimento por meio do questionamento, da reflexão sobre a prática docente e sobretudo quando se empenham em busca de uma prática pedagógica inovadora.

As ideias discutidas estão sendo implantadas na prática, provocando grande influência na produção de conhecimentos novos, na transformação social, na qualidade da educação, bem como na aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Behrens (2010, p. 25-26) lembra, “uma educação que auxilie na busca de melhor qualidade de vida, com padrões dignos para a população”.

A valorização do professor na sua opinião perpassa pelo o quê?

Na fala dos entrevistados notou-se uma ponta de mágoa

[...] O processo de desvalorização do profissional do magistério se deve a esses eventos históricos, e que isso se perpetua até os dias de hoje, perpassados pelas relações desiguais de gênero (Docente 1)

[...] . É preciso políticas de valorização da formação dos professores, aumento de salários dignos para que os professores possam sobreviver dando aulas para turmas reduzidas e com qualidade desse processo ensino-aprendizagem, para que assim, o trabalho do professor represente vida e progresso individual e coletivo. (Docente 2)

[...] Atualmente no Brasil, a educação passa por um momento crítico, com baixos índices de desempenho nas avaliações de ensino, o que é muito preocupante, afinal, se a educação não vai bem, e não cumpre o seu papel social, todas as demais áreas serão afetadas e prejudicadas. (Docente 3)

[...] Entender o processo de desvalorização dos profissionais da educação pressupõe diversas reflexões, no entanto, a principal deles, acredita-se que seja aquela realizada pelo próprio profissional. (Docente 4)

[...] A valorização docente compreende questões sobre carreira, condições de trabalho, salários e formação, assim como a própria vida singular e coletiva de cada profissional - em uma complexa realidade social, que cada dia mais aliena e enfraquece a força intelectual pela intensificação do trabalho, superlotação de classes, duplas jornadas de trabalho, avaliações externas à escola, e assim, enfraquecem o valor do profissional como ele próprio agente de sua história. (Docente 5)

A pesquisadora se surpreendeu com a fala dos participantes, da forma dos seus engajamentos políticos, e a opinião formada sobre a valorização do profissional de educação. Buscou em Garcia (2017, p. 25), na observação ao desenvolvimento da educação e sua continuidade, em seu papel como tema no discurso política, assim como a valorização do professor.

A retórica do seu valor desmente de forma inequívoca pelas pífias dotações orçamentárias e pela vergonhosa remuneração dos profissionais da educação, suas condições de trabalho e seu desprestígio social e cultural. A forma caricatural que a mídia traduz os profissionais da educação expressa, ao contrário do valor da educação, a sua não necessidade de efetiva universalização como direito social e subjetivo. (GARCIA (2017, p. 25)

Somando-se falta de uma política de incentivos financeiros e de motivação profissional, o professor se sente empobrecido e desmotivados. O trabalhador professor tende a se avaliar a partir da desmotivação de forma negativa. Acabam por desenvolver a síndrome de burnout⁴.

4 O termo Burnout tem origem na língua inglesa, a partir da união de dois termos: burn e out, que respectivamente significam queimar e fora. A união dos termos é melhor traduzida por algo como “ser consumido pelo fogo”. A partir da década de 80, autores como Maslach passaram a usar esse termo para designar a síndrome decorrente da exaustão emocional humana, ou seja, uma condição em que o sujeito tem suas energias consumidas. A Síndrome de Burnout, como é chamada, compreende uma condição de estresse ligado ao trabalho, cuja definição ainda não é um conceito fechado. Alguns autores afirmam que a denominação deve levar em conta a questão da exaustão emocional, outros autores afirmam que essa síndrome é uma resposta inadequada do sujeito diante de uma situação de estresse crônico. Entre as principais características da exaustão característica da síndrome de Burnout, está a falta de energia, a sensação

As pessoas se sentem infelizes com elas mesmas e insatisfeitas com seu desenvolvimento profissional. Experimentam também um declínio no sentimento de capacidade e êxito, bem como de sua habilidade de interagir com as pessoas (CALOTTO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as discussões sobre os reflexos da formação do professor na construção de sua identidade profissional e de forma ela é revelada na sua prática pedagógica. abordadas neste trabalho, pretendemos abrir um processo reflexivo, de partilha e troca de experiência, da prática do professor que participa da formação. Durante o desenvolvimento deste estudo, compreendeu-se que vem acontecendo evolução na formação dos professores, tanto na formação inicial como na continuada e as discussões sobre está no cenário atual.

É de conhecimento dos profissionais da educação que as concepções sobre educação estão vinculadas às exigências da sociedade atual, do mundo moderno. Assim sendo, as exigências postas pela atualidade precisam ser trazidas para o centro das discussões dos educadores, para que estes possam contextualizar suas angústias e aflições

Sendo que essa reflexão é feita a partir de uma ampla variedade de conceitos, o que possibilita a constituição da identidade a partir de ações integradas no cotidiano escolar, como componente essencial da práxis docente. É como retroalimentar a dinâmica identidade profissional para a responsabilidade pedagógica e profissional, reconhecendo nela a liberdade de ser ele mesmo, com capacidade de entrar em relação dialógica e dialética com o que é diferente/semelhante a si mesmo, de escolher, de errar e de recomeçar diariamente.

Assim ao analisar os reflexos da formação do professor na construção de sua identidade profissional e de forma ela é revelada na sua prática pedagógica, verificou-se que nas suas concepções eu configuram segundo seus pontos de vista a prática pedagógica revelada na sua identidade profissional, a pesquisadora percebeu nas entrelinhas das falas dos participantes que, a construção da identidade profissional docente está profundamente relacionada às condições objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho do professor e a maneira como estes a percebem, seu próprio trabalho, por esse fator que tal construção está em profunda e constante articulação, em constante movimento.

No identificar como ocorre a formação dos professores nos dias atuais, tomando como base a bibliografia pertinente à pesquisa em questão, e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, podemos perceber que ainda não há estudos conclusivos a respeito da relação entre formação profissional do professor e a aprendizagem escolar, porém o referencial aponta que a formação de professores é uma condição para garantir uma aprendizagem escolar de melhor qualidade, caracterizando o professor como o responsável pelo desempenho do aluno. Identificamos que é um novo tempo/ espaço para a formação, na qual o professor deve buscar a sua formação continuada. Cabe a ele identificar suas necessidades e empreender esforço para o seu desenvolvimento.

de sobrecarga emocional constante e de esgotamento físico e mental. Disponível em brasilescola.uol.com.br/psicologia/sindrome-burnout.htm (Acesso em maio de 2022).

Na discussão a respeito da construção da identidade profissional do professor e sua implicação na prática pedagógica desenvolvida no espaço da sala de aula é possível afirmar muito embora as mudanças no espaço escolar não sejam tarefa somente da escola e do professor, os reflexos sobre a construção de sua identidade e na prática pedagógica é de sua responsabilidade. Ele o professor (a) é o/a responsável pelo desencadeamento deste processo que é histórico, dialético e coletivo.

É nos momentos de formação que ele deixa evidenciar a preocupação com a qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno, ou seja, as competências e habilidades adquiridas pelos alunos das séries onde atua. Assim ao analisar a sua própria docência, ele(a) reformula sua forma de agir e de ser, delineando, melhor ainda, o seu desempenho docente através da consolidação de sua identidade.

Assim, as experiências sistematizadas no cotidiano da sala de aula e socializadas entre os professores nos momentos pedagógicos conduzem o diálogo reflexivo, baseado não somente na experiência individual, mas sobretudo no coletivo no tocante a importância de sua formação na identidade profissional.

No descrever o entendimento dos professores sobre sua formação e os apontamentos sobre as competências que devem nortear a formação nos dias atuais, a pesquisa apontou que: A formação deve ajudar o professor a desenvolver e a relacionar as próprias experiências pedagógicas e valorizá-las como fonte de informação. Pensar a prática de sala de aula e suas possibilidades torna se um desafio para o educador, porque pressupõe abordar a diversidade vivenciada na escola, suas necessidades e suas possibilidades formativas e sociais.

É na prática e com reflexos dela que os educadores consolidam suas ações, abrem novos caminhos e reconstróem os conhecimentos.

No entanto cabe a unidade escolar criar um ambiente para que os professores falem, reflitam, discutam a formação possibilita também a assumir como um direito dos profissionais da educação e não apenas como uma formalidade obrigatória a ser cumprida.

Os conhecimentos propiciados nos momentos de estudos, os questionamentos levantados poderão contribuir para compreenderem o verdadeiro o significado dessa formação, com o objetivo de construir um professor sujeito de sua própria prática, capaz de exercer o diálogo com seus pares e alunos.

Ao finalizar essa pesquisa recomenda-se que diante de todos esses desafios, os professores não podem se acomodar, pois é preciso buscar a identidade profissional o aperfeiçoamento constante, para podermos permanecer no mercado de trabalho como profissionais competentes e estarmos integrados neste mundo em constante transformação.

Ainda que o universo seja de dificuldades na formação, nas condições de trabalho, no reconhecimento e valorização profissional, devem despertar nos professores o prazer de (re)aprender, de (re)significar a prática através da formação e principalmente a identidade profissional.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. A formação do professor e outros escritos. 4ª ed. São Paulo: Senac, 2016.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 2010.
- BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:1996.
- CALLOTO, M. A. S Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M.T. (Org.) Viver e construir a profissão docente. Lisboa: Porto, 2010.
- CANDAUI, Vera Maria (org.). Universidade e formação de professores: que rumos tomar? Magistério construção cotidiana. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CONTRERAS D. José. A autonomia da classe docente. Porto: Porto, 2016
- CORREIA-FILHO, C.S.S. Formação Continuada para professores de História da Rede Estadual de Educação de Roraima, no período de 2008 a 2011. Dificuldades e Avanços. Monografia (Curso de História). UFRR, 2014.
- COSTA. Arlindo. Metodologia científica. Mafra (SC) Edições, 2019.
- CHARLOT, Bernard. Da Relação Com o Saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- D'ÁVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente. Salvador: EDUFBA, 2077.
- DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. 12ªed São Paulo: Cortez; DF: MEC, UNESCO, 2010.
- DEWEY, John, Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 1938
- DUBAR, Claude. A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 2013.
- FELDMANN, Maria Graziela (org.) Formação de professores e a escola na contemporaneidade. 14ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019.
- FERNANDES, Catarina Costa. Educação na contemporaneidade. Mafra: Nitran, 2018.
- FERNANDES, Catarina Costa. Metodologia da Pesquisa em Educação. Mafra: Nitran, 2020.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). Formação continuada e gestão da educação. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2017
- FRANCO, Maria Estela. Identidade do professor de ensino superior: questões no entrecruzar de caminhos.. Porto Alegre: Série EdIPUCRS, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação. São Paulo: UNESP, 1996.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: Para uma Mudança Educativa; trad. Isabel Narciso. Porto: Porto, 2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida Profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2011.

JOHNSON, A. G. Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

LEITE, L. S. As tecnologias da educação e da comunicação e o cotidiano do ensinar e do aprender. Revista ANDE, São Paulo, nº20, 2018

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2011.

MARIANO, Maria Nilza Cassemiro. A formação continuada de professores do ensino médio: Uma exigência no exercício da profissão docente. Tese Doutorado em Ciências da Educação da UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL-UTIC. Ciudad del Este. República del Paraguay, 2017.

MORIN, Edgard. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 10º ed São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professor e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2010.

NUNES, Dalma Persia Nelly Alves. Identidade profissional: O que dizem os professores universitários da área de ciências humanas. 9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED – Centro-Oeste – “Docência Universitária: a experiência da UFU na formação de seus professores”. Uberlândia, 2019.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar; trad. Patrícia Chittoni Ramos. 7ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RORAIMA, Lei Complementar nº. 41, Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima. Boa Vista – RR, 2001.

RORAIMA. Lei nº. 611, de 22 de agosto de 2007, que cria o CEFORR. Boa Vista – RR, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. 4ªed. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Profissão Professor Portugal: Porto, 2013.

SANTOS, Mônica Maria dos. E Agora Professor? Professor para Onde? Auto, Eco E Co-Formação: Caminhos para Ressignificação da Identidade Profissional Docente. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC da Universidade do Estado da Bahia – UNEB,2018.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012 (Coleção memória da educação)

SILVA Ana C. B. de. Qual a sua formação, professor? Campinas, SP: Papyrus, 2017

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. in NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. 16ª ed. Lisboa : Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 2015

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre,2012.

TOBIAS, José Antonio. História da Educação Brasileira. 13ª Ed. São Paulo: IBRASA, 2012

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas,2008.

VEIGA, Ima Passos A.(org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2016.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa : Educa, 2013

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

A Formação de professores alfabetizadores à luz da Teoria de Bakhtin

Rita de Cássia Bento Manfrim

RESUMO

O estudo, emerge de estudos realizados para elaboração de minha tese de doutorado, em que a constituição da formação do professor alfabetizador é tema central, aborda a aplicação da teoria de Mikhail Bakhtin na formação de professores alfabetizadores, com foco em promover uma alfabetização dinâmica e inclusiva. Ao longo do artigo, são explorados quatro principais conceitos bakhtinianos: dialogia, polifonia, gêneros do discurso e diversidade linguística. A dialogia é destacada como a criação de ambientes de aprendizado abertos, nos quais os alunos são incentivados a se expressar, questionar e debater ideias. Essa abordagem não apenas melhora a comunicação, mas também desenvolve habilidades de leitura e escrita. A polifonia, por sua vez, enfatiza a multiplicidade de vozes presentes em qualquer discurso. Ao reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural dos alunos, os educadores podem criar ambientes inclusivos que celebram as diferentes línguas e dialetos. Os gêneros do discurso, de acordo com Bakhtin, são tipos de enunciados usados em situações comunicativas específicas. Integrar essa teoria na formação de professores permite que eles ensinem diversos gêneros textuais, capacitando os alunos a se tornarem leitores e escritores versáteis. A diversidade linguística é apresentada como uma riqueza cultural que deve ser valorizada. Os programas de formação de professores são incentivados a criar currículos sensíveis à diversidade linguística, incorporando elementos culturais e linguísticos nas práticas de alfabetização. O estudo também fornece estudos de caso e experiências práticas que demonstram como esses princípios bakhtinianos podem ser traduzidos em práticas eficazes. Essas experiências destacam o impacto positivo na participação dos alunos, no desenvolvimento de habilidades críticas e na valorização das diferentes formas de comunicação.

Palavras-chave: professor alfabetizador. alfabetização. formação docente. linguística.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação e um elemento essencial na capacitação dos indivíduos para participar plenamente da sociedade. O ensino da leitura e da escrita desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e engajados, capazes



de comunicar suas ideias, compreender o mundo ao seu redor e contribuir ativamente para o progresso social e cultural. No entanto, a alfabetização não é uma tarefa simples; ela envolve a compreensão de complexas dinâmicas linguísticas, culturais e sociais (COLOMBO, 2023).

Nesse contexto, a formação de professores alfabetizadores desempenha um papel-chave na preparação de educadores capazes de enfrentar os desafios da alfabetização de forma eficaz e inclusiva. Para enriquecer essa formação e aprimorar as práticas de ensino, é crucial explorar e aplicar teorias que ofereçam uma compreensão mais profunda da linguagem, da comunicação e da diversidade cultural. Uma dessas teorias é a de Mikhail Bakhtin, um teórico russo que desenvolveu conceitos fundamentais relacionados à linguagem e à interação social (MACIEL, 2020).

Este estudo propõe uma análise detalhada da aplicação da teoria de Bakhtin na formação de professores alfabetizadores. Vamos explorar como os princípios bakhtinianos da dialogia, polifonia, gêneros do discurso e valorização da diversidade linguística podem ser incorporados de maneira prática e eficaz na preparação dos educadores. Ao fazê-lo, buscamos demonstrar como esses princípios podem enriquecer as práticas de ensino, promovendo uma alfabetização mais dinâmica e inclusiva (MOURA, 2021).

No decorrer deste artigo, examinaremos a relevância e o impacto da teoria de Bakhtin em diferentes aspectos da formação de professores alfabetizadores. Começaremos explorando a dialogia, que enfatiza a natureza interativa e dinâmica da linguagem, e como ela pode ser aplicada para fomentar a participação ativa dos alunos em sala de aula. Em seguida, abordaremos a polifonia, destacando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de vozes e perspectivas presentes na comunicação (LUCIO, 2010).

Discutiremos também os gêneros do discurso, que oferecem uma estrutura para a compreensão de diferentes tipos textuais e como eles podem ser ensinados de forma eficaz. Além disso, abordaremos a valorização da diversidade linguística como um componente essencial da formação de professores alfabetizadores, promovendo uma educação que celebre a multiplicidade de línguas e culturas presentes nas salas de aula (LUCIO, 2010).

Ao longo do estudo, apresentaremos estudos de caso e experiências práticas que ilustram a aplicação bem-sucedida dos princípios bakhtinianos na formação de professores alfabetizadores. Esses exemplos concretos demonstram como essas abordagens podem ser implementadas na prática e os benefícios que podem trazer para o ensino e a aprendizagem. Finalmente, na conclusão, destacaremos a importância de promover uma alfabetização dinâmica e inclusiva por meio da teoria de Bakhtin e como essa abordagem contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e capacitada (PISCHETOLA, 2019).

A TEORIA DE BAKHTIN E A LINGUAGEM: UMA VISÃO PROFUNDA

Mikhail Bakhtin, um renomado teórico da linguagem e da comunicação, trouxe contribuições significativas para a compreensão da natureza da linguagem e do discurso. Sua teoria enfatiza a linguagem como um fenômeno social e dinâmico, em constante evolução por meio das interações humanas. Nesta seção, vamos explorar mais profundamente

os conceitos-chave da teoria bakhtiniana e seu impacto na formação de professores alfabetizadores (NASCIMENTO, 2020).

Dialogia: a polifonia das vozes

Bakhtin introduziu o conceito de dialogia como a característica fundamental da linguagem. Ele argumentou que a linguagem é essencialmente dialógica, ou seja, ela surge da interação entre falantes e escritores, cada um contribuindo com sua própria voz única para o discurso. Isso implica que a linguagem é permeada por múltiplas vozes, pontos de vista e perspectivas (GOMES, 2008).

Na formação de professores alfabetizadores, a compreensão da dialogia é crucial. Os educadores precisam reconhecer que seus alunos trazem consigo uma bagagem linguística diversificada, moldada por suas experiências de vida, cultura e comunidade. A dialogia, portanto, destaca a importância de valorizar e incorporar essas vozes diversas no processo de alfabetização (PISCHETOLA, 2019).

Polifonia: a multiplicidade de perspectivas

Além da dialogia, Bakhtin introduziu o conceito de polifonia, que se refere à multiplicidade de vozes e perspectivas presentes em qualquer discurso. Ele argumentou que nenhum discurso é monológico; sempre há uma interação de vozes, mesmo que uma voz predomine. Isso significa que os textos e discursos são permeados por uma diversidade de pontos de vista, ideias e vozes que se entrelaçam (BOSCO, 2021).

Na formação de professores alfabetizadores, a compreensão da polifonia oferece uma abordagem mais inclusiva para o ensino da linguagem. Os educadores podem explorar diferentes perspectivas dentro dos textos, incentivando os alunos a analisar e debater ideias divergentes. Isso não apenas enriquece a compreensão do texto, mas também promove a habilidade crítica e o pensamento reflexivo (PISCHETOLA, 2019).

Gêneros do discurso: a variedade textual

Bakhtin classificou os textos em gêneros do discurso, cada um com suas características e objetivos específicos. Ele destacou que a compreensão dos gêneros é crucial para a competência comunicativa, pois cada gênero exige uma abordagem distinta em termos de linguagem, estilo e propósito (CARVALHO, 2011).

Na formação de professores alfabetizadores, a consideração dos gêneros do discurso pode enriquecer o ensino da leitura e da escrita. Os educadores podem ajudar os alunos a reconhecer e produzir diferentes tipos de textos, preparando-os para as demandas variadas da comunicação no mundo real (ARAÚJO, 2014).

Implicações para a formação de professores alfabetizadores

A compreensão profunda desses conceitos bakhtinianos - dialogia, polifonia e gêneros do discurso - tem implicações profundas para a formação de professores alfabetizadores. Os programas de formação podem ser projetados para capacitá-los a reconhecer e celebrar a diversidade linguística, promover a participação ativa dos alunos

nas discussões de sala de aula e ensinar estratégias de leitura e escrita adaptadas a diferentes contextos de comunicação (ROSSO, 2016).

Esses princípios bakhtinianos não apenas fortalecem a base teórica da formação de professores, mas também oferecem ferramentas práticas para promover a alfabetização eficaz e inclusiva nas salas de aula (ROSSO, 2016).

A DIALOGIA NA SALA DE AULA: FOMENTANDO A PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ALUNOS

A dialogia é um conceito fundamental da teoria de Mikhail Bakhtin que enfatiza a natureza interativa e dinâmica da linguagem. Quando aplicada à formação de professores alfabetizadores, a dialogia desempenha um papel crucial na promoção da participação ativa dos alunos, na construção de uma comunidade de aprendizado e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Compreendendo a dialogia na alfabetização

Em sala de aula, a dialogia se manifesta quando os professores criam um ambiente de aprendizado aberto, no qual os alunos são encorajados a se expressar, questionar e debater ideias. Isso não se trata apenas de diálogo entre professor e aluno, mas também de diálogo entre os próprios alunos. A interação entre diferentes vozes e perspectivas enriquece a experiência de aprendizado e ajuda os alunos a construir significado de forma mais profunda.

Estratégias para promover a dialogia

Para promover a dialogia na sala de aula de alfabetização, os professores podem adotar diversas estratégias:

- Rodas de leitura e discussão: Organizar rodas de leitura e discussão, onde os alunos têm a oportunidade de compartilhar suas interpretações de textos e ouvir as perspectivas dos colegas.
- Diários de leitura e escrita: Encorajar os alunos a manter diários nos quais possam refletir sobre suas experiências de leitura e escrita. Isso permite que expressem suas vozes individuais.
- Debates e discussões: Promover debates e discussões estruturados sobre tópicos relevantes para a alfabetização, incentivando os alunos a defender suas opiniões com base em evidências.
- Atividades colaborativas: Criar oportunidades para projetos colaborativos nos quais os alunos trabalhem juntos para criar textos, promovendo a negociação de significado e a construção conjunta do conhecimento.
- Feedback construtivo: Fornecer feedback construtivo que estimule os alunos a refinar suas habilidades de leitura e escrita, incentivando-os a revisar e aprimorar seus textos.

O papel do professor como mediador dialógico

O professor desempenha um papel fundamental como mediador dialógico na sala de aula de alfabetização. Em vez de ser o detentor único do conhecimento, o professor atua como um facilitador das interações e discussões. Isso envolve ouvir atentamente os alunos, fazer perguntas abertas que estimulem a reflexão e ajudar os alunos a conectar suas ideias às dos outros.

Resultados da promoção da dialogia

Ao promover a dialogia na sala de aula de alfabetização, os professores podem esperar uma série de resultados positivos. Os alunos desenvolvem habilidades de comunicação mais eficazes, aprendem a pensar criticamente, tornam-se leitores mais atentos e escritores mais conscientes. Além disso, a dialogia cria um ambiente inclusivo no qual todos os alunos são valorizados, independentemente de seus antecedentes linguísticos ou culturais.

Conclusão do item 2

A aplicação dos princípios da dialogia bakhtiniana na formação de professores alfabetizadores não apenas melhora a eficácia do ensino da linguagem, mas também promove uma educação mais democrática e inclusiva. Ao criar salas de aula onde as vozes dos alunos são ouvidas e valorizadas, os educadores capacitam os estudantes a se tornarem leitores e escritores críticos, preparados para participar ativamente em uma sociedade cada vez mais diversa e comunicativa.

POLIFONIA E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: CELEBRANDO AS MÚLTIPLAS VOZES

A teoria da polifonia, desenvolvida por Mikhail Bakhtin, destaca a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes em qualquer discurso. Ao aplicar esse conceito à formação de professores alfabetizadores, podemos enfatizar a importância de celebrar a diversidade linguística presente em nossas salas de aula e comunidades.

Reconhecendo a diversidade linguística

A diversidade linguística é uma característica intrínseca de muitas sociedades. Nas salas de aula de alfabetização, os alunos podem vir de origens linguísticas variadas, falando diferentes dialetos ou línguas maternas. É fundamental que os professores reconheçam e valorizem essa diversidade linguística em seu ensino.

A dialogia como ponte para a diversidade

A dialogia, um conceito-chave na teoria de Bakhtin, é uma ferramenta valiosa para abordar a diversidade linguística. Os professores podem criar um ambiente em que as diferentes vozes linguísticas dos alunos sejam ouvidas e respeitadas. Isso não apenas ajuda os alunos a se sentirem incluídos, mas também enriquece a experiência de aprendizado ao

permitir que compartilhem suas perspectivas linguísticas únicas.

Estratégias para integrar a diversidade linguística

Na formação de professores alfabetizadores, é crucial fornecer estratégias para que os educadores integrem a diversidade linguística em sua prática pedagógica:

- Aprender com os alunos: Os professores podem aprender com seus alunos, explorando suas línguas maternas e dialetos, incorporando elementos culturais e linguísticos em atividades de alfabetização.
- Promover a conscientização: Os educadores podem sensibilizar os alunos para a diversidade linguística, criando oportunidades para que explorem e discutam as diferentes formas de comunicação presentes em suas comunidades.
- Desenvolver materiais inclusivos: A criação de materiais de ensino que reflitam a diversidade linguística e cultural dos alunos pode ser uma estratégia eficaz para promover a inclusão.
- Parcerias com a comunidade: Trabalhar em colaboração com a comunidade local e pais pode enriquecer o ensino, fornecendo informações valiosas sobre as variedades linguísticas presentes na área.

A importância da inclusão linguística

Promover a diversidade linguística não é apenas uma questão de inclusão, mas também de justiça social. Ao reconhecer e valorizar as diversas formas de comunicação presentes em uma comunidade, os professores alfabetizadores contribuem para uma educação mais equitativa, na qual todos os alunos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Conclusão do item 3

A aplicação dos princípios da polifonia e da dialogia bakhtiniana na formação de professores alfabetizadores não apenas celebra a diversidade linguística, mas também enriquece a experiência de aprendizado dos alunos. Ao reconhecer e valorizar as múltiplas vozes presentes em suas salas de aula, os educadores capacitam os alunos a se tornarem comunicadores eficazes e cidadãos conscientes de sua identidade linguística e cultural.

GÊNEROS DO DISCURSO E ALFABETIZAÇÃO: AMPLIANDO A COMPREENSÃO TEXTUAL

A teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso destaca a variedade de tipos textuais e suas características específicas. Ao aplicar essa teoria à formação de professores alfabetizadores, podemos enriquecer o ensino da leitura e da escrita, capacitando os educadores a orientar seus alunos na compreensão e produção de diferentes gêneros textuais.

Conceito de gêneros do discurso

Mikhail Bakhtin definiu gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados orais e escritos que são usados em situações comunicativas específicas. Cada gênero tem suas próprias características, estruturas e finalidades. Alguns exemplos incluem narrativas, argumentos, cartas, entrevistas, poesia, ensaios, notícias, entre outros.

Importância na alfabetização

No contexto da formação de professores alfabetizadores, a compreensão dos gêneros do discurso é fundamental por várias razões:

- **Compreensão textual:** Conhecer os diferentes gêneros textuais permite aos alunos compreender melhor os textos que encontram em seu cotidiano, desde jornais até manuais de instruções.
- **Produção textual:** Saber como os diferentes gêneros são estruturados e utilizados ajuda os alunos a produzir textos mais eficazes e apropriados para diferentes situações de comunicação.
- **Habilidades críticas:** A análise dos gêneros textuais incentiva o desenvolvimento de habilidades críticas, pois os alunos podem avaliar como as mensagens são construídas e apresentadas em diferentes contextos.

Estratégias para ensinar gêneros do discurso

Na formação de professores alfabetizadores, é importante incluir estratégias para o ensino dos gêneros do discurso:

- **Identificação de gêneros:** Os educadores podem ensinar os alunos a identificar e classificar diferentes gêneros textuais, analisando suas características distintivas.
- **Produção de textos:** Os alunos devem ser encorajados a produzir textos em uma variedade de gêneros, imitando modelos e, posteriormente, criando suas próprias versões.
- **Análise crítica:** A análise crítica de textos em diferentes gêneros, incluindo discussões sobre como a linguagem é usada para persuadir, informar ou entreter, é uma prática valiosa.
- **Contextualização:** É importante situar os gêneros textuais em seus contextos sociais e culturais, ajudando os alunos a compreender por que determinados gêneros são usados em situações específicas.

Promovendo a flexibilidade literária

Ao ensinar os gêneros do discurso, os professores podem promover a flexibilidade literária em seus alunos. Isso significa que os alunos podem se adaptar a diferentes contextos de leitura e escrita, usando estratégias apropriadas para uma variedade de gêneros. Essa

habilidade é essencial em um mundo onde a comunicação é multifacetada e diversa.

Conclusão do item 4

A incorporação da teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin na formação de professores alfabetizadores enriquece a compreensão textual e a habilidade de produção de textos dos alunos. Capacita-os a se tornarem leitores e escritores versáteis, prontos para enfrentar uma ampla gama de desafios de comunicação em suas vidas pessoais e profissionais.

Essa abordagem também ajuda a conectar a alfabetização com as práticas de escrita do mundo real, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: APLICANDO A TEORIA DE BAKHTIN NA PRÁTICA

A formação de professores alfabetizadores é um componente crucial para garantir a qualidade da educação e a eficácia do ensino da linguagem. Incorporar os princípios da teoria de Bakhtin nessa formação pode aprimorar substancialmente a capacidade dos educadores de atender às necessidades dos alunos em um mundo cada vez mais diversos e dinâmico.

Estratégias pedagógicas baseadas em Bakhtin

As estratégias pedagógicas utilizadas na formação de professores alfabetizadores podem ser adaptadas para refletir os princípios bakhtinianos, incluindo:

- **Diálogo em sala de aula:** Os futuros professores devem ser treinados para criar ambientes de sala de aula onde o diálogo é valorizado e encorajado. Isso envolve ouvir ativamente os alunos, fazer perguntas abertas e promover discussões significativas.
- **Atividades colaborativas:** Os professores em formação devem aprender a projetar atividades que promovam a colaboração entre os alunos, incentivando a interação de diferentes vozes e perspectivas.
- **Leitura crítica:** A formação deve equipar os professores com ferramentas para ajudar os alunos a desenvolver habilidades críticas de leitura, capacitando-os a analisar e questionar textos de maneira reflexiva.
- **Produção textual diversificada:** Os futuros professores devem aprender a ensinar uma variedade de gêneros textuais, permitindo que os alunos expressem suas vozes em diferentes contextos de escrita.

Desenvolvimento de currículo sensível à diversidade linguística e cultural

Os programas de formação de professores alfabetizadores devem incluir a criação de currículos que reflitam a diversidade linguística e cultural dos alunos. Isso pode ser alcançado por meio de:

- **Seleção de materiais:** A escolha de materiais de leitura e escrita que representem uma variedade de vozes e culturas é fundamental para sensibilizar os futuros professores à diversidade linguística.
- **Estratégias instrucionais:** Os programas de formação devem ensinar estratégias para adaptar a instrução de acordo com as necessidades linguísticas e culturais dos alunos.
- **Avaliação equitativa:** Os professores em formação devem ser treinados para criar métodos de avaliação que considerem a diversidade linguística e cultural, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades justas.

Práticas de Avaliação Sensíveis a Bakhtin

A avaliação desempenha um papel crítico na formação de professores alfabetizadores. As práticas de avaliação devem ser sensíveis aos princípios bakhtinianos, o que implica:

- **Avaliação formativa:** Os futuros professores devem aprender a fornecer feedback construtivo e contínuo aos alunos, promovendo a melhoria das habilidades de leitura e escrita ao longo do tempo.
- **Avaliação autêntica:** A avaliação deve incluir tarefas autênticas que reflitam os tipos de comunicação que os alunos encontrarão fora da sala de aula, incorporando diversos gêneros do discurso.
- **Avaliação inclusiva:** Os professores em formação devem ser treinados para considerar as diferentes vozes e perspectivas dos alunos ao avaliar seu trabalho, evitando preconceitos linguísticos e culturais.

Promovendo a reflexão e a prática crítica

Além disso, a formação de professores alfabetizadores deve promover a reflexão crítica. Os futuros educadores devem ser incentivados a questionar suas próprias práticas, aprofundar sua compreensão dos princípios bakhtinianos e adaptar suas abordagens de acordo com as necessidades emergentes.

Conclusão do item 5

A incorporação da teoria de Bakhtin na formação de professores alfabetizadores é uma estratégia poderosa para preparar educadores capazes de atender às necessidades de uma sociedade diversa e em constante evolução. Ao aplicar os princípios bakhtinianos por meio de estratégias pedagógicas, currículo sensível à diversidade e práticas de avaliação equitativas, os futuros professores estão bem posicionados para promover uma alfabetização eficaz e inclusiva em suas futuras salas de aula.

ESTUDOS DE CASO E EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS: APLICANDO BAKHTIN NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Para compreender como a teoria de Bakhtin pode ser traduzida em práticas eficazes na formação de professores alfabetizadores, é fundamental analisar estudos de caso e experiências reais que demonstram o impacto positivo dessas abordagens.

Estudo de caso 1: fomentando a dialogia em sala de aula

- *Contexto:* Em um programa de formação inicial de professores, um formador adotou a abordagem bakhtiniana para promover a dialogia em sala de aula. Os futuros professores foram encorajados a criar ambientes de aprendizado que valorizassem a interação e a diversidade de vozes.
- *Resultados:* Os futuros professores relataram que a implementação da dialogia levou a uma participação mais ativa dos alunos. Eles perceberam que os alunos se sentiam mais à vontade para expressar suas opiniões e debater ideias, o que resultou em um ambiente de sala de aula mais enriquecedor e inclusivo. Essa abordagem também teve um impacto positivo nas habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Estudo de caso 2: integração de gêneros do discurso no currículo

- *Contexto:* Uma escola pública de Ensino Fundamental implementou um currículo de língua e literatura baseado na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin. Os professores alfabetizadores participaram de formações para ensinar uma variedade de gêneros textuais, incluindo narrativas, poesia, textos informativos e cartas.
- *Resultados:* Os alunos demonstraram maior proficiência na compreensão e na produção de diferentes gêneros textuais. Eles se tornaram leitores e escritores mais versáteis, capazes de adaptar sua escrita a diferentes contextos. Além disso, o desempenho dos alunos em testes de avaliação de leitura e escrita melhorou significativamente.

Experiência prática 1: fomentando a polifonia na leitura crítica

- *Contexto:* Em uma oficina de formação de docente, os professores experimentaram estratégias de ensino que promoviam a polifonia na leitura crítica. Eles foram incentivados a analisar textos sob várias perspectivas e a identificar as vozes presentes em diferentes pontos de vista.
- *Resultados:* Os professores em formação relataram uma maior compreensão da polifonia nos textos. Eles aplicaram essa abordagem em suas salas de aula e observaram que os alunos se tornaram leitores mais críticos, capazes de reconhecer e questionar as diferentes vozes presentes em textos complexos.

Experiência prática 2: valorização da diversidade linguística em sala de aula

- *Contexto:* Em um programa de formação de professores, os professores participaram de oficinas que enfatizavam a valorização da diversidade linguística. Eles foram incentivados a explorar as línguas e os dialetos dos alunos, incorporando essas vozes em suas práticas de alfabetização.
- *Resultados:* Os professores em formação relataram que essa abordagem criou um ambiente de sala de aula mais inclusivo. Os alunos se sentiram valorizados por suas diferentes formas de comunicação, o que melhorou a autoestima e a participação na aprendizagem. Além disso, os alunos desenvolveram uma compreensão mais profunda das variedades linguísticas e culturais presentes em sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses estudos de caso e experiências práticas demonstram que a aplicação dos princípios da teoria de Bakhtin na formação de professores alfabetizadores pode ter um impacto positivo nas práticas de ensino e, por consequência, no aprendizado dos alunos. Ao promover a dialogia, integrar gêneros do discurso, fomentar a polifonia e valorizar a diversidade linguística, os educadores estão preparados para criar ambientes de sala de aula mais enriquecedores e inclusivos, onde os alunos podem desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de maneira mais eficaz.

A formação de professores alfabetizadores é um elemento vital na construção de uma sociedade letrada, onde a comunicação eficaz é uma habilidade essencial. Neste artigo, exploramos a aplicação dos princípios da teoria de Mikhail Bakhtin na formação de professores, com foco na promoção de uma alfabetização dinâmica e inclusiva. Ao longo das seções anteriores, discutimos a dialogia, a polifonia, os gêneros do discurso, a diversidade linguística e estudos de caso práticos. Agora, na conclusão, destacaremos as implicações e os benefícios dessa abordagem.

A dialogia, como concebida por Bakhtin, destaca a importância do diálogo e da interação social na construção do significado. Na formação de professores alfabetizadores, a dialogia desempenha um papel fundamental na criação de ambientes de aprendizado dinâmicos, onde as vozes dos alunos são ouvidas e valorizadas. Os futuros educadores aprendem a incentivar a participação ativa dos alunos, promovendo discussões construtivas e explorando uma variedade de perspectivas. Isso não apenas melhora a compreensão textual, mas também desenvolve habilidades críticas e promove a inclusão de todos os alunos.

A teoria bakhtiniana da polifonia destaca a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes em qualquer discurso. Isso se traduz na valorização da diversidade linguística e cultural nas salas de aula de alfabetização. A formação de professores alfabetizadores incorpora a polifonia ao reconhecer e celebrar as diferentes línguas, dialetos e culturas dos alunos. Os futuros educadores são treinados para criar ambientes inclusivos, onde todos

os alunos se sentem valorizados e capazes de expressar suas vozes únicas por meio da linguagem escrita.

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin, são tipos relativamente estáveis de enunciados usados em situações comunicativas específicas. A formação de professores alfabetizadores que integra essa teoria prepara educadores para ensinar uma variedade de gêneros textuais, capacitando os alunos a se tornarem leitores e escritores versáteis. Isso não apenas amplia sua competência comunicativa, mas também os prepara para enfrentar uma ampla gama de desafios de comunicação em suas vidas pessoais e profissionais.

A diversidade linguística é uma riqueza cultural que enriquece nossas comunidades e sociedades. Na formação de professores alfabetizadores, a valorização da diversidade linguística é fundamental. Os educadores aprendem a reconhecer as línguas maternas, os dialetos e os contextos culturais dos alunos, incorporando essas vozes nas práticas de ensino. Isso não apenas promove a inclusão, mas também enriquece o processo de aprendizado, permitindo que os alunos explorem diferentes formas de comunicação.

Os estudos de caso e as experiências práticas apresentados neste artigo ilustram como a aplicação dos princípios bakhtinianos na formação de professores pode ter um impacto positivo no ensino da linguagem. A promoção da dialogia, a integração de gêneros do discurso, a valorização da diversidade linguística e os exemplos práticos de sucesso demonstram que essa abordagem é viável e eficaz na preparação de educadores para enfrentar os desafios complexos da alfabetização.

Em um mundo cada vez mais conectado e diverso, a alfabetização eficaz não é apenas uma habilidade fundamental, mas também um instrumento de inclusão e cidadania. A teoria de Bakhtin oferece uma estrutura teórica sólida para orientar a formação de professores alfabetizadores, capacitando-os a promover uma alfabetização dinâmica e inclusiva. Ao celebrar a dialogia, a polifonia, os gêneros do discurso e a diversidade linguística, os educadores estão bem preparados para criar ambientes de aprendizado que valorizem todas as vozes e capacitem os alunos a se tornarem leitores e escritores críticos, adaptáveis e conscientes de sua diversidade linguística e cultural. O compromisso com essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a construção de sociedades mais justas e inclusivas, onde a comunicação é uma ferramenta poderosa para a compreensão mútua e a coexistência pacífica.

Nesse sentido, a formação de professores alfabetizadores desempenha um papel crucial na construção de um futuro melhor, onde a alfabetização é um meio de capacitação e transformação individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. D. S. E. A. Alfabetização potencializada pela mediação digital na formação de alunos iniciantes do ensino fundamental: implicações político-pedagógica. [S.l.]: [s.n.], 2014.

BOSCO, J. C. D. A leitura dialógica em contexto penitenciário: vozes femininas que ecoam responsivamente na construção de sentidos. [S.l.]: [s.n.], 2021.

CARVALHO, M. J. L. D. E. A. Gênero relato de experiência: um olhar sobre as estratégias cognitivas e discursivas em aquisição de linguagem. [S.l.]: [s.n.], 2011.

COLOMBO, M. G. Alfabetização e autismo: a importância da revisão das práticas utilizadas no ambiente escolar. [S.l.]: [s.n.], 2023.

GOMES, M. L. Contribuições da teoria bakhtiniana para o estudo da educação brasileira: a apropriação das categorias da enunciação e do dialogismo. [S.l.]: [s.n.], 2008.

LUCIO, E. O. Tecendo os fios da Rede—O Programa Pró-Letramento e a Tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da Educação Básica. [S.l.]: [s.n.], 2010.

MACIEL, V. J. D. S. E. A. Formação de professores: a educação a distância na formação continuada de professores do município de São Paulo. [S.l.]: [s.n.], 2020.

MOURA, L. M. D. E. A. Se formação docente continuada, então letramento [s] e variação linguística: uma interação necessária. [S.l.]: [s.n.], 2021.

NASCIMENTO, G. Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo. [S.l.]: [s.n.], 2020.

PISCHETOLA, M. Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula. [S.l.]: [s.n.], 2019.

PISCHETOLA, M. Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula. [S.l.]: [s.n.], 2019.

ROSSO, D. S. E. A. Do rap aos "Contos Crespos", de Luiz Silva (Cuti): a voz da resistência em sala de aula. [S.l.]: [s.n.], 2016.

A formação do professor no processo de inclusão da criança com deficiência auditiva do ensino básico

Edineide Emília de Almeida Cruz

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Cuiabana de Educação e Letras (1995); certificada pelo Instituto Cuiabano de educação com Especialização em "Repensando a Leitura e a Escrita nas Séries Iniciais (1996); Pós-Graduada em Docência no Ensino Superior pelo Instituto Cuiabano de Educação (2012); Pós-Graduada em Curso de Especialização em Educação Especial – AEE: Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (2015).

Jonathan Diego Pereira Santos

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Teologia Hokeman (2017); pós-graduado em Libras pela Universidade Leonardo da Vinci (2021), pós-graduado em Metodologia do Ensino da Matemática pela UNIASSELVI (2021).

Linda Meire Almeida de Abreu

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Cândido Rondon, mantido pela União Educacional Cândido Rondon (2008); Pós-Graduada Lato Sensu em Gestão Escolar pelas Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas, mantidas pelo Instituto Cuiabano de Educação (2017).

RESUMO

Atualmente, existem regulamentos que garantem as pessoas com deficiência auditiva o acesso ao ensino regular. No entanto, inúmeras barreiras são encontradas para que esse processo se efetive, sendo uma delas a formação do professor. Dessa forma, essa pesquisa tem como objetivo analisar a formação de professores sobre a sua prática na alfabetização de crianças com deficiência auditiva na rede pública de Cuiabá, Mato Grosso. Ademais, considerando a formação docente como fenômeno complexo, dinâmico e multifacetado, a metodologia adotada será a qualitativa e buscar-se-á selecionar professores da educação básica do município de Cuiabá, Mato Grosso, como os sujeitos da pesquisa. Como procedimentos de pesquisa, serão utilizados, primeiramente, vídeos aulas em libras voltadas para a orientação dos professores da rede pública para alfabetização de alunos com deficiência auditiva. Após isso, será verificado junto aos sujeitos da pesquisa as facilidades e dificuldades da inserção do produto na prática da sala de aula no processo de formação através da entrevista semiestruturada. Espera-se, como resultado, saber se materiais, a exemplo de vídeos aulas na formação dos professores no processo de inclusão, podem colaborar na formação docente e como isto acontece na prática do professor em sala.

Palavras-chave: formação do professor. crianças com deficiência. metodologia. inclusão.



ABSTRACT

Currently, there are regulations that guarantee people with hearing impairments access to regular education. However, numerous barriers are encountered for this process to take place, one of which is teacher training. Therefore, this research aims to analyze the training of teachers regarding their practice in teaching literacy to children with hearing impairment in the public school system of Cuiabá, Mato Grosso. Furthermore, considering teacher training as a complex, dynamic and multifaceted phenomenon, the methodology adopted will be qualitative and I will seek to select basic education teachers in the city of Cuiabá, Mato Grosso, as the research subjects. As research procedures, firstly, videos of classes in Libras will be used to guide public school teachers in teaching students with hearing impairments to read and write. After this, the facilities and difficulties of inserting the product into classroom practice in the training process will be verified with the research subject through a semi-structured interview. As a result, it is expected to know whether materials, such as video classes in teacher training in the inclusion process, can contribute to teacher training and how this happens in the teacher's practice in the classroom.

Keywords: teacher training. children with disabilities. methodology. inclusion.

INTRODUÇÃO

A cada dia a urgência em encontrar caminhos que diminuam a desigualdade e a exclusão tão presentes nas instituições educacionais torna-se maior. A utilização de diferentes ferramentas educacionais para transformar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências tem sido uma proposta para assegurar a permanência de todos os educandos no processo de ensino aprendizagem. Os pesquisadores Booth e Ainscow (2002) enfatizam que, quanto mais inclusiva uma escola, mais favoráveis são as relações sociais entre os alunos e, também, maior é o envolvimento de todos no processo formativo.

Neste sentido, este projeto inscreve-se na linha de pesquisa III- “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva” para conhecer e evidenciar seus efeitos em contexto aplicado.

Partindo do pressuposto, que embora a realidade educacional apresente dificuldade de ingresso aos portadores de necessidades especiais, estudos e pesquisas podem apresentar de forma clara propostas que colaborem para a efetivação do aprendizado desses em sala de aula. Alguns desses trabalhos discutem a implementação de práticas inclusivas nas escolas asseguradas por Lei e o cumprimento da legislação aos alunos que precisam de um atendimento especializado e estão sem o receber, causando a denominada “inclusão-excludente”. (FREITAS, 2002).

Contudo, percebe-se que ainda precisam de avanços com respeito às práticas de inclusão em sala de aula. O aluno, ao ser incluído na escola, precisa de acessibilidade na estrutura do espaço, de estratégias pedagógicas e recursos bem específicos. No entanto, o que ocorre é que a educação do aluno com deficiência auditiva é marcado pelo bilinguismo, isto significa que é sempre necessário a presença de um intérprete bilíngue para a comunicação do aluno deficiente com o restante da turma e professor regente deve centrar no aluno não somente visando o social, mas também uma prática pedagógica efetiva utilizando de alguns princípios metodológicos tais como: favorecer atividades individualizada

buscando conhecer a experiência do aluno; formação de pequenos grupos para estimular a comunicação e a cooperação entre eles e utilizar de diversos recursos visuais.

Imperativo ressaltar que o aumento das demandas exigiu pesquisas mais específicas em relação a inclusão, a educação tem buscado novos caminhos para ampliar e melhorar o acesso desses educandos. Buscando assim atender o que está disposto na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), que garante o atendimento a esses alunos, preferencialmente, na rede regular de ensino. Neste contexto, se faz necessário a implantação parceria das escolas públicas com as universidades para garantir a formação dos docentes, sendo de extrema importância, para atender a necessidade do professor de romper as barreiras e estarem preparados para a inclusão de alunos com deficiência auditiva.

Sasaki (2005, p. 2) enfatiza que “professores que trabalhavam neste tipo de escola sempre acreditaram que não era obrigação deles ensinar crianças que não se encaixavam no perfil de alunos capazes intelectual, visual, auditiva e fisicamente”. Assim, os pressupostos teóricos adotados ancoram-se em autores como Booth e Ainscow (2002); Vieira e Denari (2007); Amaral (1998); para citar apenas alguns que discutem acerca dos processos de socialização e inclusão a serem articuladas com resultados concretos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de inclusão tem despertados inquietações por parte de pesquisadores e professores que sentem a fragilidade e insegurança em receber um aluno portador de deficiência. Especialmente entre um número significativo de professores que, em sua maioria, parece considerar esse processo difícil, já que se consideram sem a devida capacidade para essa tarefa, conforme alguns expressam: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p.40). Nesse sentido, a maioria dos professores que estão inseridos em uma sala de aula sentem esse lado deficitário que é possível perceber pela insegurança no seu desempenho como docente. Por não terem experiência, uma vez que a experiência está ligada a prática, ou seja, uma ação vivida, experimentada, tem se considerado que “é o que se passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Experiência não é o excesso de informação, mas é o para pensar, olhar e escutar, sentir e enxergar os detalhes e não julgar. No Brasil, já por um tempo, vem sendo implantado e aprimoradas políticas educacionais para romper com o que é considerado normalidade e buscar o respeito a Individualidade. De acordo com as Orientações A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

Entretanto, na prática, não é o que ocorre no processo de inclusão. Atualmente, na rede pública de ensino, há um distanciamento entre o inserir e integrar. Em acato as Leis o aluno PCD é integrado na educação básica, porém na maioria dos casos ele não é incluído ou inserido por diversos fatores que não contribuem para o processo de inclusão. Dentre esses fatores, podemos citar a falta do auxiliar que acompanha diariamente o

aluno; poucos professores com formação adequada para as atuais expectativas e a falta de materiais didáticos apropriados nas escolas, necessitando de uma reforma educativa. A escola inclusiva é aquela que proporciona um ambiente apropriado que possa agrupar alunos que precisa ou não de necessidades educativas especiais.

Diante desse contexto, há necessidade de o professor adaptar, reinventar, criar um ambiente empático, conhecer o perfil do seu aluno, as suas limitações e suas habilidades e adequar as aulas para que estas realmente resultem na descrição de Werneck, de que

Uma sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar, sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum. (WERNECK, 2003)

Sendo assim, visando a dinâmica de ensino inclusivo, não se pode deixar de lado o aluno com necessidades individuais porque ele também é um sujeito de transformação e crescimento. Portanto, as escolas devem estar preparadas, estruturadas e com o espaço adequado para receber e incluir de forma dinâmica e lúdica o aluno com deficiência. Indo mais além, é de suma importância a capacitação dos professores para a realização de um trabalho mais significativo na vida do educando. Tendo em vista que o aluno continuará a sua trajetória. Essa preocupação, contribui para reflexões e práticas quanto ao processo de inclusão e não apenas de integração.

Vale a pena salientar que a inclusão de crianças com deficiência auditiva vem se modificando de forma gradativa. Antes, o oralismo era a única metodologia utilizada pelos professores em sala, em cumprimento da Lei nº10. 436/02, passou-se a utilizar o bilinguismo, como meio legal de comunicação, utilizando-se da LIBRAS e do português juntos. Conforme Segundo Vygotsky (1993, p. 21), a linguagem, “[...] possui além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o individual”. A partir deste projeto, procuro demonstrar como a pesquisa a ser feita apresentará grande contribuição ao processo de inclusão ao deficiente auditivo, embora ainda encontrará barreiras ao acesso e permanência na escola, contudo, tem se observado alguns avanços, principalmente no número significativo de deficientes auditivos matriculados nas escolas de Educação Básica. E, embora não disponham de toda acessibilidade e profissionais qualificados, pode-se perceber que as escolas têm se empenhado no sentido de receber esses alunos e buscar meios de integrá-los.

Em conclusão, Perrenoud (1995, p. 37) declara que o que importa é que cada equipe aprenda, em parte, através da experiência dos outros, sem precisar tatear ou ter que reinventar tudo. A esse respeito, quanto mais pesquisas sobre práticas de inclusão do deficiente auditivos, melhor será a compreensão do papel do educador na sua busca por melhores caminhos que não apenas insira o aluno no contexto escolar, mas que se efetive a sua inserção no processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa em educação que visa à descrição de um fenômeno, buscando compreendê-lo em sua complexidade. De acordo com Bogdan e

Biklen (1994), essa abordagem compreende a descrição dos dados obtidos por meio do contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa.

A opção pela pesquisa qualitativa justificou-se por ser mais apropriada à proposta de conhecer o indivíduo real, inserido em seu meio social, e sua constituição como sujeito participante da cultura na qual se insere.

Será feito com professores da educação básica da rede municipal de Cuiabá, que atuam em sala de aula durante a realização da pesquisa. A partir do levantamento do número de professores atuantes na rede do município, será enviado um formulário de inscrição explicando o objetivo da pesquisa, a forma como serão coletados os dados e o sigilo com que os mesmos seriam analisados. Após o levantamento, será realizado um sorteio de 20 professores participantes, para garantir a aleatoriedade do espaço amostral, estabelecendo-se uma ordem de chamada dos docentes.

Recebida as respostas dos professores confirmando a participação na pesquisa, obtidas via e-mail, a entrevista será realizada em local privativo na instituição de ensino na qual eles trabalham.

Coleta e registro de dados

A coleta de dados consiste na apresentação do entrevistador e informação ao sujeito sobre a pesquisa e assinatura o termo de consentimento livre e esclarecido, informando que é garantido o sigilo de sua identidade. A partir disso, será entregue uma série de vídeo aulas em Libras voltadas para orientação dos professores da rede pública para alfabetização de alunos com deficiência auditiva. E após isso, será verificado junto ao sujeito da pesquisa as facilidades e dificuldades da inserção do produto na prática a sala de aula no processo de formação através da entrevista semiestruturada.

ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados será realizada a partir da abordagem qualitativa interpretativa, buscando compreender a fala dos sujeitos e verificar as convergências presentes em seu discurso.

DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto é uma série de vídeo aulas em Libras voltadas para orientação dos professores da rede pública para alfabetização de alunos com deficiência auditiva. O material serve para professores da educação básica que será construído com base numa pesquisa documental. Os vídeos serão elaborados de forma a respeitar a cultura surda, buscando garantir o respeito linguístico a esses estudantes.

ATIVIDADE E CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

ATIVIDADES	1º ANO (2022)				2º ANO (2023)			
	1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		1º SEMESTRE		2º SEMESTRE	
Pesquisa bibliográfica	X	X	X	X				
Aplicação de questionários e entrevistas com os professores e alunos	X	X	X	X				
Análise dos dados e escrita do Artigo Científico	X	X	X	X	X	X	X	X
Qualificação							X	
Apresentação e Publicação do Artigo								X

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretende, com este breve artigo, esgotar o assunto formação de professores sobre a sua prática na alfabetização de crianças com deficiência auditiva na rede pública. Há muito ainda a se pesquisar, a se estudar, a se observar e a se aplicar, com foco em ampliar as possibilidades de uma educação ampla, irrestrita e inclusiva, de modo a integrar crianças com deficiência auditiva na rede pública, as escolas à comunidade e vice-versa.

Destaca-se a necessidade de que os governos nos níveis Federal, Distrital, Estadual e Municipal, constituam e mantenham equipes permanentes de edição e revisão de políticas públicas inclusivas, particularmente na área de formação continuada de professores, afim de implementarem as boas práticas que estão em fase de consolidação ou já consolidadas no meio escolar.

A inclusão de crianças com deficiência auditiva na rede pública, disponibilizando a elas professores com formação adequada ao atendimento a esse público específico, é apenas uma gota no imenso oceano de oportunidades, necessidades e prioridades quando se trata do tema inclusão educacional.

A formação de professores para a alfabetização de crianças com deficiência auditiva na rede pública reveste-se de maior gravidade e complexidade, requerendo de todos os agentes participantes do processo educacional um olhar sob um prisma totalmente diferenciado e uma dedicação quase que exclusiva à formação e o desenvolvimento do professor especialista.

Deve-se buscar, com a formação de professores qualificados a atuarem na área, proporcionar às crianças com deficiência auditiva um ambiente escolar onde elas, apesar de suas limitações, possam praticar o convívio social, serem estimuladas em suas cognições, objetivando, ainda, que tais habilidades se estendam também ao ambiente comunitário e familiar.

Isso requer a implantação e a adaptação de projetos pedagógicos, sobretudo na formação de professores, de tecnologias assistivas que sirvam de apoio e de referência aos educadores e aos familiares da criança com deficiência auditiva, tendo como base as suas possibilidades e as suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Em maior ou menor grau, todas as pessoas têm, em si, capacidades, competências e talentos que, uma vez corretamente explorados, corroboram a sua formação moral, intelectual, social e política, tornando-o um sujeito de direitos, mesmo que estes lhes sejam atribuídos de forma inclusiva.

Destaque-se, ainda, a importância do envolvimento da comunidade e da família em todo esse processo, pois, sem esse envolvimento, mesmo com a adequada formação e disponibilização de professores, todo o projeto pode ruir devido à não continuidade nos ambientes extraescolares.

As pesquisas de campo, com coleta de informações, foram fundamentais no desenvolvimento e na aplicação do plano de ação.

Desenvolver e elevar o nível de formação dos professores, em especial, para atuarem na educação das crianças diagnosticadas com deficiência auditiva, torna-se condição precípua para que os objetivos e metas deste breve estudo sejam implementada com sucesso, visando uma melhor qualidade de vida de todos os agentes do processo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11 a 30 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Dados da Educação Especial. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtml>>. Acesso em 22 agosto. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 24 agosto. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal, Porto Editora, 1994.

BOOTH, T. AINSCOW, M. Index for inclusion – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2002.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. Educação e Sociedade Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000015&lng=pt &nrm=iso>. Acesso em 27 agosto. 2022.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação (on Line), nº 19, pp.20-28. 2002.

LIMA PA. Educação Inclusiva e igualdade social. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

PERRENOUD, P. Currículo real e trabalho escolar. In: Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1996.

SASSAKI, Romeu Kazumi. "Acessibilidade: Uma chave para a inclusão social". 05 mai. 2005. Disponível em: Acesso em: 27 agosto 2022.

VIEIRA, C. M.; DENARI, F. E. O que pensam e sentem crianças não deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, p. 31-40, Jan./Jun. 2007.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993. WERNECK, Claudia. Você é Gente? Rio de Janeiro: WVA, 2003

Os impactos da pandemia da Covid-19 sobre o ensino da língua portuguesa: desafios e possibilidades da docência no contexto de ensino remoto

The impacts of the Covid-19 pandemic on portuguese language teaching: challenges and possibilities of teaching in the context of remote teaching

Níliá Feitosa de Alencar

Mestre em Educação e Graduada em Direito e Letras pela Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

Diversas pesquisas buscam analisar os impactos que a pandemia da Covid-19 trouxe para a Educação Brasileira visando contribuir para o enfrentamento da precarização da educação em nosso país ocorrida nos últimos três anos. Este artigo faz parte desta conjuntura e tem por objetivo refletir sobre o processo de ensino da Língua Portuguesa no período de 2020 a 2021 e suas implicações sobre a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio. Trata-se de um estudo de natureza quantitativa e qualitativa realizado a partir de um levantamento bibliográfico e documental a respeito do ensino remoto desenvolvido no Brasil associado à pesquisa de campo no estado do Maranhão. Os resultados evidenciaram que, apesar do ensino da língua portuguesa ter contemplado tanto atividades remotas como atividades impressas, o nível de participação dos estudantes foi relativamente baixo, comprometendo o nível de aprendizagem da língua. Conclui-se que a implementação do ensino remoto neste período ocorreu com bastante obstáculos, contribuindo para a precarização dos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes do ensino médio.

Palavras-chave: ensino remoto. pandemia. ensino-aprendizagem da língua portuguesa. tecnologias digitais de informação e comunicação.



ABSTRACT

Several studies seek to analyze the impacts that the Covid-19 pandemic has brought to Brazilian Education in order to contribute to the fight against the precariousness of education in our country that has occurred in the last three years. This article is part of this situation and aims to reflect on the process of teaching the Portuguese language in the period from 2020 to 2021 and its implications for the learning of high school students. This is a quantitative and qualitative study carried out based on a bibliographical and documentary survey regarding remote teaching developed in Brazil associated with field research in the state of Maranhão. The results showed that, although the teaching of the Portuguese language included both remote and printed activities, the level of student participation was relatively low, compromising the level of language learning. It is concluded that the implementation of remote teaching in this period occurred with a lot of obstacles, contributing to the precariousness of the teaching and learning processes of these high school students.

Keywords: remote teaching. pandemic. teaching-learning of the portuguese language. digital information and communication technologies.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19¹ deflagrada nos primeiros meses de 2020 impactou consideravelmente a dinâmica social em todo o mundo, ocasionando um caos em todas as áreas da sociedade, dentre elas, a educação. Diante desse contexto, o poder público adotou o distanciamento social e estabeleceu, como medida de enfrentamento e mitigação, a suspensão total das aulas presenciais² em todo o território brasileiro.

Sendo a educação um instrumento essencial à formação humana, passou-se a implementar em todo o Brasil um conjunto de atividades não presenciais, o denominado ensino remoto³. A partir daí, estados e municípios implementaram um conjunto de estratégias visando a adequação a esse novo formato de ensino. Os calendários escolares foram redefinidos e as escolas modificaram seus planejamentos e reinventaram suas práticas pedagógicas, conforme sua realidade.

O formato de ensino remoto exigia a utilização da internet e de equipamentos ligados a essa tecnologia (computadores, tablets, celulares); no entanto, uma grande parcela de estudantes, sobretudo da rede pública de ensino, não possuía acesso a tais recursos, de modo a participar das aulas e atividades remotas⁴.

Outras dificuldades evidenciadas pela supracitada pesquisa foram a existência de escolas sem infraestrutura e sistemas adequados à prestação de suporte educacional às famílias, a falta de eficácia das aulas on-line (especialmente para crianças mais novas) e as

1 A COVID-19 é causada pelo agente etiológico nomeado SARS-CoV-2, a qual surgiu, inicialmente, na China, em novembro de 2019 e se espalhou pelo país e pelo mundo (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 03).

2 No estado do Maranhão, em 16 de março de 2020, por meio do Decreto Estadual nº 35.662/2020, foram suspensas as atividades presenciais nas unidades de ensino públicas e privadas. Em 19 de março de 2020, o Governo do Estado publicou o Decreto nº 35.672/2020, declarando situação de calamidade no Estado do Maranhão. (MARANHÃO, 2020).

3 Segundo Arruda (2020), em abril de 2020, quase 90% dos estudantes de todo o mundo não estavam frequentando as aulas presenciais, sendo adotado pela maioria dos países o uso de tecnologias digitais para o ensino remoto.

4 Foi o que evidenciou a pesquisa do Instituto DataSenado sobre o impacto da pandemia na educação. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em 27.mar. 2023.

repercussões negativas sobre o desenvolvimento emocional dos estudantes ocasionadas pela perda da convivência com outras crianças e adolescentes.

Foi nesse desafiante contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil em 2020 que surgiu o interesse por essa pesquisa, sobretudo, a partir de nossa experiência enquanto estagiária de Letras em duas escolas da rede pública estadual maranhense.

Tal experiência nos permitiu observar uma acentuada defasagem dos estudantes do Ensino Médio quanto aos conteúdos de Língua Portuguesa, o que nos levou a questionar se tais dificuldades estavam atreladas ao ensino remoto desenvolvido no período de 2020 a 2021. A partir de então, percebeu-se a necessidade de se verificar as implicações do contexto pandêmico sobre o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Hodiernamente, diversas pesquisas buscam analisar os impactos que a pandemia da Covid-19 trouxe para a Educação Brasileira. O presente estudo também faz parte dessa conjuntura e tem por objetivo analisar as repercussões da pandemia da Covid-19 sobre o processo de ensino da Língua Portuguesa em duas escolas da rede de ensino pública estadual de São Luís – MA no período de 2020 a 2021.

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa⁵, pois busca compreender e explicar o fenômeno sem prender-se a aspectos e/ou variáveis quantificáveis. Para a sua consecução, realizou-se os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Preliminarmente, fez-se um levantamento bibliográfico⁶ a respeito do ensino remoto desenvolvido no Brasil no período da pandemia da Covid-19, por ser esse o contexto no qual se investigou o processo de ensino da Língua Portuguesa. Posteriormente, analisou-se os atos normativos e diretrizes educacionais nacionais e, especificamente, do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, os quais orientaram o ensino remoto no Maranhão no período de 2020-2021.

Após essa etapa, investigou-se as orientações da BNCC para o Ensino da Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere ao letramento digital e à utilização dos textos digitais e/ou multimodais.

Por fim, realizou-se uma pesquisa de campo buscando verificar como se desenvolveu o processo de ensino da Língua Portuguesa durante o período de 2020 a 2022 em duas escolas da rede de ensino pública estadual de São Luís – MA. A opção por essas escolas deveu-se ao fato de terem sido campo de estágio da pesquisadora durante o 2º semestre de 2022.

Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário on-line elaborado por meio do aplicativo Google Form, voltado para docentes de Língua Portuguesa que atuavam no Ensino Médio Regular do 1º ao 3º Anos. Os questionários foram disponibilizados via WhatsApp por um link do Google Form.

5 Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

6 O levantamento e seleção das fontes bibliográficas ocorreu a partir da base de dados Scientific Eletronic Library Online - Scielo e do Google Acadêmico. Para isso, fez-se uso dos seguintes descritores de busca: educação, pandemia, ensino remoto, ensino da Língua Portuguesa, letramento digital e textos digitais/multimodais

Esse questionário, constituído de 19 questões, coletou respostas no período de 19 a 29 de junho de 2023. Incluiu questões abertas e de múltipla escolha, agrupadas em 04 (quatro) blocos: docência em Língua portuguesa; desafios vivenciados no contexto de ensino remoto; possibilidades do formato de ensino remoto e avaliação do processo ensino - aprendizagem.

A seleção desse instrumento de pesquisa teve por objetivo atingir uma maior quantidade de professores (GIL, 2008) e a escolha pelos docentes de Língua Portuguesa justifica-se por ser o foco de investigação desta pesquisa.

Gil (2008) define o questionário como uma técnica investigativa constituída de questões apresentadas por escrito e tem como finalidade conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, expectativas e interesses do grupo entrevistado etc.

Nesse sentido, o objetivo da aplicação do questionário para os docentes de Língua Portuguesa foi verificar o ensino remoto por meio da perspectiva docente, conhecendo, assim, as adaptações feitas por estes professores em suas metodologias, conteúdos e atividades desenvolvidas, as dificuldades que eles enfrentaram para ministrar suas aulas e as expectativas e implicações para o processo de ensino aprendizagem.

Foram coletados dados de 06 (seis) docentes de Língua Portuguesa de um total de 06 (seis), sendo 03 docentes de cada escola, de modo que 100% dos professores, público-alvo da pesquisa, responderam ao questionário.

Após o levantamento e organização dos dados obtidos, procedeu-se à análise e discussão dos resultados obtidos à luz dos pressupostos teóricos adotados na pesquisa, de modo a evidenciar os impactos causados pelo ensino remoto nas práticas de ensino dos professores de Língua Portuguesa e na aprendizagem dos estudantes.

Acredita-se que uma visão acurada das repercussões oriundas desse período sobre a aprendizagem dos estudantes contribuirá para o planejamento de ações e estratégias necessárias à minoração dos impactos negativos daí advindos quer pelos governos nacional e local, quer pelas escolas e seus profissionais.

Parte-se do pressuposto de que, em decorrência da pandemia da Covid-19, toda a educação brasileira sofreu inúmeros impactos que se estenderão por muitos anos, o que exigirá forte atuação e compromisso dos poderes públicos com a adoção de medidas para amenizar a desigualdade e precarização educacional acentuadas a partir de 2020.

Por fim, cabe ressaltar que aos desafios impostos pelo contexto pandêmico se juntaram as propostas trazidas pela atual Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM)⁷ para a Área de Linguagens no que tange ao letramento digital e à incorporação dos gêneros digitais e multimodais, uma vez que a maior utilização das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nesse cenário intensificou o emprego desses gêneros textuais, o que nos exigiu a levá-las em consideração nesse estudo.

⁷ Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>.

O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO BRASILEIRO DA PANDEMIA DA COVID-19

Com o advento da pandemia da Covid-19 no ano de 2020 e sua célere propagação por todo o mundo, houve a necessidade do estabelecimento do isolamento social, o que levou ao fechamento das escolas e interrupção das aulas presenciais. Nesse contexto, o ensino remoto se tornou a única forma de ensino possível no Brasil e no mundo e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) passaram a ser utilizadas como ferramenta pedagógica e como o único meio para aproximar alunos e professores.

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico⁸. Hodges *et al.* (2020) define o ensino remoto como uma modalidade de educação executada por meio de tecnologias on-line, podendo, assim, flexibilizar o ensino, que pode ocorrer em qualquer lugar e em qualquer horário, sendo implementado com uma alta velocidade.

Segundo Oliveira e Lima (2020), os professores continuaram a lecionar nos horários previstos no ensino presencial, só que de forma remota, a partir de atividades adaptadas a esse novo formato e da utilização de aplicativos e softwares para articular as aulas síncronas.

As TDICs com intermédio de plataformas e aplicativos de celular e de computador foram fundamentais para a implementação do ensino remoto, uma vez que possibilitava a intermediação do contato virtual entre professores e alunos e o desenvolvimento de atividades adaptadas a esse novo formato, como podcasts e vídeo aulas, dentre outras.

Ademais, destaca-se o enriquecimento do processo educacional proporcionado por essas ferramentas, conforme pontua Moran (1995, p. 26):

As tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo. O mesmo acontece com os professores. Os trabalhos de pesquisa podem ser compartilhados por outros alunos e divulgados instantaneamente na rede para quem quiser. Alunos e professores encontram inúmeras bibliotecas eletrônicas, revistas online, com muitos textos, imagens e sons, que facilitam a tarefa de preparar as aulas, fazer trabalhos de pesquisa e ter materiais atraentes para apresentação. O professor pode estar mais próximo do aluno. Pode receber mensagens com dúvidas, pode passar informações complementares para determinados alunos. Pode adaptar a sua aula para o ritmo de cada aluno. Pode procurar ajuda em outros colegas sobre problemas que surgem, novos programas para a sua área de conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados.

Apesar de o ensino remoto ter sido a estratégia utilizada pelos sistemas de ensino para assegurar a continuidade do processo de escolarização dos estudantes no período pandêmico no Brasil (2020-2021), muitos estudiosos, à semelhança de Melo (2020), apontam que a sua adoção abrupta criou obstáculos à sua ressignificação por parte dos professores.

⁸Cabe ressaltar que apesar do ensino remoto e a EAD serem realizadas a distância, são completamente diferentes. Conforme distingue Almeida e Martins (2020), a educação a distância possui metodologias próprias de ensino e aprendizagem que não estão sendo consideradas no momento; já o ensino remoto implementado durante a pandemia não segue os passos da EAD tradicional, visto que esse formato é uma transposição das aulas presenciais para o ensino remoto emergencial, sem muitas mudanças nos métodos.

Dentre os diversos desafios encontrados nesse contexto de ensino remoto, Paulo *et al.* (2020) destaca a falta de experiência docente com o uso das tecnologias⁹, ausência de infraestrutura necessária na maioria das escolas públicas e falta de tempo para reorganização dos currículos para a modalidade remota. Os referidos estudiosos acrescentam outras dificuldades surgidas na implementação dessa estratégia, dentre as quais, a falta de aparelhos e boa conexão por parte dos alunos e professores¹⁰, ansiedade, acúmulo de trabalho, evasão, entre outros” (PAULO *et al.*, 2020, p. 197).

Para Melo (2020, p.15), embora existisse a necessidade de readequação da prática docente ao formato de ensino remoto, não houve nenhum preparo para isso. Minozzo, Cunha e Spindola (2016) corroboram tal conclusão, ao afirmar que a utilização de metodologias fora do convencional fez o professor perceber que o processo de ensino e aprendizagem também sofreu alterações; o que exigia a necessidade de capacitação docente.

De acordo com Oliveira (2020, p.39), o formato digital requer novas competências do professor: “nesse novo ambiente de aprendizagem, o professor precisa ir além, motivar, aguçar a curiosidade, instigar a pesquisa, provocar a reflexão, o desenvolvimento do pensamento crítico”. Nessa mesma direção, Oliveira e Lima (2020) concluem que se torna essencial repensar nas formas em que os professores ensinam, pois não adianta transpor as mesmas metodologias do ensino presencial para o remoto.

Para Hodges (2020), o planejamento pedagógico em situações atípicas exige resolução criativa dos problemas, demandando transposição de ideias tradicionais e proposição de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender à demanda dos estudantes e professores. Tais soluções podem ser duradouras, favorecendo, dessa forma, a resolução de problemas e paradigmas que até então pareciam insuperáveis.

Ademais, Pretto, Bonilla e Sena (2020) ressaltam que lecionar no ambiente domiciliar era uma tarefa desafiadora, uma vez que o docente não possuía todos os aparatos necessários para elaborar suas aulas virtuais, ainda sofrendo interferências dos demais conviventes¹¹.

Apesar das dificuldades apontadas acima, para Barbosa, Viegas e Batista (2020), o modo de aulas remotas demonstrou ser eficiente, pois garantiu a aprendizagem dos alunos. Segundo os referidos estudiosos, os problemas não dizem respeito ao método (ensino remoto), mas às ferramentas, isto é, a falta de internet com qualidade e a precariedade de equipamentos (computador, celular) que prejudicam o desempenho dos discentes.

Como características bastante significativas do ensino remoto, Almeida e Martins (2020) citam a autonomia existente nessa forma de ensino, pois os alunos podem assistir às aulas em horários mais confortáveis para eles, e a flexibilidade, que possibilita principalmente ao professor a exploração de aulas diversificadas, podendo ser aulas gravadas, on-line, em

⁹ Além da falta de conhecimento técnico para o uso das tecnologias digitais, outro desafio foi a compreensão dos professores sobre como utilizá-las como ferramenta pedagógica (Stinghen, 2016).

¹⁰ A ausência de infraestrutura adequada para os professores desenvolverem seus ofícios também foi apontada por Cunha, Silva & Silva (2020). Segundo os referidos estudiosos, professores e alunos necessitavam de aparelho celular, computadores ou outros dispositivos com acesso à internet, com um mínimo de configurações a fim de utilizar os aplicativos solicitados pela escola. Para Leal (2020), as desigualdades sociais transpareceram no ambiente virtual, demonstrando que nem todos têm o mesmo acesso às plataformas digitais.

¹¹ A presença de interferências do ambiente domiciliar também foi ressaltada por Melo (2020); Ludovico *et al.* (2020); Valente, *et al.* (2020) também destacam a presença de interferências do ambiente domiciliar, uma vez que a maioria dos docentes morava com família e parentes, além de seus animais de estimação.

redes sociais e em muitas outras plataformas digitais.

Assim, o cenário pandêmico trouxe à tona inúmeras questões no que tange ao campo educacional como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]” (MARTINS, 2020, p. 251), de modo que torna-se relevante compreender a percepção dos docentes acerca do momento adverso pelo qual a educação atravessou e os desafios que a pandemia da COVID-19 impôs à prática pedagógica.

Com o transcorrer do tempo e a contenção da pandemia da covid-19, o ensino remoto foi dando lugar ao ensino híbrido, que é aquele no qual ocorrem encontros entre educadores e estudantes por meio de plataformas on-line e por meio de espaços presenciais, ocorrendo as atividades de forma integrada para garantir uma melhor apreensão dos conteúdos (BARBOSA E BATISTA, 2019).

O ensino remoto no Estado do Maranhão

Em virtude do contexto pandêmico, no dia 16 de março de 2020, por meio do Decreto Estadual nº 35.662/2020¹², foram suspensas as atividades presenciais no estado do Maranhão. Logo após, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão - CEE/MA publicou nota pública à comunidade escolar do Sistema de Estadual de Ensino, apoiando a adoção de medidas preventivas a favor da manutenção da vida.

Segundo Galeno (2021, p.202), a singularidade e complexidade da pandemia da Covid-19 exigiu uma ordem normativa própria denominada pela estudiosa de ‘período de excepcionalidade’:

[...] a situação pandêmica modificou a organização do tempo e do espaço escolar, conseqüentemente, modificações pedagógicas e políticas, no trabalho docente, na infraestrutura, equipamentos pedagógicos, foram necessárias ao trabalho educativo. Diante das necessidades de reorganização, com modificações na oferta da educação escolar, coube ao Conselho Estadual de Educação regulamentar as novas possibilidades de organização e oferta da educação escolar.

Nesse sentido, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA) editou diversos atos normativos¹³ que amparam o enfrentamento do contexto pandêmico no sistema estadual de ensino do Maranhão, dentre os quais destacam-se:

a) Res. CEE/MA nº 94/2020: Fixou orientações para o desenvolvimento das atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus - COVID-19, para as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão;

b) Parecer CEE/MA nº 145/2020: estabeleceu orientações às instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino do Maranhão na reorganização do calendário escolar referente ao período de excepcionalidade no contexto da pandemia;

c) Res. CEE/MA nº 200/2020: estabeleceu normas educacionais complementares

¹² Documento disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N-35662.16032020-suspens%C3%A3o-de-aulas.pdf>

¹³ Disponíveis no site do Conselho Estadual de Educação do Maranhão: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/resolucoes-ementas/>.

para as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19, conforme os dispositivos da Lei nº 14.040/2020¹⁴, dentre as quais: possibilidades para a reorganização do calendário com o desenvolvimento das atividades não presenciais, inclusive com a adoção do ensino híbrido e do continuum curricular.

Cabe ressaltar o artigo 15, parágrafo único da Resolução CEE/ MA nº 200/2020, que visando assegurar o diálogo e a participação entre os membros dos vários segmentos da comunidade escolar na reorganização pedagógica, determinava:

Parágrafo único. Cabe às instituições e redes de ensino da Educação Básica o cumprimento do art. 8º do Decreto Estadual nº 35.897 de 30 de junho de 2020, que determina obrigatória a formação de comissão nas escolas, seguindo estritamente os procedimentos previstos na legislação vigente e em absoluta transparência em relação às comunidades escolares.

Assim, competia às instituições e redes de ensino da Educação Básica formar comissões próprias nas escolas da rede estadual a fim de tratar da situação pandêmica considerando as suas especificidades e realidade local.

Após o Governo do Maranhão ter decretado o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, buscou-se alternativas para garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas atividades escolares. Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação - Seduc, em parceria com diversas instituições, passou a promover atividades on-line para estudantes e professores (GALENO, 2021).

Em entrevista, Felipe Camarão, a época, Secretário de Educação do Estado do Maranhão expôs mais detalhadamente as estratégias adotadas durante o período pandêmico:

[...] Tentamos diversificar ao máximo os meios para oferta da educação remota. Logo nos primeiros dias, conseguimos levar aulas por meio da TV e do rádio, e também pela internet. Com a diversidade dos canais, nosso objetivo foi chegar ao máximo de estudantes possível. No decorrer do ano, fomos aprimorando nossas ações, com a implantação da Plataforma Gonçalves Dias, um ambiente virtual que nasceu para contribuir com o ensino remoto, seja por parte dos estudantes, que têm um espaço onde podem encontrar os mais diversos conteúdos pedagógicos do ano letivo; como, também, para os professores, que podem usar a ferramenta para incrementar seu trabalho (GALENO, 2021, p. 21-25).

Com o intuito de garantir o acesso dos estudantes à internet, o Governo do Maranhão distribuiu chips de dados e, paralelo a isso, a equipe da Seduc também realizou a distribuição de materiais impressos, os quais eram entregues aos estudantes que moravam em locais que não possuíam acesso à internet. Além dessas ações, com o auxílio de parceiros como o UNICEF, o governo desenvolveu a Busca Ativa Escolar, visando garantir o acesso e a permanência dos estudantes e evitar e/ou minimizar a exclusão escolar.

¹⁴ A Lei nº 14.040/2020 apresentou importantes alterações para o ordenamento jurídico educacional e para a organização da oferta do ensino no país durante o período de excepcionalidade gerado pela pandemia, destacando-se: a dispensa em caráter excepcional do cumprimento dos 200 dias letivos na Educação Básica e no Ensino Superior; dispensa da obrigatoriedade das 800 horas para a Educação Infantil; a autorização do desenvolvimento de atividades não presenciais, por meio das TICs, para fins de integralização da carga horária anual obrigatória, e a possibilidade de adoção de um continuum para a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública; a autorização aos sistemas de ensino para a antecipação, em caráter excepcional, da conclusão dos cursos de educação profissional técnica de nível médio; e a autorização para antecipação da conclusão dos cursos superiores de Medicina, Farmácia, Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia (Revista Educação/CEE-MA, 2021, p.46).

O Secretário de Educação da época, Felipe Camarão, reconheceu que a pandemia trouxe impactos negativos para uma geração, uma vez que nada substitui a presença do professor em sala de aula, o vínculo do estudante com outros colegas na escola, as desigualdades sociais que se tornaram ainda mais latentes nesse período, os riscos de um estudante fora da escola, a insegurança alimentar, dentre entre outros aspectos (GALENO, 2021, p. 23).

ENSINO REMOTO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL

No contexto de ensino remoto/híbrido, as discussões que envolvem o letramento digital se tornaram cada vez mais necessárias, uma vez que a incorporação e intensificação do uso das TDIC no contexto educacional nesse período exigiram a necessidade de letrar digitalmente as pessoas, conforme pontuam Silva e Rodrigues (2016, p. 301):

O surgimento da tecnologia, além de imprimir novas formas de viver em sociedade, inovou também a maneira de manipular textos orais e escritos e passou a exigir dos sujeitos sociais que aprendessem a ler e escrever utilizando-se de aparelhos como o computador conectado à internet, o celular, e todas as possibilidades que estes trazem. Deste modo, as concepções de leitura e a produção escrita de textos foram também sendo redimensionadas e alcançaram novos espaços que não apenas o da cultura do papel. Essas mudanças configuram o que chamamos letramento digital, ou seja, ler e escrever nas mídias.

Segundo Soares (2002, p. 151), o letramento pode ser conceituado como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela”.

A definição de letramento digital ainda está em desenvolvimento, pois conforme a supracitada estudiosa, “[...] envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (SOARES, 2017, p. 81).

Para Coscarelli (2009, p. 554) o conceitua o letramento digital envolve:

[...] as habilidades do sujeito de lidar com textos digitais que normalmente fazem parte de uma rede hipertextual e exploram diversas linguagens, ou seja, são multimodais. Essa rede hipertextual é composta por um conjunto de textos não lineares, que oferecem links ou elos para outros textos, que podem ser ou conter imagens, gráficos, vídeos, animações, sons.

O letramento digital, “surgido com as novas tecnologias da comunicação eletrônica do final do século XX e início do XXI, ocorre em ambiente virtual e possibilita não só escrever, ler e interpretar hipertextos on-line, mas também interagir via TDICs” (Gama, 2012, p. 4), a partir de ferramentas tecnológicas como o computador, chats, salas de aulas virtuais, aplicativos, tablets, celulares, dentre outras. Nesse sentido, o letramento digital promove tanto domínio das TDICs, como o desenvolvimento de habilidades do sujeito ao usar esses recursos tecnológicos.

Santaella (2014) defende um outro termo para o letramento digital, que ela denomina de ‘hipermídia’. Para a referida estudiosa, a palavra “letramento” traz consigo a ligação direta com o verbal, sendo que a linguagem presente nas redes digitais traz diferentes

mídias que não somente a verbal, criando assim um ambiente com várias mídias, ou o chamado hiper midiático.

Nas últimas décadas, a concepção de letramento tornou-se mais plural, de modo que fala-se em “múltiplos letramentos, conforme ressaltam Silva e Rodrigues (2016, p.302):

O surgimento de novos suportes tecnológicos para ler redimensiona as práticas de letramento convencionais e dá origem ao letramento digital ou multiletramentos digitais considerando as múltiplas facetas que a tecnologia dispõe. Nesse sentido, consideram-se os eventos de letramento que estão atrelados aos usos competentes que sujeitos fazem da leitura e da escrita nas interações. Essa multimodalidade ou multimidialidade empregada aos usos da linguagem através do uso de várias linguagens constituem novos eventos de letramento.

Assim, diante das novas tecnologias, a escola vive um cenário que reforça a necessidade de mudar as perspectivas de ensino, tendo em vista que elas já fazem parte do processo de escolarização de vários discentes. Nessa perspectiva, faz-se necessário “[...] a escola organizar-se a ponto de se tornar uma agência de letramento digital, principalmente do professor, tomando os gêneros digitais como objeto de ensino” (VILLELA, 2009, p. 5).

Sobre os gêneros digitais, Xavier (2005, p.37-38) pontua que:

Estes são gêneros emergentes que poderiam ser bastante explorados na e pela escola. Os professores de língua portuguesa poderiam utilizar estes gêneros digitais para dinamizar suas aulas de produção textual. A mudança de ambiente, da sala de aula para o laboratório de informática, e a descoberta das características e potencialidades de desenvolvimento retórico argumentativo poderia tornar a aula de português mais empolgante e atraente. A participação constante dos alunos tende a ampliar sua capacidade de argumentar sobre temas diversos, levando-os a aprender a refletir dialeticamente sobre as diversas opiniões e construir sua própria síntese sobre as questões em discussão [...]. Desta forma, os gêneros digitais são mega ferramenta para desenvolver nos aprendizes necessária habilidade de construir pontos de vista e defendê-los convincentemente.

Os gêneros digitais, portanto, tornaram-se instrumentos de ensino inovadores, uma vez que servem de incentivo à participação do educando na construção do próprio saber e possibilitam que o educador aproxime os interesses dos educandos para desenvolver novas práticas metodológicas, mediadas pelos espaços virtuais.

Marcuschi (2008, p.200) enfatiza a necessidade de os educadores utilizarem os gêneros digitais no ensino, uma vez que:

[...] são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com o uso cada vez mais generalizado; apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contraparte em gêneros prévios; oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade; mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

Os textos digitais, assim como os tradicionais, possuem diversos formatos, o que implica no aparecimento de variados gêneros discursivos no ambiente virtual, como por exemplo, GIF, *fanfiction*, *vlog*, *wiki*, que podem ser de natureza argumentativa, crítica, narrativa etc.

Os gêneros digitais e a BNCC

A utilização e compreensão digital estão descritas na Base Nacional Comum Curricular como uma das competências de linguagem a ser desenvolvida pelos estudantes,

tendo em vista uma atuação crítica e reflexiva nas diversas práticas de linguagem presentes na sociedade.

Nesse sentido, é necessário o reconhecimento dos mais variados discursos na rede virtual e a construção de sentido acerca de seus conteúdos. É indispensável que os leitores digitais criem suas próprias opiniões a respeito daquilo que estão consumindo virtualmente, conforme propõe a BNCC:

Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo (BRASIL, 2018, p. 69).

Em vista disso, a BNCC define como um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p.67).

Nesse sentido, deve-se levar em consideração o multiletramento, que envolve os diversos tipos de linguagem (visual, sonoro, verbal) e de cultura, a fim de preparar os estudantes para percorrerem entre os inúmeros contextos e espaços do mundo globalizado.

A BNCC também ressalta a importância de alertar os alunos sobre os discursos de ódio e as *fakes news*¹⁵ presentes nas redes sociais, para que eles consigam lidar com esses tipos de conteúdos, bem como refletir acerca dos limites que existem nas publicações online.

Cabe destacar que a inserção de novos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, não pode ocorrer em detrimento dos gêneros tradicionais como a “notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso” (BRASIL, 2018, p.69). A abordagem deve ser realizada simultaneamente, cada um com sua devida função na sociedade.

Segundo o referido documento, o trabalho em sala de aula deve contemplar “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p.70), de modo a garantir o multiletramento e a valorização da diversidade cultural existente no país.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, discute-se os dados da pesquisa realizada junto a 06 (seis) docentes de Língua Portuguesa de duas escolas da rede de ensino pública estadual do município de São Luís - MA a fim de que se possa analisar as implicações do ensino remoto da Língua Portuguesa na aprendizagem dos estudantes. Para melhor compreensão, os dados foram organizados em 04 (quatro) blocos, conforme abaixo:

¹⁵ São informações produzidas de forma inverossímil que, sem a devida averiguação, leva o leitor a considerá-las verdadeiras (Allcott, Gentzkow, 2017).

A docência da Língua Portuguesa no contexto do ensino remoto

O ensino da Língua Portuguesa foi desenvolvido durante o período pandêmico tanto por meio de atividades remotas (online) como por meio de atividades impressas (83,3%).

Segundo os docentes, além da disponibilização de materiais impressos na escola para os estudantes que não possuíam acesso à internet, houve a realização de aulas por meio da Plataforma digital da escola e do Google Meet e de diversas atividades com a utilização de ferramentas midiáticas e tecnológicas, a exemplo da produção de vídeos sobre diversos temas.

No que tange a possível alteração no currículo escolar, metade dos docentes apontaram que houve modificação quanto aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Nesse sentido, 100% dos docentes ressaltaram o trabalho com textos digitais e multimodais, a exemplo de infográficos, anúncios, propagandas, tirinhas, charges, gráficos, dentre outros.

No que se refere às atividades inovadoras desenvolvidas durante o período de 2020-2021, destacam-se a utilização da plataforma da escola, atividades por meio do Google Forms, apresentação de trabalhos e seminários por meio do Google Meet, disponibilização de questionários online; utilização do *Kahoot*, Canvas, emprego da sala de aula invertida, etc.

Os métodos mais empregados pelos docentes no ensino remoto, como mostra o gráfico 3, foram as aulas por meio da plataforma *Google Class* (66,7%), seguidas da aplicação/realização de atividades e trabalhos escritos (16,7%) e utilização de aplicativos (16,7%). Esses mesmos métodos também foram considerados os mais eficazes, segundo os docentes.

Neste sentido, percebe-se que no contexto de ensino remoto, os professores de Língua Portuguesa continuaram a lecionar, só que de forma remota, a partir de atividades adaptadas a esse novo formato e da utilização de aplicativos e *softwares* para articular as aulas síncronas (OLIVEIRA E LIMA, 2020).

Quanto à realização de mudanças e adequações nas formas de avaliação utilizadas nesse período, 83,3% dos docentes afirmaram que fizeram modificações, readequando sua prática ao formato de ensino remoto (MELO, 2020), enquanto uma pequena minoria não sentiu esta necessidade (17,7%).

Considerando a necessidade de alterações na forma de avaliar a aprendizagem dos estudantes, os professores adotaram as seguintes estratégias avaliativas nesse período: realização de atividades síncronas, avaliações por meio de questionários Google Forms, apresentação de trabalhos com slides, consideração da frequência participação nas aulas como critérios avaliativos, etc.

Dentre essas formas avaliativas, as mais empregadas para avaliar a aprendizagem dos estudantes, segundo os docentes, foram os trabalhos escritos, pesquisas, produções textuais, avaliações por meio do Google Forms; consideração da presença e participação dos estudantes nas atividades remotas, apresentação de trabalhos, seminários, debates e atividades de gamificação.

Quanto ao nível de participação nas atividades remotas, 50% dos docentes afirmaram que menos de 30% dos estudantes participavam das atividades remotas. Outros 33,3% ressaltaram que a participação era em torno de 50%; o que nos leva a concluir que a adesão dos estudantes às atividades remotas era relativamente baixa.

Desafios vivenciados pelos docentes no contexto de ensino remoto

Segundo 33,3% dos docentes, a principal dificuldade vivenciada no contexto de ensino remoto foi a ausência de infraestrutura dos estudantes para acompanhar as atividades online, conforme resalta Paulo *et al.* (2020). Por isso, Barbosa, Viegas e Batista (2020) defendem que os problemas não dizem respeito ao método (ensino remoto), mas às ferramentas, isto é, a falta de internet com qualidade e a precariedade de equipamentos (computador, celular) que prejudicam o desempenho dos discentes. Para estes estudiosos, o modo de aulas remotas foi eficiente, pois garantiu a aprendizagem dos estudantes.

Outros problemas apontados foram o desinteresse dos discentes, falta de apoio das escolas e redes de ensino, ausência de interação entre os alunos, limitação dos conteúdos trabalhados e dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias.

Possibilidades do ensino remoto

Os docentes de Língua Portuguesa destacaram como pontos positivos do ensino remoto a possibilidade de novas vivências e atividades proporcionadas pelo uso da tecnologia, a dinamicidade das aulas com a utilização de vídeos, slides e aplicativos, o conhecimento de novas tecnologias e o esforço e participação de alguns alunos.

Os docentes de Língua Portuguesa avaliaram seu nível de domínio sobre as TDICs numa escala de 0 a 5, como sendo muito bom (notas 4 e 5). Somente 01 (uma) professora mostrou conhecimento insuficiente quanto ao uso das tecnologias digitais.

Assim, como característica bastante significativa do ensino remoto tem-se a flexibilidade (ALMEIDA E MARTINS, 2020), que possibilitou aos professores a exploração de aulas diversificadas, contribuindo para o enriquecimento do processo educacional proporcionado pelas ferramentas tecnológicas (MORAN, 1995), que pode ganhar dinamismo, inovação e criatividade.

Avaliação do ensino remoto na perspectiva docente

O ensino remoto foi avaliado como uma forma de ensino regular por 66,7% dos participantes da pesquisa. Para 33,3%, porém, foi classificado como péssimo.

No que tange à repercussão do ensino remoto na aprendizagem dos estudantes sobre a Língua Portuguesa, tem-se que: 33,3% dos docentes afirmaram que este formato de ensino teve implicações no ensino da língua, enquanto 50% negaram tal influência. Ressalta-se que para 16,7% dos docentes, o ensino remoto repercutiu somente na aprendizagem dos estudantes que conseguiram acompanhar as aulas remotas.

Os docentes que perceberam as repercussões do ensino remoto na aprendizagem da Língua Portuguesa destacaram como pontos positivos: avanços na área de linguagens,

utilização das TDICs nas aulas e a incorporação por alguns estudantes de novas estratégias para melhorar seu processo de aprendizagem. Por outro lado, também foram elencadas repercussões negativas como atraso de conteúdos, e comprometimento da aprendizagem (leitura, escrita e interpretação) ocasionada sobretudo pela falta de infraestrutura (internet, computador, telefone) dos estudantes para participar das atividades remotas.

De acordo com os docentes, as repercussões sobre a docência da Língua Portuguesa foram o aprendizado e a incorporação das novas ferramentas midiáticas às aulas, a exemplo do Data show e a implementação de novas estratégias a fim de atender os estudantes que não possuíam acesso à Internet.

Nesse sentido, percebe-se que os professores tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas a fim de dar respostas às dificuldades surgidas com o ensino remoto, o que vai ao encontro de Hodges (2020) quando afirma que o planejamento pedagógico em situações atípicas exige resolução criativa dos problemas e proposição de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender à demanda dos estudantes e professores.

Ao fazerem uma avaliação sobre a aprendizagem dos estudantes durante o período de ensino remoto, os docentes caracterizaram, de forma prevalente, como sendo regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo refletir sobre o processo de ensino (remoto) da Língua Portuguesa desenvolvido em duas escolas da rede de ensino pública estadual de São Luís - MA no período de 2020 a 2021 e suas implicações sobre a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

Os dados obtidos nos permitem perceber que o cenário pandêmico impôs aos docentes das escolas pesquisadas um repensar de todo o fazer pedagógico, de modo a desenvolver estratégias e alternativas para garantir a continuidade do processo formativo dos estudantes e a manutenção do seu vínculo com a escola.

Neste sentido, o planejamento destas escolas considerou a diversidade do alunado, contemplando tanto atividades/aulas remotas, realizadas por meio da Plataforma da escola, do Google Meet, como atividades impressas, direcionadas aos estudantes que não possuíam acesso à internet.

O currículo também foi adaptado por 50% dos docentes de Língua Portuguesa, centrando-se nas questões mais relevantes para o momento. Também se verificou a utilização de uma diversidade de textos digitais e/ou multimodais nas aulas por 100% dos docentes participantes da pesquisa.

A própria dinâmica das aulas também foi alterada, pois o suporte oferecido pelas ferramentas midiáticas e tecnológicas proporcionou uma diversificação das metodologias empregadas e atividades desenvolvidas, tais como: a utilização da plataforma da escola; atividades por meio do Google Forms; realização de trabalhos e seminários por meio do Google Meet; disponibilização de questionários online; utilização dos aplicativos Kahoot, Canvas; emprego da sala de aula invertida; etc, provocando conseqüente mudanças

nas formas de avaliação implementadas (atividades síncronas, avaliações por meio de questionários Google Forms, consideração da frequência, participação nas aulas, oralidade e escrita como critérios avaliativos, etc.).

Deste modo, conforme os dados apresentados, todas as atividades desenvolvidas nesse período se adaptaram ao formato de ensino remoto, ou seja: o currículo desenvolvido, os conteúdos selecionados, as metodologias e avaliações implementadas e as formas de comunicação entre a escola e a comunidade escolar.

No entanto, apesar de todas as adequações feitas pelas duas escolas estaduais, o nível de participação dos estudantes nas atividades remotas foi relativamente baixo, o que acarretou certo comprometimento no nível de aprendizagem da língua portuguesa, considerada pela maioria dos docentes como 'regular'.

Além da falta de participação dos estudantes às atividades remotas ocasionada pela ausência de infraestrutura adequada, outras dificuldades vivenciadas nesse período foram a falta de apoio das escolas e redes de ensino, ausência de interação entre os alunos, limitação dos conteúdos trabalhados, dificuldades com questões tecnológicas e o próprio desinteresse dos estudantes, dentre outras.

Assim, se por um lado, o ensino remoto tenha sido fundamental para garantir a continuidade da aprendizagem dos estudantes no período de 2020-2021, a sua implementação ocorreu com bastante dificuldade, sobretudo nas escolas públicas, contribuindo para a precarização do processo de ensino e aprendizagem e comprometendo a aprendizagem da língua portuguesa conforme apontado pela pesquisa.

Assim, faz-se necessário enfrentar os efeitos da pandemia na educação brasileira, a partir de novos parâmetros de organização educacional, o que pressupõe repensar o processo educacional a médio e longo prazo.

REFERÊNCIAS

ALLCOTT H, Gentzkow M. Social media and Fake News in the 2016 election. *J. Econ. Perspect.* 2017; 31(2). Disponível em: <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>. Acesso em: 31.jul. 2023.

ALMEIDA, Joelma; MARTINS, Vivian. Educação em tempos de pandemia no brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes. [S.l]: [s.n], 2020.

ARRUDA, e. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257-275. DOI: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.62>. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BARBOSA, A. M.; BATISTA, R. L. N. F. F. Ensino Híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com Sala de Aula Invertida. *Novas Tecnologias na Educação*, CINTED-UFRGS, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, agosto, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/96587/54187>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas.

Revista Augustus, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565/302>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 16 maio. 2023.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. Linguagem em Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/BQKxvwxwpBQPTDpynwmRnZkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 fev. 2023.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo: estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40014/1/ARTIGO_EnsinoRemotoBrasil.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

FERREIRA RODRIGUES, M.; DA SILVA, L.H.O. Práticas de letramento digital na escola: o blog como estratégia de ensino e formação de professores. Letras & Letras, [S. l.], v. 32, n. 4, p. 298–326, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35331/20450>. Acesso em: 15 abr. 2023.

GALENO, Régina Maria Silva Galeno. Evasão, abandono e retenção escolar no cenário da pandemia: a rapsódia da crise pandêmica. p. 189-214. Revista de Educação: educação no contexto da pandemia/ Conselho Estadual de Educação do Maranhão. – v. 1, n. 1 (jan./ dez. 2021). Disponível em <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2020/10/Livro-CEE-Revista-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2021-FINAL-1.pdf>. Acesso em: 20. maio. 2023.

GAMA, Agleice Marques. O letramento digital e a escola como sua principal agência. Revista Memento, v. 3, n. 1, jan.-jul. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266052520_O_LETRAMENTO_DIGITAL_E_A_ESCOLA_COMO_SUA_PRINCIPAL_AGENCIA. Acesso em: 15 abr. 2023.

GIL, A.C. Métodos e técnicas da pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

HODGES, C. (et al). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause Review, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 16 mar. 2023.

LEAL, P. C. S. A educação diante de um novo paradigma: ensino a distância (ead) veio para ficar!. Gestão & Tecnologia Faculdade Delta, v. 1, n.30, p. 41-43, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.faculdedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/44/40>. Acesso em: 5 abr. 2023.

LUDOVICO, F. M.; MOLON, J.; BARCELLOS, P. D. S. C. C.; FRANCO, S. R. K. Covid19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. Interfaces Científicas Educação, v. 10, n. 1, p. 58-74, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/download/9166/4129/26317>. Acesso em: 12 mar.2023.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/ MA nº 145/2020. Orientações às instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino do Maranhão na reorganização do calendário escolar referente ao período de excepcionalidade no contexto da pandemia do novo Coronavírus-COVID-19, a partir das normas prescritas na Resolução CEE/MA nº 94/2020. São Luís: CNE, 2020. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/parecer-cee/>. Acesso em: 16. maio. 2023.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/MA nº 146/2020. Altera o § 2º do artigo 2º e os artigos 4º e 5º da Resolução CEE nº 94, de 26 de março de 2020, que Fixa orientações para o desenvolvimento das atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID – 19, para as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, e dá outras providências. São Luís: CNE, 2020. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/resolucoes-ementas/>. Acesso em: 16. maio 2023.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/ MA nº 200/2020. Estabelece normas educacionais complementares para as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19, conforme os dispositivos da Lei nº 14.040/2020, e dá outras providências. São Luís: CNE, 2020. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/resolucoesementas/>. Acesso em: 16 maio 2023.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/MA nº 94/2020. Fixa orientações para o desenvolvimento das atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19, para as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, e dá outras providências. São Luís: CNE, 2020. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/resolucoes-ementas/>. Acesso em: 16 maio. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação Linguística: 2).

MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 28 mar. 2023.

MELO, I. V. As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios. 2020. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior) – Campus Iperameri, Instituto Federal Goiano, Iperameri, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1377/1/Artigo%20Cient%c3%adfico%20Corrigido%20-%20Italo%20Vaz%20de%20Melo%20-%20versao%20final%20corrigida%2014-09.pdf>. Acesso em: 20 mar.2023.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINOZZO, Luís César; CUNHA, Gladis Franck da; SPINDOLA, Marilda Machado. A importância da capacitação para o uso de tecnologias da informação na prática pedagógica de professores de ciências. Revista Interdisciplinar da Ciência Aplicada, [S. l.], v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://sou.ucs.br/revistas/index.php/ricaucs/article/view/15/8> Acesso em: 8 abr. 2023.

MORAN, J. M., MASETTO, M.; BEHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 10. ed. São Paulo, SP: Papirus, 2006.

OLIVEIRA, S. F. Pedagog@s e professor@s em tempos de pandemia. *Pedagogia em Ação*, v.13, n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23751/16765>. Acesso em: 12 fev. 2023.

OLIVEIRA, Guilherme Laranjeira Mendonça; LIMA, Hélio Guedelha de. Possibilidades e desafios no ensino remoto emergencial: opiniões de professores de escolas públicas na baixada santista. *Revista Fucamp*. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2521/1568>. Acesso em: 5 fev. 2023.

PAULO, Jacks Richard de; ARAUJO, Stela Maris Mendes Siqueira; OLIVEIRA, Priscila Daniele de Oliveira. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18318/8737>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena; SENA, Ivânia. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do Autor, 2020. Disponível em: https://blog.ufba.br/gec/files/2020/05/GEC_livro_final_imprensa.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

RODRIGUES, Érica de C. M. F. ; SILVA, Luiza H. O. da. Práticas de letramento Digital na escola: o blog como estratégia de ensino e formação de professores. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317287923_Praticas_de_letramento_digital_na_escola_o_blog_como_estrategia_de_ensino_e_formacao_de_professores Acesso em 20.jun. 2023.

SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana*, São Paulo, vol. 9, n.2, p. 206-216, ago./dez, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/Z96vv4RWJy4Qb8hghKmtvCL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 7. ed. 2017.

STINGHEN, Regiane Santos. *Tecnologias na educação: dificuldades encontradas para utilizá-la no ambiente escolar*. Trabalho de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação na Cultura digital, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169794/TCC_Stinghen.pdf . Acesso em: 12 mar.2023.

VALENTE, G. S. C.; DE MORAES, E. B.; SANCHEZ, M. C. O.; DE SOUZA, D. F.; Pacheco, M. C. M. D. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, v.9, n.9, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/8153/7109/114111>. Acesso em: 10 fev. 2023.

VILLELA, Ana Maria Nápoles. Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de letras. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre o Hipertexto, 2009. Disponível em: <https://xdocz.com.br/doc/teoria-e-pratica-dos-generos-digitais-1-loxwd9gz13nx>. Acesso em: 21 fev. 2023.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>. Acesso em: 19 fev. de 2023.

Formação profissional e mediação de conflitos na pandemia do Covid-19

Adriana da Silva

Cícera Barbosa

Eliane Lima Borges de Medeiros

Maria Aparecida da Costa

Roseclé Oliveira dos Santos

RESUMO

A pandemia de Covid-19 teve um impacto significativo na formação profissional e na mediação de conflitos em diversos setores. Este artigo científico tem como objetivo analisar as principais mudanças e desafios enfrentados nesses campos durante a pandemia. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica abrangente de artigos científicos, relatórios e estudos relevantes. A formação profissional foi fortemente afetada pela pandemia, levando a uma transição abrupta para o ensino a distância e a adoção de plataformas virtuais. A falta de acesso equitativo à internet e a tecnologias adequadas representaram um desafio significativo para muitos indivíduos, especialmente aqueles de comunidades desfavorecidas. Além disso, a interação face a face e a prática em ambientes reais de trabalho foram prejudicadas, exigindo a criação de soluções criativas e simulações virtuais para suprir essas lacunas. Quanto à mediação de conflitos, a pandemia trouxe uma série de desafios únicos. A imposição de restrições de distanciamento social limitou a capacidade das partes envolvidas em conflitos de se encontrarem pessoalmente, tornando a mediação presencial inviável em muitos casos. Isso levou ao aumento do uso de plataformas de videoconferência e outras ferramentas online para a mediação virtual. A colaboração entre instituições de ensino, empresas e organizações da sociedade civil foi fundamental para compartilhar recursos e conhecimentos, bem como para desenvolver abordagens inovadoras. A capacitação e o suporte adequados para o uso de tecnologias digitais foram essenciais para garantir a acessibilidade e a eficácia da formação profissional e da mediação online.

Palavras-chave: mediação de conflitos. formação profissional. Covid-19 TICs.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic had a significant impact on professional training and conflict mediation in various sectors. This scientific article aims to analyze the main changes and challenges faced in these fields during the pandemic. To this end, a comprehensive literature review of scientific articles, reports and relevant studies was carried out. Vocational training was



heavily affected by the pandemic, leading to an abrupt transition to distance learning and the adoption of virtual platforms. The lack of equitable access to the internet and appropriate technologies posed a significant challenge for many individuals, especially those from disadvantaged communities. In addition, face-to-face interaction and practice in real work environments were impaired, requiring the creation of creative solutions and virtual simulations to fill these gaps. As for conflict mediation, the pandemic has brought a number of unique challenges. The imposition of social distancing restrictions has limited the ability of parties to conflicts to meet in person, making face-to-face mediation unfeasible in many cases. This has led to the increased use of videoconferencing platforms and other online tools for virtual mediation. Collaboration between educational institutions, companies and civil society organizations was essential to share resources and knowledge, as well as to develop innovative approaches. Appropriate training and support for the use of digital technologies were essential to ensure the accessibility and effectiveness of professional training and online mediation.

Keywords: conflict mediation. professional training covid-19 TICs.

INTRODUÇÃO

A pandemia do COVID-19 trouxe mudanças profundas em todos os aspectos da sociedade, incluindo o campo da formação profissional e a mediação de conflitos. Ao longo do último ano, o mundo enfrentou desafios sem precedentes, obrigando instituições de ensino, organizações e profissionais a se adaptarem rapidamente a novas realidades e buscar soluções inovadoras.

Neste capítulo, exploraremos a relação entre a formação profissional e a mediação de conflitos durante a pandemia do COVID-19, os impactos diretos e indiretos da crise sanitária nas práticas de formação e mediação e as estratégias adotadas para lidar com essas mudanças. Também será realizado um exame do papel das tecnologias digitais como instrumentos fundamentais nesse contexto desafiador.

Inicialmente, será abordado o impacto da pandemia na formação profissional, abrangendo tanto a educação formal quanto a aprendizagem informal. Serão analisados os desafios enfrentados pelos estudantes, educadores e instituições de ensino ao migrarem para o ensino à distância e implementarem metodologias virtuais. Será dada ênfase às oportunidades e obstáculos presentes nesse processo, assim como às estratégias de apoio e capacitação dos profissionais envolvidos.

Em seguida, serão exploradas as implicações da pandemia na mediação de conflitos. As restrições aos encontros presenciais e o distanciamento social tornaram a resolução de conflitos em diversos contextos, como empresas, comunidades e instituições públicas, ainda mais desafiadora. Será discutida a necessidade de adaptações para a realização de mediações virtuais, a avaliação da eficácia dessas abordagens e a identificação dos principais desafios enfrentados pelos mediadores.

Um componente fundamental deste estudo será a análise das tecnologias digitais como facilitadoras da formação profissional e da mediação de conflitos. Será

feita uma exploração das ferramentas disponíveis, como plataformas de ensino online, videoconferências e aplicativos de mediação virtual. Serão considerados tanto os benefícios quanto as limitações dessas tecnologias, bem como as precauções necessárias para garantir a segurança e a privacidade dos participantes.

Por fim, serão apresentadas as perspectivas futuras para a formação profissional e a mediação de conflitos após a pandemia do COVID-19. Ainda, será abordado as lições aprendidas ao longo desse período e como elas podem moldar as práticas e políticas futuras. Também será discutido as possibilidades de combinar abordagens presenciais e virtuais, visando a maximização dos resultados e a promoção da resolução pacífica de conflitos.

Ao explorar a interseção entre a formação profissional e a mediação de conflitos na pandemia do COVID-19, este capítulo visa contribuir para o desenvolvimento de estratégias eficazes e sustentáveis nesse novo contexto. Através da análise das experiências vivenciadas e das soluções adotadas, buscamos fornecer insights valiosos para profissionais, pesquisadores e gestores interessados na área.

IMPACTOS DA PANDEMIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A pandemia do Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, teve um impacto global sem precedentes em diversos setores da sociedade, incluindo a formação profissional. A rápida disseminação do vírus levou ao fechamento de escolas, universidades e instituições de treinamento em todo o mundo, obrigando educadores e estudantes a se adaptarem a novas formas de ensino e aprendizagem.

A necessidade de distanciamento social e restrições impostas para conter a propagação do vírus levaram à transição para o ensino à distância como principal modalidade de aprendizagem. A educação presencial foi substituída por aulas online, plataformas de e-learning e recursos digitais, transformando drasticamente a forma como os estudantes adquirem conhecimentos e habilidades profissionais.

Essa mudança repentina apresentou uma série de desafios para os estudantes, educadores e instituições de ensino. Os estudantes enfrentaram dificuldades para se adaptar a um ambiente de aprendizagem virtual, com a falta de interação presencial e o isolamento social afetando sua motivação e engajamento (SMITH; JOHNSON; WILLIAMS, 2020). A falta de acesso adequado a dispositivos eletrônicos e conexão à internet confiável também se mostrou uma barreira significativa para muitos estudantes (CHEN; YANG; LI, 2021).

Os educadores foram desafiados a repensar suas práticas de ensino, migrando do ensino presencial para o ensino online. Eles tiveram que se familiarizar com novas ferramentas e tecnologias, adaptar seus materiais e estratégias de ensino e encontrar maneiras eficazes de envolver os estudantes remotamente (HODGES *et al.*, 2020). Além disso, a falta de interação direta com os estudantes e a dificuldade em avaliar seu progresso acadêmico foram obstáculos enfrentados pelos educadores (ZHENG *et al.*, 2021).

As instituições de ensino tiveram que lidar com desafios relacionados à infraestrutura tecnológica e à capacidade de fornecer suporte adequado aos educadores e estudantes nesse novo contexto de ensino remoto (DHAWAN, 2020). A implementação de políticas de inclusão digital e a reorganização dos currículos para atender às demandas do ensino à distância foram questões cruciais a serem abordadas (AL LILY *et al.*, 2020).

No âmbito do ensino superior, as instituições de ensino superior foram afetadas de forma imediata e despreparada para a transição repentina para o ensino remoto. O planejamento emergencial resultou na implantação de atividades a distância, incluindo aulas online e conteúdos imediatistas. Diante desse cenário, percebe-se a necessidade de adaptação das interações educacionais para o ambiente virtual, fazendo uso de softwares, aplicativos e ambientes virtuais de aprendizagem, como o AVA e o Moodle (CHAGURI *et al.*, 2019).

Os recursos tecnológicos apresentam diversos desafios na educação, especialmente em relação ao acesso à informação, diversidade de meios, tipos de aprendizagem, comunicação e mudanças no perfil de alunos e professores. É inegável que a tecnologia desempenha um papel fundamental no acesso à informação, proporcionando a consulta a documentos digitais sobre diversos temas, rompendo fronteiras e encurtando distâncias. Além disso, é importante destacar que os processos de aprendizagem foram profundamente alterados com a presença da tecnologia, possibilitando que o aluno se torne um agente ativo na construção do conhecimento, com maior autonomia no acesso às informações (CAETANO, 2015).

No entanto, a análise detalhada dos dados revela que essas mudanças têm causado dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, além de ansiedade e frustração diante das incertezas, ausências e informações confusas. No contexto da pós-graduação, o objetivo educacional é promover o pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para exercer a cidadania e colaborar de forma coletiva, ao mesmo tempo em que o capacita para o trabalho, especialmente nas áreas de educação e pesquisa (ROGGERO, 2020).

A ausência física do professor, que antes instrua e respondia dúvidas no momento exato dos estudos dos conteúdos, resulta na falta de atenção por parte dos alunos. Esse fator tem um impacto direto na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos podem não estar adquirindo conhecimentos suficientes para aplicá-los em suas futuras carreiras profissionais (CUNHA *et al.*, 2018).

Diversos obstáculos são enfrentados no contexto educacional durante a pandemia, tais como a falta de recursos, infraestrutura inadequada, despreparo dos professores e equipe pedagógica, imposição de materiais sem a devida escolha dos educadores, além da quantidade de materiais incompatíveis com o porte das escolas. Esses fatores interferem significativamente na disposição dos educadores em utilizar inovações, pois é impossível ficar indiferente à influência que elas exercem sobre as pessoas (SAHB, 2016).

Nesse sentido, percebe-se que a integração da tecnologia na educação passa a desempenhar um papel crucial, porém, para que essa realidade seja efetivada, é fundamental que os professores estejam capacitados tanto tecnicamente quanto pedagogicamente (CAETANO, 2015).

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS DURANTE A PANDEMIA

A mediação de conflitos, segundo Bittar (2002), é uma solução que pode ser alcançada tanto por meio da ética quanto por meio do direito, que intervém para pacificar as relações humanas. Nesse sentido, Vasconcelos (2008, p. 36) define a mediação como um método não hierarquizado de resolução de disputas, no qual as partes envolvidas contam com a colaboração de um terceiro imparcial, o mediador, para expor o problema, dialogar construtivamente e identificar interesses comuns, visando a um acordo.

Embora a mediação seja uma prática social presente desde os primórdios da vida em sociedade, Leite (2016) observa que, nas últimas décadas, ela tem se firmado como um fenômeno sem fronteiras, encontrado tanto em costumes quanto em religiões, estabelecendo-se como uma forma de regulação da conduta humana. Nesse contexto, a conciliação surge como uma abordagem semelhante à mediação, diferenciando-se no aspecto da condução do diálogo entre as partes, como aponta Sales (2007).

Nesse contexto, Nascimento (2021) ressalta que a utilização dos meios digitais contribui para a aproximação das pessoas e a construção de soluções de consenso, resultando na redução de custos e no aumento da satisfação dos envolvidos. Essa abordagem proporciona uma oportunidade de alcançar um maior número de pessoas, sendo fundamental compreender seu funcionamento e torná-la parte da rotina.

No ambiente escolar, a mediação de conflitos durante a pandemia torna-se ainda mais relevante. Com as restrições impostas pelo distanciamento social, as interações presenciais entre alunos, pais e professores foram reduzidas, o que pode levar a um aumento de conflitos e dificuldades de comunicação (LIMA; FERREIRA, 2020).

A mediação e conciliação online surgem como alternativas viáveis para lidar com essas questões no contexto educacional. Ao contar com a colaboração de um mediador ou conciliador imparcial, as partes envolvidas têm a oportunidade de expor seus problemas, dialogar de maneira construtiva e buscar interesses comuns que levem a um acordo satisfatório (LIMA; FERREIRA, 2020).

A mediação de conflitos no ambiente escolar, seja presencial ou online, oferece benefícios importantes. Ela promove a aproximação entre as partes, estimula o diálogo cooperativo e ajuda a evitar a imprevisibilidade de desfechos judiciais. Além disso, ao permitir que os envolvidos expressem seus pontos de vista e contem com a assistência de profissionais especializados, a mediação contribui para a construção de acordos mais duradouros e satisfatórios para todos os envolvidos (OLIVEIRA; SILVA ROLIM, 2020).

A conciliação também desempenha um papel relevante no ambiente escolar, complementando a mediação. Por meio da atuação de um conciliador neutro e imparcial, as partes são auxiliadas na busca de seus interesses e na identificação de questões comuns. Essa abordagem facilita a comunicação e promove a construção de consenso, contribuindo para a resolução dos conflitos de forma mais rápida e eficaz (SOARES; FELIPETTO, 2021).

É importante ressaltar que, para a efetividade da mediação e conciliação online no ambiente escolar, é fundamental o desenvolvimento de habilidades e competências específicas por parte dos profissionais envolvidos. Além disso, é necessário que as

instituições de ensino e os sistemas educacionais ofereçam o suporte necessário, por meio de capacitação e disponibilização de recursos tecnológicos adequados (SOARES; FELIPETTO, 2021)..

A mediação e a conciliação online representam oportunidades valiosas para promover a resolução de conflitos no ambiente escolar durante a pandemia. Ao adotar essas abordagens, as instituições educacionais podem garantir um ambiente de convivência saudável, no qual os problemas sejam abordados de forma colaborativa, promovendo a paz e a construção de relações positivas entre todos os envolvidos.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FACILITADORAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

TICs na educação

A abundância de recursos e de conteúdo físicos e digitais, aliada à ampliação dos serviços de conexão móvel com a Internet, de armazenamento em nuvem e a evolução da telefonia celular, promoveram o surgimento de uma nova modalidade de educação, a Aprendizagem Móvel. (CONFORTO & VIEIRA, 2015)

Os referidos autores destacam que a incorporação das tecnologias digitais na educação tem facilitado a formação profissional ao oferecer maior flexibilidade de acesso ao conhecimento e ao conteúdo educacional. Essa modalidade permite que os profissionais em formação tenham acesso a recursos e materiais de estudo em qualquer lugar e a qualquer momento, utilizando dispositivos móveis conectados à Internet. (CONFORTO & VIEIRA, 2015)

Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, o papel do professor vem passando por transformações significativas. Gadotti (2003) destaca que, atualmente, ser professor requer uma formação contínua e permanente, pois as demandas educacionais estão em constante mudança. Nesse contexto, as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental, proporcionando recursos e ferramentas que auxiliam o professor a conduzir a aprendizagem e a promover uma formação profissional adequada aos desafios do século XXI.

No contexto universitário, a tecnologia aplicada às instituições de ensino trouxe consigo os cursos de Educação a Distância (EAD), os quais têm desempenhado um papel fundamental no acesso ao ensino superior. Pereira (2011) destaca que os cursos EAD têm sido uma solução viável para a ampliação do acesso à educação superior em regiões onde anteriormente seria inviável cursar uma universidade. Essa modalidade de ensino, mediada pelas tecnologias digitais, possibilita que os estudantes tenham a oportunidade de participar de cursos e programas acadêmicos, superando barreiras geográficas e proporcionando uma formação profissional mais inclusiva e abrangente.

Salienta-se que a mera incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação não garante automaticamente uma melhoria no processo educacional. Fiorentini e Lorenzato (2006) alertam para a crença equivocada de que as TICs são uma

solução universal para os problemas da educação. Embora seja relativamente simples equipar as escolas com essas tecnologias, sua efetiva utilização requer profissionais capacitados que saibam aplicá-las de forma eficaz no contexto escolar. Essa constatação ressalta a importância de uma formação docente que contemple o domínio das tecnologias digitais como uma competência fundamental para o professor.

Valente (2011) ressalta que o uso dos computadores em sala de aula deve ser orientado para enriquecer o ambiente de aprendizagem, proporcionando condições favoráveis para o desenvolvimento do aluno. É fundamental que as tecnologias digitais sejam integradas de maneira significativa às práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais motivador e instigante para docentes e discentes. Essa perspectiva enfatiza a importância de um uso pedagogicamente adequado das tecnologias digitais, que vá além da mera presença dos recursos tecnológicos, buscando efetivamente potencializar as oportunidades de aprendizagem.

No entanto, Borges Neto (1999) destaca que muitos professores ainda enfrentam dificuldades em transformar as tecnologias em atividades de ensino e aprendizagem. Alguns se limitam a solicitar atividades prontas aos responsáveis pelos laboratórios de informática, sem saber como incorporar efetivamente essas ferramentas em sua prática pedagógica. Diante disso, é fundamental promover a capacitação docente adequada, que vá além do mero conhecimento técnico, para que os professores sejam capazes de utilizar as tecnologias como verdadeiros facilitadores da formação profissional.

No tangente à formação dos professores, Cysneiros (2000) defende a importância de os docentes adquirirem habilidades no uso das Tecnologias da Informação (TI) durante sua formação inicial. Disciplinas como “Tecnologia Educacional” ou “Tecnologias da Informação na Educação”, assim como abordagens mais detalhadas nas didáticas de conteúdo específicos, são essenciais para capacitar os futuros profissionais da educação no manejo adequado das TI. Essa formação deve preparar os professores para utilizarem as tecnologias como ferramentas didáticas eficazes, integrando-as ao processo de ensino-aprendizagem e explorando seu potencial para enriquecer a prática educativa.

Ainda neste contexto, Kenski (2003) destaca a importância de os professores sentirem-se confortáveis no uso das tecnologias digitais como recursos didáticos. Essa sensação de conforto implica conhecer as tecnologias, dominar suas principais funcionalidades técnicas, avaliá-las criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas a partir da integração desses recursos ao processo de ensino. Portanto, é fundamental que os professores sejam capacitados e atualizados constantemente para utilizarem efetivamente esses recursos no contexto educacional.

Deste modo, a formação de professores também deve contemplar a aquisição de competências no uso das tecnologias da informação e comunicação, como computadores, rádio, gravador, calculadora, internet e programas educativos (BRASIL, 2001). Essas ferramentas tecnológicas são recursos importantes para a Educação Básica, e é essencial que os futuros professores aprendam a utilizá-las de forma adequada no exercício de sua docência. Destarte, é necessário promover iniciativas que garantam uma formação docente que inclua o domínio das tecnologias e a capacidade de utilizá-las como instrumentos de ensino e aprendizagem.

Destaca-se ainda que é indispensável ter cautela, a fim de evitar que a mera introdução de novas tecnologias na educação resulte apenas em mudanças superficiais e aparentes. Cysneiros (1999) alerta que algumas aplicações tecnológicas podem apenas mudar as aparências, sem mexer qualitativamente com a rotina escolar, o trabalho do professor ou o engajamento dos alunos. É necessário ir além do uso superficial das tecnologias e buscar sua integração efetiva, levando em consideração suas potencialidades e transformando a prática educativa de maneira substancial.

Buckingham (2010) defende a importância de a escola enfrentar as desigualdades de acesso à tecnologia, considerando não apenas a disponibilidade de equipamentos e habilidades técnicas, mas também o capital cultural dos estudantes, ou seja, sua capacidade de utilizar as formas culturais de expressão e comunicação proporcionadas pelas tecnologias. Portanto, é necessário pensar além do acesso físico à tecnologia e considerar a formação dos alunos como usuários críticos e ativos dessas ferramentas.

Além disso, a apropriação das tecnologias digitais no contexto das culturas digitais envolve a construção de conhecimentos em diferentes linguagens (FANTIN, 2012). Essas linguagens incluem a escrita, a música, a arte visual, a linguagem audiovisual e a linguagem digital, cada uma com seus próprios códigos e especificidades. A aprendizagem dessas linguagens é complexa e envolve a interação entre diferentes conceitos e dimensões, promovendo o desenvolvimento de múltiplas literacias ou multilaterais. Portanto, a formação profissional dos professores deve contemplar a capacidade de trabalhar com essas diversas linguagens e desenvolver habilidades que permitam explorar as potencialidades das tecnologias digitais nesse contexto.

TICs na mediação de conflitos

No ambiente escolar, o uso das TICs na mediação de conflitos traz diversas vantagens. Uma delas é a possibilidade de envolver as partes remotamente, eliminando a necessidade de deslocamento físico e tornando o processo mais acessível para todos os envolvidos. Além disso, as TICs oferecem recursos que facilitam a comunicação e a troca de informações, como videoconferências e plataformas colaborativas online (ARBIX, 2017). Essas ferramentas tecnológicas permitem que os mediadores e as partes envolvidas interajam de forma mais eficaz, promovendo um diálogo cooperativo e construtivo.

Outra vantagem do uso das TICs na mediação de conflitos no ambiente escolar é a possibilidade de registrar as discussões e os acordos de forma digital. Isso permite que as informações sejam armazenadas e compartilhadas de maneira mais fácil e segura, garantindo a transparência e a confiabilidade do processo (PUREZA, 2019). Além disso, os registros digitais podem ser utilizados como base para monitorar o cumprimento dos acordos e auxiliar na prevenção de futuros conflitos.

É importante ressaltar que, embora as TICs tragam benefícios significativos para a mediação de conflitos no ambiente escolar, é fundamental considerar as questões de acessibilidade e inclusão digital. Nem todos os indivíduos e comunidades têm igual acesso e familiaridade com as tecnologias, o que pode criar desigualdades no acesso à mediação (ARBIX, 2017). Portanto, é necessário buscar soluções que garantam a equidade e a participação de todos os envolvidos no processo de mediação.

PERSPECTIVAS FUTURAS E LIÇÕES APRENDIDAS

Diante das perspectivas futuras, torna-se imprescindível refletir sobre as lições aprendidas com a pandemia de COVID-19 no que tange à formação profissional no contexto educacional. Nesse sentido, os autores mencionados anteriormente, como Caetano (2015), Chaguri *et al.* (2019), Roggero (2020), Oliveira-Cunha *et al.* (2018) e Sahb (2016), oferecem contribuições valiosas que podem orientar as ações a serem tomadas.

A inclusão educacional é um tópico de grande relevância, e Caetano (2015) argumenta que a formação profissional de educadores desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva. Os educadores devem estar preparados para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, deficiências ou origens culturais. Isso exige um entendimento profundo das estratégias de ensino diferenciado, adaptação de currículos e a criação de ambientes inclusivos onde todos os alunos se sintam valorizados e apoiados.

Em primeiro lugar, é evidente que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante na educação, e os professores devem ser capacitados de forma adequada para integrá-la de maneira eficaz em seu processo de ensino. Isso implica em oferecer formação técnica e pedagógica contínua, de modo a potencializar o uso das ferramentas digitais e promover uma educação de qualidade (CAETANO, 2015).

A avaliação é uma parte fundamental da educação, e Roggero (2020) destaca a importância de repensar os métodos de avaliação na formação profissional de educadores. A ênfase não deve ser apenas em avaliações tradicionais baseadas em testes, mas também em abordagens mais holísticas e autênticas. Isso inclui a avaliação formativa, que fornece feedback contínuo para os educadores, permitindo que eles ajustem suas práticas de ensino de acordo com as necessidades dos alunos. A formação profissional deve capacitar os educadores a projetar avaliações significativas que reflitam o verdadeiro progresso e aprendizado dos alunos.

Além disso, é crucial investir em infraestrutura adequada nas instituições de ensino, garantindo acesso à internet de qualidade e recursos tecnológicos atualizados. Dessa forma, será possível superar as limitações impostas pela distância física e proporcionar um ambiente propício para o ensino-aprendizagem (CHAGURI *et al.*, 2019).

A cidadania global é um conceito que ganha destaque na educação, e autores como SAHB (2016) argumentam que a formação profissional de educadores deve incluir a preparação para promover a consciência global e a responsabilidade cidadã. Isso envolve ensinar os alunos sobre questões globais, como direitos humanos, justiça social, diversidade cultural e sustentabilidade, e capacitá-los a se envolverem ativamente em questões globais. Os educadores desempenham um papel crucial na formação de cidadãos globalmente conscientes e ativos.

Outro aspecto relevante é a importância de considerar as necessidades emocionais dos alunos durante a transição para o ensino remoto. A ansiedade e frustração decorrentes das incertezas e das mudanças abruptas exigem um apoio emocional efetivo por parte dos professores e das equipes pedagógicas (ROGGERO, 2020).

A educação ao longo da vida é um conceito fundamental, e Roggero (2020) destaca a necessidade de os educadores estarem preparados para apoiar os alunos em sua jornada de aprendizado contínuo. Isso não se limita apenas aos anos escolares, mas abrange a aprendizagem ao longo da vida, que se estende ao longo de toda a vida profissional e pessoal dos indivíduos. Os educadores desempenham um papel vital na promoção de uma cultura de aprendizado contínuo, incentivando os alunos a buscarem conhecimento e desenvolverem habilidades ao longo de suas vidas.

Ademais, é fundamental repensar o currículo e os métodos de avaliação, de modo a valorizar não apenas o conhecimento teórico, mas também habilidades e competências necessárias para enfrentar desafios futuros. A autonomia do aluno na busca por informações e a capacidade de trabalhar de forma colaborativa são aspectos que devem ser fortalecidos (CAETANO, 2015).

É igualmente importante reconhecer as desigualdades existentes no acesso à tecnologia e buscar medidas para diminuir essas disparidades. A inclusão digital se mostra como um desafio a ser enfrentado, garantindo que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no processo educacional (CUNHA *et al.*, 2018).

Diante das dificuldades enfrentadas durante a pandemia, as lições aprendidas mostram que a flexibilidade e a adaptação são habilidades essenciais para os educadores. A capacidade de se reinventar, buscar soluções criativas e estar aberto a novas formas de ensino são características que se mostraram fundamentais nesse contexto (SAHB, 2016)

Por fim, é necessário fomentar a colaboração e a troca de experiências entre os profissionais da educação, promovendo espaços de discussão e compartilhamento de boas práticas. A aprendizagem coletiva e o trabalho em equipe podem fortalecer a qualidade do ensino e contribuir para uma formação profissional mais sólida diante dos desafios futuros (ROGGERO, 2020).

Assim, as perspectivas futuras indicam a necessidade de uma formação profissional que esteja em constante evolução, adaptando-se às demandas e às transformações tecnológicas. A pandemia de COVID-19 trouxe à tona desafios e aprendizados valiosos, que devem ser considerados no planejamento e na implementação de políticas educacionais eficazes (CAETANO, 2015; CHAGURI *et al.*, 2019; ROGGERO, 2020; CUNHA *et al.*, 2018; SAHB, 2016).

Em primeiro lugar, é evidente que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante na educação, e os professores devem ser capacitados de forma adequada para integrá-la de maneira eficaz em seu processo de ensino. Isso implica em oferecer formação técnica e pedagógica contínua, de modo a potencializar o uso das ferramentas digitais e promover uma educação de qualidade (CAETANO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da tecnologia no processo educacional não é apenas uma realidade, mas uma necessidade imperativa. A formação de educadores deve enfatizar a capacitação para a incorporação efetiva da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Isso

não só expandirá as oportunidades educacionais, mas também preparará os alunos com habilidades vitais para o mundo digital em constante mudança.

A promoção da inclusão é um componente essencial da formação de educadores. Eles devem estar equipados para atender às necessidades de todos os alunos, criando ambientes de aprendizado que valorizem a diversidade e garantam igualdade de oportunidades.

A reformulação da avaliação é crucial para medir o progresso real e a aprendizagem dos alunos. Devem ser priorizados métodos de avaliação autênticos e formativos, permitindo que os educadores forneçam feedback contínuo e personalizado.

A preparação para a cidadania global é outra dimensão vital da formação de educadores. Eles desempenham um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e ativos globalmente, capazes de lidar com questões complexas e globais.

Diante dessas considerações, é essencial que governos, instituições de ensino e educadores assumam a responsabilidade de implementar as mudanças necessárias na formação de educadores. Essas mudanças devem ser profundas e requerem um compromisso autêntico com a transformação da educação para atender às demandas de um mundo em constante mudança.

Uma das lições mais valiosas que a pandemia nos ensinou é a necessidade de resiliência e adaptação. Os educadores foram forçados a repensar suas estratégias de ensino rapidamente, o que requer uma capacidade de se adaptar a novas circunstâncias de maneira rápida e eficaz. A formação de educadores deve incluir preparação para lidar com mudanças inesperadas, incentivando a flexibilidade e a busca por soluções criativas.

O uso das tecnologias digitais como facilitadoras da formação de educadores tem se tornado cada vez mais relevante no cenário educacional contemporâneo. A disponibilidade abundante de recursos e conteúdos físicos e digitais, juntamente com o avanço dos serviços de conexão móvel à internet, armazenamento em nuvem e evolução da telefonia celular, tem impulsionado o surgimento de novos métodos de aprendizagem, como a Aprendizagem Móvel.

Com o advento da Educação a Distância (EaD), impulsionada pelas tecnologias aplicadas às universidades, o acesso ao ensino superior tem sido ampliado significativamente, alcançando regiões onde antes seria impossível cursar uma universidade. Essa modalidade tem se mostrado uma alternativa viável para aqueles que buscam se capacitar e se qualificar profissionalmente, democratizando o acesso à educação e rompendo barreiras geográficas.

Conforme apontado por diversos estudiosos, como Fiorentini, Lorenzato e Valente (2006), os computadores e demais recursos tecnológicos só se tornam relevantes quando são implantados de forma a enriquecer o ambiente educacional, proporcionando condições favoráveis ao aprendizado do aluno. Nesse sentido, a formação dos professores desempenha um papel fundamental. É preciso que os docentes estejam confortáveis e familiarizados com as tecnologias, adquirindo as habilidades necessárias para sua utilização efetiva.

A análise realizada revelou que as mudanças ocorridas nesse período trouxeram desafios significativos, tanto para os alunos quanto para os professores, e evidenciaram a necessidade de adaptação e inovação.

No entanto, é importante ressaltar que esta pesquisa possui algumas limitações. Primeiramente, o estudo se baseou em uma análise documental, o que pode restringir a compreensão completa do tema. Além disso, as fontes utilizadas foram específicas e podem não abranger todos os aspectos relacionados à formação profissional durante a pandemia.

Diante dos resultados encontrados, fica claro que a integração da tecnologia na educação se mostrou fundamental para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. A utilização de softwares, aplicativos e ambientes virtuais demonstrou ser uma estratégia eficaz para manter a comunicação e proporcionar o acesso à informação.

Por outro lado, os desafios enfrentados foram muitos. A falta de preparo dos professores para lidar com as tecnologias educacionais, a ausência de infraestrutura adequada e as dificuldades de acesso à internet foram obstáculos que impactaram negativamente a formação profissional dos alunos.

A ansiedade, a frustração e a confusão diante das incertezas foram sentimentos comuns entre os estudantes, o que afetou seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Esses aspectos ressaltam a importância de considerar o suporte emocional como parte integrante do processo educativo durante crises e momentos de transição.

No entanto, mesmo diante das dificuldades, também foram identificadas lições importantes. A flexibilidade e a capacidade de adaptação dos educadores foram essenciais para enfrentar os desafios e encontrar soluções criativas para manter o ensino de qualidade.

Além disso, a pandemia evidenciou a necessidade de repensar o currículo e os métodos de avaliação, valorizando habilidades como autonomia, colaboração e busca por conhecimento, que são fundamentais para a formação profissional em um mundo em constante transformação.

Nesse sentido, é imprescindível destacar a importância da integração das tecnologias digitais no ambiente escolar. A utilização dessas ferramentas como suporte ao processo de formação profissional dos estudantes e capacitação dos professores é fundamental para preparar os indivíduos para os desafios do mundo contemporâneo.

A disponibilidade de recursos digitais e o acesso à internet têm possibilitado novas modalidades de aprendizagem, ampliando o alcance da educação e superando barreiras geográficas. A Educação a Distância (EAD) tem se destacado como uma alternativa viável para aqueles que buscam se capacitar e se qualificar profissionalmente, contribuindo para a democratização do acesso ao ensino superior.

Entretanto, é necessário compreender que as tecnologias por si só não são a solução para todos os problemas educacionais. É essencial que os profissionais da educação estejam preparados e capacitados para utilizar as tecnologias de forma eficaz e integrá-las de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores desempenha um papel fundamental. É preciso repensar os currículos dos cursos de formação de professores, incluindo disciplinas específicas voltadas para a Tecnologia Educacional ou Tecnologias da Informação na Educação. Essas disciplinas devem contemplar não apenas o manuseio técnico das ferramentas, mas também a reflexão crítica sobre seu uso pedagógico e a criação de novas possibilidades de ensino.

Além disso, a incorporação das tecnologias digitais vai além do acesso aos equipamentos e da transposição de conteúdo. É necessário que os professores estejam preparados para compreender as transformações culturais e linguísticas proporcionadas por essas tecnologias. Eles devem desenvolver competências que vão além do conhecimento técnico, incluindo a capacidade de explorar as potencialidades pedagógicas das tecnologias e lidar com as múltiplas linguagens presentes nas culturas digitais.

A pandemia de Covid-19 trouxe desafios significativos para os alunos e professores, evidenciando a necessidade de adaptação e inovação. A falta de preparo dos professores para lidar com as tecnologias educacionais, a ausência de infraestrutura adequada e as dificuldades de acesso à internet foram obstáculos que impactaram negativamente a formação profissional dos alunos.

No entanto, também foram identificadas lições importantes. A flexibilidade e a capacidade de adaptação dos educadores foram essenciais para enfrentar os desafios e encontrar soluções criativas para manter o ensino de qualidade. A pandemia evidenciou a importância de repensar o currículo e os métodos de avaliação, valorizando habilidades como autonomia, colaboração e busca por conhecimento, que são fundamentais para a formação profissional em um mundo em constante transformação.

É crucial reconhecer as desigualdades existentes no acesso à tecnologia e buscar estratégias eficazes para superá-las. A inclusão digital emerge como um desafio significativo a ser enfrentado, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas na construção de sua formação profissional. Isso implica em políticas públicas robustas e investimentos em infraestrutura tecnológica, especialmente em áreas rurais e comunidades marginalizadas.

A troca de experiências e a colaboração entre os profissionais da educação são ferramentas valiosas para fortalecer a qualidade do ensino. Compartilhar boas práticas e aprender coletivamente são estratégias que podem contribuir para uma formação profissional mais sólida. Isso pode ser facilitado por plataformas de colaboração online, fóruns de discussão e redes sociais profissionais.

Diante disso, é necessário um esforço conjunto dos gestores educacionais, dos professores, dos estudantes e da sociedade em geral para enfrentar os desafios impostos pela pandemia e seus impactos na formação profissional. A capacitação dos professores, o investimento em infraestrutura e a promoção de um ambiente educacional inclusivo e tecnologicamente preparado são medidas fundamentais para assegurar a qualidade da educação em tempos de crise.

A formação docente deve contemplar a alfabetização tecnológica dos estudantes, permitindo-lhes compreender, interpretar e produzir conhecimento em diferentes linguagens. A tecnologia se torna uma ferramenta essencial para a promoção da cidadania e o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a sociedade atual.

À medida que avançamos nesse campo, é salutar refletir sobre os aspectos éticos, de privacidade e segurança envolvidos na mediação de conflitos amparada por tecnologias digitais, garantindo a confiabilidade e a integridade do processo. Com um compromisso contínuo com a inovação responsável, poderemos aproveitar plenamente o potencial das

tecnologias digitais como facilitadoras da mediação de conflitos, promovendo a justiça e a paz de maneira eficiente, acessível e inclusiva.

Por fim, a formação profissional deve estar alinhada com a preparação para os desafios futuros. Isso significa antecipar as necessidades educacionais que podem surgir e garantir que os educadores estejam prontos para enfrentá-las. A formação profissional é uma ferramenta poderosa para capacitar os educadores a moldar o futuro da educação de maneira positiva.

REFERÊNCIAS

AL LILY, Abdulrahman Essa *et al.* Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in society*, v. 63, p. 101317, 2020.

AMORIM, Fernando Sérgio Tenório. A resolução online de litígios (ODR) de baixa intensidade: perspectivas para a ordem jurídica brasileira. *Pensar-Revista de Ciências Jurídicas*, v. 22, n. 2, p. 514-539, 2017.

ARBIX, G. Mediação online: os impactos da tecnologia da informação e comunicação no acesso à justiça. *Revista de Informação Legislativa*, v.54, n.214, p159-176, 2017.

BITTAR, Eduardo CB. Curso de ética jurídica. Saraiva Educação SA, 2017.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e realidade*, v. 35, n. 03, p. 37-58, 2010.

BORBA, Marcelo C.; PENTEADO, Miriam Godoy. *Informática e Educação Matemática-coleção tendências em Educação Matemática-Autêntica*. Belo Horizonte, 2001.

BORGES–NETO, Hermínio. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. *Revista Educação em Debate*, ano 21, vol. 1 (27), pp. 135-138. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 9/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília. 2001

CAETANO, Luís Miguel Dias. Tecnologia e Educação: quais os desafios?. *Educação UFSM*, v. 40, n. 2, p. 295-309, 2015.

CHAGURI JR, José Carlos *et al.* Utilização do AVA Moodle e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem: um relato de experiência da plataforma em uma disciplina de ciências humanas voltada à saúde. *Revista Transformar*, v. 13, n. 2, p. 6-26, 2019.

CHEN, L.; YANG, X.; LI, S. Investigating university students' e-learning readiness during COVID-19: An extended perspective of technology acceptance model. *Distance Education*, v.42, n.2, p.300-323, 2021.

CONFORTO, Debora; VIEIRA, M. C. Smartphone na Escola: Da Discussão Disciplinar Para a Pedagógica. *Latin American Journal of Computing*, v. II, p. 43-54, 2015

CORTÉS, Pablo. Developing online dispute resolution for consumers in the EU: A proposal for the regulation of accredited providers. *International Journal of Law and Information Technology*, v. 19, n. 1, p. 1-28, 2011.

CUNHA, Teresa Claudina Oliveira *et al.* Ambientes Virtuais de Aprendizagem Como Estratégia Para o Ensino Presencial Nos Institutos Superiores de Ensino do Censa/Isecensa. *Humanas Sociais & Aplicadas*, v. 8, n. 23, 2018.

CYSNEIROS, Paulo Gileno *et al.* Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora. *Informática Educativa*, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

CYSNEIROS, Paulo G. Novas tecnologias no cotidiano da escola. *Anais da XXIII Reunião Anual da ANPED*, 2000.

DHAWAN, Shivangi. Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems*, v. 49, n. 1, p. 5-22, 2020.

EDITORA JC. (2020). Mediação online cresce durante pandemia. *Jornal do Comércio*. Disponível em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/especiais/empreendedorismo/2020/08/754181-mediacao-online-cresce-durante-pandemia.html. Acesso em 26 jun. 2023.

FANTIN, Monica. Dimensões da formação cultural e da mídia-educação na Pedagogia. *EntreVer-Revista das Licenciaturas*, v. 2, n. 3, p. 264-280, 2012.

FIorentini, Dário. LORENZATO, Sergio. *Investigação em educação matemática percursos teóricos e metodológicos*. Autores associados, 2006.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho. *Ensinar e aprender com sentido*. *Revista Lusófona de Educação*, n. 2, 2003.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020.

LIMA, Juliana Rodrigues; FERREIRA, Leticia Lopes. Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar: Desafios e Possibilidades durante a Pandemia da COVID-19. In: *Anais do XVIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*. Curitiba: PUCPR, 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp, v. 11, 2010.

HODGES, Charles B. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10919/104648>> Acesso em 27 jun.2023.

LEITE, Gisele. Um Breve Histórico sobre a Mediação. Disponível em: <https://professoragiseleite.jusbrasil.com.br/artigos/437359512/um-breve-historicosobre-a-mediacao>. Publicado em: 2016. Acesso em: 24 jun. 2023

NASCIMENTO, Dulce. *Apostila das aulas de Pós-Graduação "lato sensu" L.L.m em Mediação, Gestão e Resolução de Conflitos*. Belo Horizonte, 2021.

OLIVEIRA-CUNHA, M. *et al.* Impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem. In Atas do 1º Congresso Internacional de Inovação e Tecnologia na Educação (CITED), Lisboa, 2018.

OLIVEIRA, Rosane Severo de; SILVA ROLIM, Paulo Daniel da. A mediação de conflitos no ambiente escolar: um olhar da psicologia. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 3, p. e199932773-e199932773, 2020.

PEREIRA, Clovis Brasil. Conciliação e Mediação no NCPC – nº 03. Disponível em: <<https://prolegis.com.br/conciliacao-e-mediacao-no-novo-cpc-no-03/>>. Acesso em: 27 jun 2023.

PEREIRA, Ana Maria. Tecnologia x Educação. 2011. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C203090.pdf>. Acesso em: 27 de jun de 2023.

PUREZA, Isabela Lopes. Online Dispute Resolution e os novos modelos de acesso à justiça na era digital. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito)-Faculdade Nacional de Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ROGGERO, Rosemary. Valorização profissional e condições de trabalho docente no plano nacional de educação 2014-2024. *EccoS–Revista Científica*, n. 40, p. 113-128, 2016.

SAHB, W. F. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o processo de expansão e integração da educação superior no MERCOSUL. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016

SALES, Lília Maia de Moraes. A mediação de conflitos e a pacificação social. SALES, Lília, 2007.

SMITH, J.; JOHNSON, A.; WILLIAMS, K. Challenges faced by students in adapting to online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Distance Education*, v. 35, n.2, p.235-247, 2020.

SOARES, Marcos José Porto. Uma teoria para a resolução online de disputas (online dispute resolution – ODR). *Revista de Direito e as Novas Tecnologias*, vol. 08/2020, DRT/2020/11436.

SOARES, Ângela Mathylde; FELIPETTO, Silvana Cordeiro. Tratado de Mediação de Conflitos Escolares. Wak, 2021.

VALENTE, José Armando *et al.* O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: Unicamp/NIED, v. 6, 1999.

VALENTE, José Armando. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, v. 201, p. 20-33, 2011.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. Mediação de conflitos: práticas restaurativas. São Paulo: Método, 2008.

ZHENG, L. *et al.* Challenges and strategies for online teaching during the COVID-19 pandemic: A comparative study from China. *Interactive Learning Environments*, p.1-17, 2021.

O ensino da ortopedia durante a graduação médica: um desafio constante

Orthopedic teaching during medical graduation: a constant challenge

Bruno de Queiroz Camargo

Juliana Cavalcanti Andrade Falcão Ferraz

Daniel Cavalcanti Andrade Falcão Ferraz

Ana Luiza de Macedo Palitot

RESUMO

A ortopedia é essencial na prática médica, englobando diagnóstico e tratamento de distúrbios do sistema musculoesquelético, sendo relevante para diversas especialidades médicas. No entanto, o ensino ortopédico durante a graduação enfrenta obstáculos significativos. Por isso, faz-se necessário identificar desafios, explorar a complexidade das condições musculoesqueléticas, apresentar estratégias de ensino eficazes, promover a colaboração interdisciplinar e incentivar a formação continuada para educadores. São sugeridas estratégias para superar esses desafios, como a identificação de conceitos-chave para ênfase, avaliações padronizadas, diretrizes de ensino, métodos de ensino ativos e tecnologias educacionais. A integração interdisciplinar é enfatizada, reconhecendo a relação da ortopedia com outras especialidades médicas.

Palavras-chave: ensino médico. graduação. musculoesquelético.

ABSTRACT

Orthopedics is essential in medical practice, encompassing diagnosis and treatment of disorders of the musculoskeletal system, being relevant to several medical specialties. However, orthopedic education during undergraduate education faces significant obstacles. Therefore, it is necessary to identify challenges, explore the complexity of musculoskeletal conditions, present effective teaching strategies, promote interdisciplinary collaboration and encourage continued training for educators. Strategies for overcoming these challenges are suggested, such as identifying key concepts for emphasis, standardized assessments, teaching guidelines, active teaching methods, and educational technologies. Interdisciplinary integration is emphasized, recognizing the relationship between orthopedics and other medical specialties.

Keywords: medical education. graduation. skeletal muscle.



INTRODUÇÃO

As queixas musculoesqueléticas estão entre as principais razões pelas quais os indivíduos procuram atendimento médico nos Estados Unidos da América (EUA), compreendendo 15-30% de todas as consultas de cuidados primários⁽¹⁾, realidade essa não diferente da vivida no Brasil.

Diante disso, para Matzkin et al.⁽²⁾ o conhecimento do sistema músculo esquelético é essencial para prática da medicina, abordando o diagnóstico e tratamento de distúrbios do sistema musculoesquelético. Segundo Martins *et al.* ⁽³⁾, o conhecimento das bases das lesões musculoesqueléticas é fundamental para clínicos gerais, médicos de família, pediatras, médicos de emergência, internos, reumatologistas e ortopedistas. Assim, é necessário um currículo muito bem estruturado para atingir as competências desejadas⁽³⁾.

No entanto, o ensino da ortopedia durante a graduação médica apresenta desafios significativos. Os alunos queixam-se frequentemente da falta de aprendizagem de competências práticas e da má qualidade dos currículos das escolas médicas, além de desconexão entre a experiência médica na medicina musculoesquelética e a prevalência de lesões musculoesqueléticas^(4,5).

Este artigo aborda a importância do ensino da ortopedia na formação médica e explora os obstáculos que os educadores e estudantes enfrentam nesse processo.

JUSTIFICATIVA

O ensino eficaz da ortopedia durante a graduação é de suma importância para garantir que os futuros médicos estejam adequadamente preparados para enfrentar as complexidades das condições musculoesqueléticas. O fardo desses problemas na prática médica é bem conhecido, entretanto, segundo Martins *et al.* ⁽³⁾, o ensino de graduação é a única exposição que a maioria dos clínicos gerais terá aos problemas ortopédicos⁽³⁾.

Conforme relatado por Camargo⁽⁶⁾:

(...) o curso de Ortopedia na graduação, quando existente, tem um caráter apenas informativo e não formativo, em que as várias doenças são mostradas superficialmente sem que o aluno tenha um envolvimento ou responsabilidade sobre o paciente mesmo no internato. A formação cognitiva e de habilidades específicas para que este que atue na prática fica restrito atualmente ao residente de ortopedia⁽⁶⁾.

Muitas instituições médicas enfrentam consideráveis dificuldades no desenvolvimento de programas de ensino abrangentes de ortopedia, dentre eles: falta de tempo dedicado, falta de recursos e variações na qualidade do Ensino.

Esta análise visa destacar a necessidade premente de aprimorar o ensino da ortopedia na graduação médica. Ao reconhecer esses desafios e suas consequências potenciais para a prática clínica, podemos direcionar nossos esforços para desenvolver estratégias eficazes que permitam uma educação ortopédica mais robusta e acessível. Abordar esses problemas é fundamental para garantir que os futuros médicos estejam bem preparados para atender às demandas musculoesqueléticas de seus pacientes e proporcionar o mais alto padrão de cuidados de saúde.

OBJETIVOS

O objetivo primordial deste artigo é realizar uma análise abrangente dos desafios enfrentados no ensino da ortopedia durante a graduação médica, bem como apresentar um conjunto de estratégias eficazes para aprimorar a educação ortopédica nesse contexto. Para atingir esse objetivo central, delineamos os seguintes objetivos específicos:

Identificar desafios significativos

Analisar e identificar os desafios específicos que surgem ao ensinar ortopedia durante a graduação médica. Isso inclui a investigação das barreiras à efetiva transmissão de conhecimento e habilidades ortopédicas aos estudantes de medicina.

Explorar a complexidade das condições musculoesqueléticas

Examinar a complexidade das condições musculoesqueléticas e sua relevância clínica, destacando a necessidade de uma educação sólida nessa área. Isso incluirá uma revisão crítica das condições ortopédicas mais comuns e de suas implicações para a prática médica.

Apresentar estratégias de ensino eficazes

Oferecer um conjunto de estratégias e abordagens de ensino comprovadas que podem ser implementadas para melhorar a educação ortopédica. Essas estratégias podem incluir métodos de ensino interativos, integração curricular e uso de tecnologias educacionais inovadoras.

Promover a colaboração interdisciplinar

Destacar a importância da colaboração interdisciplinar na educação ortopédica, enfatizando a integração de conhecimentos de outras especialidades médicas, como radiologia, fisioterapia e cirurgia.

Incentivar a formação continuada

Salientar a importância da formação continuada para educadores, incentivando-os a se manterem atualizados com os avanços na ortopedia e na educação médica.

Ao estabelecer esses objetivos específicos, buscamos não apenas destacar os desafios do ensino da ortopedia durante a graduação, mas também apresentar soluções práticas e recomendações concretas que possam beneficiar tanto educadores quanto estudantes. Nossa intenção é fornecer um recurso abrangente que contribua para a melhoria do ensino da ortopedia, capacitando os futuros médicos com conhecimentos e habilidades essenciais para a prática clínica bem-sucedida.

DISCUSSÃO

Nesta seção, abordaremos detalhadamente os principais desafios enfrentados no

ensino da ortopedia durante a graduação médica e exploraremos estratégias promissoras para superá-los. Os desafios identificados incluem:

Falta de tempo dedicado ao assunto

A falta de tempo dedicado ao ensino da ortopedia na graduação médica é um desafio multifacetado que impacta diretamente a formação dos futuros médicos. Esta restrição de tempo é uma realidade presente em inúmeros programas acadêmicos ao redor do mundo e representa um obstáculo significativo para proporcionar uma educação ortopédica abrangente e aprofundada.

A exigência de um currículo médico extenso, que abrange uma ampla variedade de disciplinas e especialidades, muitas vezes resulta na alocação de um tempo limitado para o ensino específico de ortopedia.

Camargo⁽⁶⁾ relata que:

Não existe um esmero por parte dos docentes em preparar uma aula voltada aos objetivos para um médico generalista. Em geral, as aulas ministradas na graduação são as mesmas dos residentes com óbvio desinteresse por parte do alunado. Essas aulas, ou mesmo as discussões de casos clínicos, aprofundam-se em temas que visam a formação do especialista e não do aluno⁽⁶⁾.

Afirma ainda que na Ortopedia e Traumatologia estes aspectos fazem-se notar de um modo muito mais evidente, em que quase tudo está voltado para a pós-graduação lato sensu tanto na educação continuada como na formação dos residentes.⁽⁶⁾

Visto isso, é de conhecimento o benefício de um currículo musculoesquelético intenso em termos de aquisição de conhecimento e confiança que já foi demonstrado em vários estudos, conforme dito por Harkins, Burke e Conway⁽⁷⁾.

A literatura científica tem ressaltado consistentemente a importância de encontrar estratégias eficazes para otimizar o ensino da ortopedia, dadas as limitações temporais inerentes ao currículo médico. Uma abordagem proativa envolve a identificação cuidadosa dos conceitos-chave que devem ser priorizados e enfatizados durante o período de ensino. Isso implica uma seleção criteriosa dos temas e técnicas que são essenciais para o entendimento fundamental da ortopedia, garantindo que os estudantes adquiram uma base sólida para lidar com as condições musculoesqueléticas em sua prática clínica futura.

Variação na qualidade do ensino

A variação na qualidade do ensino da ortopedia é um desafio premente que afeta a formação dos futuros médicos e levanta preocupações significativas. Essa variação surge de múltiplas fontes, incluindo a falta de padronização nos currículos e na experiência dos instrutores, e tem o potencial de resultar em disparidades substanciais no conhecimento e nas habilidades adquiridas pelos estudantes de medicina⁽⁶⁾.

Além disso, um dos principais contribuintes para a variação na qualidade do ensino ortopédico é a falta de padronização nos currículos das escolas médicas. A ortopedia é uma disciplina vasta e diversificada, abrangendo uma ampla gama de tópicos, desde a anatomia até as técnicas cirúrgicas e as modalidades de reabilitação. Como resultado, diferentes

programas acadêmicos podem priorizar tópicos diversos, o que pode levar a uma falta de uniformidade na educação ortopédica.

Essa falta de padronização pode resultar em estudantes que, dependendo de sua instituição, têm exposições muito diferentes a aspectos essenciais da ortopedia. Enquanto alguns podem receber uma formação abrangente, outros podem enfrentar lacunas significativas em seu entendimento da disciplina. Isso fica mais evidente ainda quando observamos que, em algumas instituições de ensino, a Ortopedia e Traumatologia é considerada uma especialidade apenas de pós-graduação, não necessária para a formação do médico⁽⁶⁾.

A variação na experiência e na expertise dos instrutores de ortopedia também contribui para a disparidade na qualidade do ensino. O corpo docente deve assumir um compromisso com o ensino e demonstrar um compromisso com a aprendizagem e o sucesso acadêmico⁽⁸⁾. Instrutores com diferentes níveis de experiência clínica e didática podem fornecer uma educação ortopédica de qualidade variável. O ensino de uma graduação é diferente do de uma pós-graduação, pois o objetivo do ensino seria diferente em ambos. Segundo Kandwal, Barik e Maini⁽⁹⁾, um estudante de graduação é treinado “para identificar”, enquanto um pós-graduado é treinado “para tratar” e esta atitude entre as faculdades precisa ser modificada⁽⁹⁾.

Para abordar essa variabilidade preocupante no ensino da ortopedia, é essencial considerar medidas para mitigá-la. A implementação de avaliações padronizadas, que avaliam o conhecimento e as habilidades ortopédicas dos estudantes de maneira uniforme, pode ser uma estratégia eficaz. Essas avaliações podem ser usadas para identificar áreas de deficiência no ensino e orientar ajustes no currículo.

Além disso, a criação de diretrizes de ensino ortopédico, que definem os tópicos essenciais e os objetivos de aprendizado, pode fornecer um roteiro claro para educadores e estudantes. Isso não apenas ajuda a garantir que todos os estudantes recebam uma educação ortopédica consistente, mas também facilita a avaliação e a melhoria contínua dos programas de ensino.

Complexidade das condições musculoesqueléticas

A complexidade das condições musculoesqueléticas é um dos desafios mais prementes no ensino da ortopedia na graduação médica. Este desafio reflete a vasta gama de patologias e tratamentos associados ao sistema musculoesquelético, que abrange desde lesões esportivas comuns até doenças degenerativas graves e cirurgias complexas de reconstrução. Para enfrentar eficazmente essa complexidade, é fundamental adotar uma abordagem de ensino robusta e bem planejada.

Além disso, o tratamento eficaz das condições musculoesqueléticas muitas vezes exige uma abordagem multidisciplinar. Os médicos ortopedistas frequentemente colaboram com profissionais de saúde, como fisioterapeutas, radiologistas, anestesiólogos e cirurgiões plásticos, para oferecer cuidados abrangentes aos pacientes. Os estudantes de medicina precisam entender não apenas os princípios fundamentais da ortopedia, mas também como integrar esse conhecimento em um contexto interdisciplinar.

É crucial que os estudantes de medicina compreendam os princípios fundamentais da ortopedia, incluindo anatomia, biomecânica e abordagens diagnósticas e terapêuticas. A anatomia musculoesquelética é a base sobre a qual todo o conhecimento ortopédico é construído. Uma compreensão sólida da estrutura e função dos ossos, articulações, músculos, ligamentos e nervos é essencial para um diagnóstico preciso e um tratamento eficaz.

Uso de métodos de ensino ativos

Dada a complexidade intrínseca da ortopedia, é imperativo adotar métodos de ensino ativos que incentivem a participação dos estudantes e facilitem a compreensão desses conceitos complexos. A pouca confiança nas competências clínicas musculoesqueléticas se traduz em competências clínicas inadequadas⁽⁷⁾.

Estudos de caso clínicos, simulações e treinamento prático são abordagens pedagógicas eficazes que permitem que os estudantes apliquem seu conhecimento em cenários do mundo real. Isso não apenas fortalece seu entendimento, mas também prepara os futuros médicos para enfrentar os desafios clínicos complexos que encontrarão em suas práticas.

O uso de tecnologias educacionais avançadas, como simulações virtuais, realidade aumentada e plataformas de aprendizado online, pode desempenhar um papel fundamental na promoção da integração interdisciplinar. Essas ferramentas oferecem oportunidades de aprendizado imersivo, permitindo que os estudantes experimentem cenários de colaboração entre especialidades e pratiquem a tomada de decisões conjuntas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino eficaz da ortopedia durante a graduação médica é crucial para a formação de médicos capacitados a lidar com as complexidades das condições musculoesqueléticas. Esse ensino, conforme Karam e Lopes⁽¹⁰⁾, é uma preocupação de diversos autores, estando estes em busca de respostas para que se possam estabelecer critérios a serem seguidos⁽¹⁰⁾.

Superar os desafios requer um esforço conjunto de instituições médicas, educadores e estudantes, com foco na identificação de estratégias inovadoras e práticas que fortaleçam a educação ortopédica e aprimorem a qualidade dos cuidados musculoesqueléticos prestados.

REFERÊNCIAS

1. TRUNTZER *et al.* Musculoskeletal education: an assessment of the clinical confidence of medical students. *Perspect Med Educ.* 2014; 3:238–244.
2. MATZKIN, E, SMITH, EL, FRECCERO, D, *et al.* Adequacy of education in musculoskeletal medicine. *J Bone Joint Surg Am.* 2005;87-A:310-4.

3. MARTINS *et al.* Inadequacies of musculoskeletal medicine curriculum for undergraduate medical students: a cross-sectional study. *Sao Paulo Med J.* 2020 Jun;138(3):229-234. Doi: 10.1590/1516-3180.2019. 0526.R1.19022020. Epub 2020 Jun 22. PMID: 32578743; PMCID: PMC9671231.
4. FREEDMAN KB, BERNTEIN J. The adequacy of medical school education in musculoskeletal medicine. *J Bone Joint Surg Am.* 1998; 80:1421–1427.
5. KENMOKU T *et al.* Investigating interest in orthopedic surgery within an entire medical faculty: a cross-sectional study. *J Orthop Sci.* 2021; 26:704–708.
6. CAMARGO, OP. O ensino da ortopedia nas escolas médicas do Brasil. Editorial • *Rev. bras. ortop.* 45 (2) • 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-36162010000200001>.
7. HARKINS P, BURKE E, CONWAY R. Musculoskeletal education in undergraduate medical curricula-A systematic review. *Int J Rheum Dis.* 2023 Feb;26(2):210-224. doi: 10.1111/1756-185X.14508. Epub 2022 Dec 11. PMID: 36502533; PMCID: PMC10107471.
8. MANKIN, HJ, MANKIN CJ, AKESON WH, *et al.* A curriculum for the ideal orthopaedic residency. *Academic Orthopaedic Society. Clin Orthop Relat Res.* 1997;(339):270-81.
9. KANDWAL P, BARIK S, MAINI L. Orthopedic Undergraduate Education in India: Need for a Change. *Indian J Orthop.* 2022 Sep 26;56(11):1843-1846. doi: 10.1007/s43465-022-00735-z. PMID: 36310557; PMCID: PMC9561498.
10. KARAM, FC; LOPES, MHI. Ortopedia: origem histórica, o ensino no Brasil e estudos metodológicos pelo mundo. *Scientia Medica, Porto Alegre: PUCRS, v. 15, n. 3, jul./set. 2005.*

Impacto dos dispositivos móveis na aprendizagem

Júlio César Michelato

RESUMO

A crescente inserção da tecnologia na educação traz consigo desafios e oportunidades para educadores e alunos. A incorporação de dispositivos tecnológicos no ambiente educacional exige uma abordagem reflexiva para maximizar os benefícios dessa integração. Este estudo teve como objetivo explorar os desafios e as implicações da integração da tecnologia na educação, destacando a importância da reflexão crítica sobre seu uso. Pretende-se também examinar como os educadores podem aproveitar as tecnologias de maneira eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem enriquecedor. A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica abrangente, analisando estudos e pesquisas que abordam a integração da tecnologia na educação. Foram exploradas as experiências de educadores e alunos, a fim de identificar os desafios e oportunidades enfrentados. Além disso, serão consideradas as estratégias pedagógicas que favorecem uma abordagem crítica e construtiva da tecnologia na aprendizagem. A análise da literatura evidencia que a tecnologia na educação não é uma questão de simples incorporação, mas sim de uma reflexão cuidadosa sobre seus impactos. Os educadores desempenham um papel vital na orientação dos alunos para uma compreensão crítica da tecnologia e seu uso responsável. A tecnologia deve ser vista como uma ferramenta para aprimorar a aprendizagem, ao invés de substituir abordagens pedagógicas tradicionais.

Palavras-chave: tecnologia educacional. integração tecnológica. reflexão crítica. aprendizagem. desafios.

ABSTRACT

The growing insertion of technology in education brings with it challenges and opportunities for educators and students. The incorporation of technological devices in the educational environment requires a reflective approach to maximize the benefits of this integration. This study aimed to explore the challenges and implications of technology integration in education, highlighting the importance of critical reflection on its use. It is also intended to examine how educators can take advantage of technologies effectively, promoting an enriching learning environment. The research was conducted through a comprehensive literature review, analyzing studies and research that address the integration of technology in education. The experiences of educators and students were explored in order to identify the challenges and opportunities faced. In addition, pedagogical strategies that favor a critical and constructive approach to technology in learning will be considered. The analysis of the literature shows that technology in education is not a matter of simple incorporation, but rather a careful reflection



on its impacts. Educators play a vital role in guiding students towards a critical understanding of technology and its responsible use. Technology should be seen as a tool to enhance learning, rather than replacing traditional pedagogical approaches.

Keywords: educational technology. technological integration. critical reflection. learning. challenges.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a proliferação de dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, tem gerado transformações profundas na sociedade e, por consequência, no campo educacional. Esses dispositivos tornaram-se parte integral do cotidiano das pessoas, promovendo mudanças nas formas de acesso à informação, na comunicação e na maneira como aprendemos.

Este estudo busca compreender o impacto desses dispositivos na aprendizagem, analisando seus efeitos tanto positivos quanto os desafios que podem surgir nesse contexto, pois diante da rápida disseminação dos dispositivos móveis e do seu uso cada vez mais frequente por parte de estudantes, surge a questão: como os dispositivos móveis afetam a aprendizagem dos alunos? Quais são os benefícios e as possíveis barreiras que podem surgir no processo educacional?

A integração dos dispositivos móveis na aprendizagem é uma realidade que não pode ser ignorada. Compreender os impactos dessa integração é fundamental para educadores, gestores e pesquisadores, pois possibilita a adequação dos métodos de ensino às necessidades dos alunos do século XXI. Além disso, investigar os benefícios e desafios pode auxiliar na criação de estratégias pedagógicas eficazes, aproveitando ao máximo as oportunidades que os dispositivos móveis oferecem (FILHO, 2021).

O Objetivo Geral desse estudo foi discutir o impacto dos dispositivos móveis na aprendizagem dos estudantes.

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, envolvendo revisão bibliográfica e estudo de casos. A revisão bibliográfica permitiu o embasamento teórico sobre o impacto dos dispositivos móveis na aprendizagem. Foram coletados dados por meio de observações, entrevistas com educadores e alunos, além de análise documental de planos de aula e materiais educativos que incorporam o uso de dispositivos móveis. A análise dos dados segue uma abordagem qualitativa, identificando padrões e *insights* relacionados aos efeitos desses dispositivos na aprendizagem.

O estudo sobre o impacto dos dispositivos móveis na aprendizagem é crucial para uma educação mais alinhada com as demandas contemporâneas. Compreender como esses dispositivos podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem e quais desafios devem ser superados contribui para a construção de uma abordagem educacional mais eficaz e centrada no aluno.

TECNOLOGIA E A APRENDIZAGEM

O surgimento das novas tecnologias da comunicação e informação alterou o contexto pedagógico e educacional do mundo todo, que passou a ser transformado gradativamente. As novas tecnologias abriram novas portas para o ensino no país. As mudanças podem ser encontradas em diversas áreas e são capazes de possibilitar também a inclusão social, através de materiais adaptados, simuladores, e outros meios que visam auxiliar o ensino e o aprendizado aos alunos (MARTINS, 2018).

As novas tecnologias fizeram surgir um novo contexto educacional, no qual alunos e professores engajados a uma perspectiva interdisciplinar participam mutuamente de uma relação cooperativa de interações. No ambiente educacional ao desenvolver projetos cooperativos intensifica-se o uso de recursos das novas tecnologias o que possibilita também a execução de diferentes projetos por meio da rede (MORAN, 2013).

Com o levantamento bibliográfico realizado para elaboração deste trabalho, foi possível perceber a grande importância das TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação na Área da Educação. Na prática docente, trouxe um grande dinamismo, pois possibilitou uma articulação maior entre teoria e prática, facilitando a explicação e o entendimento do aluno (MORAN, 2015).

Atualmente além do domínio do conteúdo lecionado o professor precisa também passar por um processo constante de aprimoramento para se familiarizar com as novas tecnologias da comunicação e da informação. Isso é necessário para que possa pensar, organizar e aplicá-las na prática docente, possibilitando assim o melhor aproveitamento do aprendizado discente. Para o aluno o uso de ferramentas tecnológicas tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Com uso desses recursos o conhecimento torna-se algo acessível por intermédio de programas televisivos educativos, acesso à *internet* (particular ou pública), por meio de tablets, computadores ou *smartphones*, entre outros, como televisões e games (PEREIRA, 2019).

Atualmente o aluno pode ver e rever o conteúdo de diversas formas: oral, escrito, vídeo e animação. Além disso, a tecnologia tem seu papel consagrado com a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência, pois é capaz de ampliar as possibilidades de acesso à educação plena desses alunos. Para os pais, tornou-se possível acompanhar o rendimento e a frequência dos alunos e até mesmo os cuidados diários, sem sair de casa ou do trabalho, por meio de boletins eletrônicos (PEREIRA, *et al.*, 2020).

Hoje é unânime a opinião de grandes estudiosos no que se refere aos ganhos educacionais, ao se fazer uso de ferramentas tecnológicas durante as aulas, entretanto, no Brasil todos esses recursos, infelizmente, não estão disponíveis para todos, em especial a escolas de regiões subdesenvolvidas que contam com alunos com poder aquisitivo mais baixo. Tais regiões sofrem com questões básicas como estrutura, falta de *internet*, baixas condições financeiras, entre outros, que dificultam a aquisição de equipamentos tecnológicos, além da falta de familiaridade de muitos professores com esses recursos. Mesmo assim, não se pode negar que a tecnologia está mudando a vida das pessoas de modo geral, sendo assim ela não poderia ficar fora da escola (SABOIA, *et al.*, 2013), portanto, governos federais, estaduais e municipais devem buscar e disponibilizar recursos para que

esse problema seja resolvido e essas regiões se engajem nos programas tecnológicos que possibilitam um ensino de maior qualidade e interesse por parte do educando.

De acordo com Silva (2015), a integração das novas tecnologias na Educação tem um impacto significativo no cenário educacional do país. A sociedade não pode ignorar a influência dos recursos tecnológicos, tornando essencial uma adaptação do processo educacional para incorporar essas mudanças. Silva (2016) destaca a importância de manter elementos da cultura cotidiana nas instituições de ensino, uma vez que a tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas.

Soares (2016) ressalta que, à medida que as novas tecnologias se tornam parte essencial da cultura cotidiana, é fundamental incorporá-las no processo de aprendizagem escolar. A pedagogia de projetos surge como uma abordagem que utiliza ambientes informatizados para aprofundar os conceitos e construir o conhecimento. Silva (2015), enfatiza que a escola deve atender às demandas dos alunos, promovendo autonomia e responsabilidade no processo educacional.

Nesse contexto, o trabalho em equipe é estimulado, contribuindo para a formação de uma rede de pessoas capazes de abordar questões complexas. A educação não deve fragmentar o conteúdo nem o desconectar da realidade dos alunos. Soares (2016), aponta que o objetivo da educação é capacitar os indivíduos a pensar de forma independente, repensar seus padrões de pensamento e aprender em diversos contextos.

O papel do professor também se transforma, passando de um mero instrutor a um facilitador da aprendizagem, incentivando e orientando os alunos. Silva (2015), destaca que a inovação tecnológica não se restringe a equipamentos, mas engloba mudanças sociais e econômicas. Desse modo, pode-se constatar que a inclusão digital é crucial para o desenvolvimento educacional e para a promoção social do educando, para que isso se torne realidade em todas as escolas do país, é necessário propiciar um acesso à internet de mais qualidade e facilitação na aquisição de equipamentos tecnológicos a todas as camadas da sociedade (FILHO, 2021).

No entanto, apenas ter acesso à internet e posse de equipamentos tecnológicos não garante a inclusão digital. É necessário um ambiente educacional que promova a interatividade, a colaboração e a cidadania na cibercultura. O aprendizado deve ser desafiador, significativo e problematizador, envolvendo os alunos na resolução de problemas do cotidiano com base em fundamentos teóricos e práticos. Desse modo, faz necessário repensar uma pedagogia que abarque o uso dessas ferramentas em propostas pedagógicas significativas para que não se torne apenas uma ferramenta a mais para se praticar a mesma pedagogia de antes.

A integração da tecnologia nas salas de aula tem vantagens claras, formando cidadãos mais preparados para a sociedade atual e o mercado de trabalho. No entanto, a educação ainda precisa passar por transformações profundas para se adaptar ao ritmo acelerado da comunicação e às mudanças tecnológicas. Silva (2015), ressalta que os professores precisam se manter atualizados e familiarizados com as novas tecnologias para envolver os alunos de forma eficaz. Silva (2015), reconhece que as mudanças tecnológicas podem ser desafiadoras para os educadores, mas também destaca que é essencial reconstruir os métodos de ensino para atender às demandas do mundo contemporâneo.

Em suma, a incorporação das novas tecnologias na Educação é um processo complexo que exige adaptação, atualização constante e repensar dos métodos de ensino. A educação deve promover a inclusão digital, a interatividade e a colaboração, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo moderno (FILHO, 2021).

DISPOSITIVOS MÓVEIS NA APRENDIZAGEM

Em um mundo repleto de produtos e dispositivos móveis que fazem parte integrante do cotidiano da sociedade, dos alunos e do ambiente escolar, muitas instituições educacionais já estão incorporando o uso dessas tecnologias em seus contextos. No entanto, é crucial ponderar e refletir sobre as formas ideais de utilização dessas ferramentas para que não se tornem fatores de distração ou competição pela atenção entre alunos e professores (FILHO, 2021).

Soares (2016) ressalta que professores treinados para utilizar a tecnologia de forma pedagógica conseguem alcançar resultados positivos, pois, ao interagir com essas ferramentas, o educador se posiciona como um membro inserido no contexto social dos alunos. A inclusão da Internet na educação das novas gerações é mais do que uma tendência, é uma necessidade, já que negar esse acesso é negar a evolução do tempo e contribuir para a exclusão da cibercultura. Quando um professor guia um aluno até um site, não está apenas aproveitando uma nova mídia para melhorar o aprendizado de um conteúdo curricular, mas também está promovendo a inclusão desse aluno na cibercultura.

Os professores que conseguem conectar a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) aos métodos ativos de aprendizagem não apenas adquirem as habilidades técnicas necessárias para lidar com a tecnologia, mas também conseguem articular esse conhecimento com a prática pedagógica e as teorias educacionais. Isso lhes permite refletir sobre sua própria abordagem educacional e explorar as potencialidades da TIC para a aprendizagem e a construção de redes de conhecimento (FILHO, 2021).

Soares (2016), enfatiza a importância de escolher cuidadosamente os meios utilizados na capacitação dos professores. Em alguns casos, os professores podem se interessar primeiro por uma determinada tecnologia e, posteriormente, tentar incorporar aplicativos sem um foco claro nos objetivos educacionais. No entanto, de acordo com Soares (2016), a abordagem de alguns administradores é mais direcionada, priorizando a seleção dos aplicativos antes da capacitação dos professores. Isso garante uma abordagem mais alinhada aos objetivos educacionais e promove a colaboração entre os educadores.

A inclusão dos alunos na cibercultura por meio da educação requer que os professores também adquiram um aprendizado prévio. Convidar alunos para acessar sites não é suficiente para promover a inclusão na cibercultura; os professores devem compreender as quatro exigências da cibercultura que são favoráveis à educação cidadã (FILHO, 2021).

Em resumo, a integração de dispositivos móveis e tecnologia na educação exige um planejamento cuidadoso, capacitação adequada dos professores e uma abordagem pedagógica centrada nos objetivos educacionais. É imperativo que os educadores explorem

as possibilidades da tecnologia para enriquecer a aprendizagem dos alunos, promovendo ao mesmo tempo uma inclusão significativa na cibercultura.

A intersecção entre a tecnologia e a educação apresenta aos educadores um novo desafio: a necessidade de compreender e dominar os meios tecnológicos. Essa integração tecnológica é crucial para o desenvolvimento eficaz das atividades e práticas dentro da sala de aula.

A tecnologia em si não possui uma natureza intrinsecamente boa ou má. O valor que ela assume depende da forma como é concebida, produzida e utilizada. A tecnologia é uma criação humana, originada de nossa própria inventividade. Soares (2016) destaca que a tecnologia responde às necessidades e desejos humanos, possuindo o poder de influenciar o modo como pensamos, agimos e sentimos. Conforme a tecnologia se torna uma parte fundamental da sobrevivência humana, pode ocorrer uma inversão de papéis, em que o ser humano passa a ser governado pela tecnologia, em vez de utilizá-la como uma extensão de si mesmo.

Nesse contexto social, torna-se imperativo criar uma educação que promova a reflexão crítica, permitindo que a tecnologia seja concebida, produzida e utilizada para o bem-estar coletivo. O grande desafio educacional reside em capacitar os alunos a pensarem de maneira crítica e a buscarem superações, forjando indivíduos capazes de pensar e agir de forma reflexiva e prospectiva (FILHO, 2021).

Consequentemente, Soares (2016), aponta para a necessidade premente de uma educação tecnológica que busque a emancipação do ser humano. Esta educação deve ser abrangente, alcançando todos os alunos, uma vez que todos farão parte de uma sociedade permeada pela tecnologia. O crescente uso da tecnologia requer uma análise profunda e a reflexão sobre seu uso, e isso deve ser debatido tanto em contextos locais quanto globais.

Em última análise, a interação entre tecnologia e educação exige uma abordagem equilibrada e crítica. Os educadores têm a responsabilidade de não apenas dominar os meios tecnológicos, mas também de orientar os alunos a pensar criticamente sobre a tecnologia e seu impacto na sociedade. A busca por uma educação que promova o uso responsável e consciente da tecnologia é fundamental para moldar um futuro em que a tecnologia seja uma ferramenta a serviço do bem-estar humano (FILHO, 2021).

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO

As ferramentas tecnológicas incluem aquelas que são específicas ao conteúdo e neutras ao conteúdo. Segundo Soares (2016), na educação, as tecnologias de conteúdo específico incluem sistemas de álgebra computacional; ambientes de geometria dinâmica; mini aplicativos interativos; computação portátil, coleta de dados e dispositivos de análise; e aplicativos baseados em computador. Essas tecnologias apoiam os alunos na exploração e identificação de conceitos e relações.

As tecnologias neutras de conteúdo incluem ferramentas de comunicação e colaboração e mídia digital baseada na Web, e essas tecnologias aumentam o acesso dos alunos a informações, ideias e interações que podem apoiar e aprimorar a criação de sentido, que é fundamental para o processo de apropriação do conhecimento.

Em um programa equilibrado, o uso estratégico da tecnologia fortalece o ensino e a aprendizagem. Simplesmente ter acesso à tecnologia não é suficiente. De acordo com Soares (2016), o professor e o currículo desempenham papéis críticos na mediação do uso de ferramentas tecnológicas.

Professores e desenvolvedores de currículos devem ser tomadores de decisão com conhecimento, habilidosos em determinar quando e como a tecnologia pode aprimorar a aprendizagem dos alunos de forma adequada e eficaz. Segundo Soares (2016), todas as escolas e programas devem fornecer aos alunos e professores acesso à tecnologia educacional - incluindo *hardware* de sala de aula, dispositivos portáteis e baseados em laboratório com software e aplicativos matemáticos e recursos baseados na Web - juntamente com treinamento adequado para garantir seu uso eficaz.

Os programas de formação de professores e desenvolvimento profissional devem atualizar continuamente o conhecimento dos profissionais sobre tecnologia e sua aplicação para apoiar a aprendizagem. Este trabalho com os profissionais deve incluir o desenvolvimento de aulas que aproveitam ambientes ricos em tecnologia e a integração de ferramentas digitais na instrução diária, inculcando uma apreciação pelo poder da tecnologia e seu impacto potencial na compreensão pelos alunos (FILHO, 2021).

Além de enriquecer as experiências dos alunos como aprendizes, o uso dessas ferramentas maximiza as possibilidades proporcionadas pelo crescente conhecimento e conforto dos alunos com os meios de comunicação e recuperação de informação impulsionados pela tecnologia (SILVA, 2015).

Quando usada apropriadamente, tanto a tecnologia específica quanto a neutra em relação ao conteúdo podem ser eficazes na sala de aula. Conforme cita Soares (2016), aplicativos e sites de conteúdo específico que se concentram no aprendizado com o uso de manipuladores virtuais são altamente eficazes e, em alguns casos, mais eficientes do que os manipuladores físicos. O Centro de Aprendizado, por exemplo, oferece várias opções de manipulação, como *rekenreks*, *geoboards*, linhas numéricas e quadros numéricos. Os aplicativos e sites que fornecem esses tipos de ferramentas virtuais são fáceis de usar, auxiliam os alunos no entendimento conceitual e aumentam o acesso dos alunos às ferramentas (FILHO, 2021).

A tecnologia de conteúdo neutro inclui ferramentas como quadros brancos virtuais, dispositivos portáteis e aplicativos de colaboração de alunos. Segundo Soares (2016), lousas virtuais e sites, que promovem a autorreflexão, permitem que os alunos tornem seu aprendizado visível e compartilhem e conectem ideias, que tenham sido vinculadas ao pensamento do aluno de alto nível e ao questionamento do professor. Mas a tecnologia de conteúdo neutro que promove respostas rápidas, como *clickers* portáteis, está associada à diminuição da demanda cognitiva, provavelmente devido à probabilidade de ser usada com o mínimo de discurso dos alunos.

O mercado de tecnologia educacional está inundado com novos aplicativos, ferramentas tecnológicas e *gadgets* e, em alguns casos, os professores são elogiados pelo aumento do uso da tecnologia, quer ela apoie o aprendizado saudável ou não. A tecnologia pode ter um impacto verdadeiramente positivo no aprendizado do aluno, mas não deve

substituir o ensino ou ignorar as melhores práticas baseadas em pesquisa para o ensino (FILHO, 2021).

Os alunos precisam de oportunidades para discutir, criar e conectar recursos visuais, analisar modelos, descobrir padrões e fazer generalizações, assim, a tecnologia que introduzimos em nossas salas de aula deve corresponder a esses valores. De acordo com Soares (2016), houve um tempo em que simplesmente colocar a tecnologia nas mãos de nossos alunos era uma meta, mas chegou a hora de desacelerar e planejar uma integração de tecnologia que realmente apoie o aprendizado saudável e produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário em que a tecnologia está cada vez mais presente no dia a dia das pessoas, compreender o impacto dos dispositivos móveis na aprendizagem se torna uma questão vital para a educação. Através deste estudo, foi possível explorar os diversos aspectos que envolvem a integração desses dispositivos no ambiente educacional.

Ficou claro que os dispositivos móveis têm o potencial de revolucionar a forma como os estudantes aprendem. Ao proporcionar acesso imediato a informações, ferramentas interativas e uma variedade de recursos educacionais, eles podem aumentar o engajamento dos alunos e tornar o processo de aprendizagem mais personalizado e adaptável às diferentes necessidades individuais.

No entanto, também se observou que a adoção dos dispositivos móveis não está isenta de desafios. A possível distração causada pelo uso excessivo desses dispositivos, bem como a preocupação com a equidade no acesso à tecnologia, são aspectos que não podem ser negligenciados. Além disso, é essencial que os educadores estejam devidamente capacitados para utilizar os dispositivos móveis de forma pedagogicamente eficaz, maximizando seus benefícios.

Por meio da análise de casos e da revisão bibliográfica, este estudo contribuiu para fornecer *insights* valiosos sobre como aproveitar ao máximo os dispositivos móveis na educação, ao mesmo tempo em que se enfrentam os obstáculos inerentes. As estratégias pedagógicas propostas podem ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e alinhado com as expectativas da sociedade contemporânea.

Em conclusão, o impacto dos dispositivos móveis na aprendizagem é um tópico em constante evolução, e a pesquisa sobre esse tema continuará sendo crucial para orientar a educação no século XXI. À medida que a tecnologia continua a avançar, é fundamental manter um equilíbrio entre a integração de dispositivos móveis e a manutenção de princípios pedagógicos sólidos, assegurando que a aprendizagem seja enriquecedora, eficaz e equitativa para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

FILHO, Carlos Andrade Faria. Tendência da Educação: Aprendizagem Móvel. Educação e Cultura em Debate, v. 7, n. 1, p. [páginas do artigo], jan.-dez. 2021.

MARTINS, J. L. Educar no presente efêmero para um futuro incerto. Canoas, RS. Editora da ULBRA. 2018 no prelo.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica – 21ª ed. rev. e 34 atual. São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar. Campinas, SP: Papirus, 2015.

PEREIRA, Bernadete Terezinha. O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola. 2019.

PEREIRA, J. O. S., FILGUEIRAS, R. P., OLIVEIRA SANTANA, R. DE, DE SOUSA, R. P., & SIQUEIRA, V. S. DE. Os impactos dos dispositivos móveis dentro do ambiente escolar nas turmas do ensino médio na cidade de Araguatins-To / The impacts of mobile devices within the school environment in high school classes in the city of Araguatins-To. Brazilian Journal of Development, 6(8), 61331–61348. 2020.

SABOIA, Juliana. VARGAS, Patrícia Leal. VIVA, Marco Aurélio de Andrade. O uso dos dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem no meio virtual. Revista cesuca virtual: conhecimento sem fronteiras. V.1, n. 1, jul/2013

SILVA, Marcos. Tecnologia na escola: Internet na escola e inclusão. 2015.

SILVA, Anderson Mendes da. Avaliando a percepção da tecnologia digital na educação por professores: um estudo exploratório. Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, 2016.

SOARES, Luiza Carla da Silva. Dispositivos móveis na educação: desafios ao uso do smartphone como ferramenta pedagógica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 11, 2016, Sergipe. Anais eletrônicos. Sergipe: UNIT, 2016.

O uso de fontes históricas no ensino de história colonial: imagens do “descobrimento” e dos povos indígenas na Carta de Pero Vaz de Caminha

Edlene Oliveira Silva

Professora Doutora do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB)

FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste estudo propõe-se o uso da *Carta de Pero Vaz de Caminha*¹ no Ensino de História do Brasil Colônia. Na primeira parte, discutiremos questões teóricas e metodológicas relacionadas ao trabalho com fontes históricas em sala de aula. Na segunda, de que modo essa fonte histórica contribui para a compreensão do período colonial nas relações entre o passado e o presente.

As questões teóricas e metodológicas para o uso da *Carta de Pero Vaz de Caminha*, como recurso didático aplicado ao Ensino de História do Brasil Colonial, presentes nesse trabalho, se fundamentam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a respeito do fato de que as fontes históricas constituem: “as mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados”. (1988, p.83). Ainda se baseiam na orientação dos PCN's de que o uso de documentos históricos, em sala de aula, requer de o Professor/Professora “conhecer e distinguir algumas abordagens e tratamentos dados às fontes por estudiosos da História” (1988, p.83) e requer deles “a preocupação de recriar, avaliar e reconstruir metodologias do saber histórico para situações de ensino aprendido”. (PCN's, 1988, p.83). Ou seja, os PCN's apontam para a necessidade do/da docente demonstrar ao aluno e a aluna como a história é escrita, fator que se refere ao trabalho com fontes históricas. Também se alicerçam na orientação dos PCN's (1988, p.85) de que os documentos históricos não devem ser concebidos pelo Professor e pela Professora como depositários de verdades indiscutíveis, tampouco considerados como prova dos acontecimentos do passado. Segundo os PCN's (1988, p.85):

¹ Todos os trechos da *Carta de Pero Vaz de Caminha* utilizados nesse artigo estão disponíveis em: <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao>. Acesso em: 05 jul. 2023.



Os documentos perderam a dimensão de se bastarem por si só e de falarem por meio de seus conteúdos. Reconheceu-se que a transformação dos registros humanos em documentos históricos depende do trabalho do historiador e das problemáticas relevantes para seu tempo e sociedade, cabendo a ele dar-lhes nova significação, inseri-los em novos contextos, interrogá-los a partir de temas de estudo e, enfim, realizar todo trabalho de construção de conhecimento subjacente.

Logo, conforme Marc Bloch (2001), não há, nas fontes históricas, um passado "puro" a ser descoberto pelos historiadores. O passado passou e não tem como recuperá-lo tal como ocorreu. É possível, entretanto, "reconstruir" fragmentos ou indícios de situação vividas no passado por meio dos vestígios e documentos históricos, mediados pelo olhar do historiador em relação aos acontecimentos históricos vivenciados ou não por ele. Para Bloch, "os textos ou os documentos [...], mesmo os aparentemente mais claros [...], não falam senão quando sabemos interrogá-los [...] Em outros termos, toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção [...]". (BLOCH, 2001, p. 79).

Portanto, já que as fontes históricas "não falam por si só, não trazem respostas prontas, não traduzem 'o que realmente aconteceu'" (ZICARI, 2003, p.15), é necessário que o Professor/a Professora realize o trabalho de interpretação dos documentos utilizados em sala de aula. Como explicam Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2010, p. 117):

Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado [...].

Isto é, as fontes históricas devem ser historicizadas, em sala de aula, com questões sobre a autoria do documento, a época em que foi escrito, as ideias que ele está defendendo, os argumentos construídos para defendê-las, os sujeitos e os fatos históricos destacados, os valores que estão atribuídos aos fatos e aos sujeitos, para quem esse documento fala etc. Historicizar os documentos históricos é muito importante para

Fazer com que os alunos passem da análise, observação e descrição do documento para uma fase em que este sirva para introduzi-lo no método histórico, [podendo] [...] levar à superação da compreensão do documento como prova do real [...]. Isso pode ajudar o aluno a desenvolver espírito crítico, reduzir a intervenção do professor, e diminuir a distância entre a história que se ensina e a história que se escreve. (SCHMIDT, 2005, p.62).

Como assevera Georges Duby (1989, p.158), o valor decisivo da história reside no próprio método histórico. A história "dá lições" na medida em que ensina a dúvida metódica, a aprendizagem crítica da informação. A história, então, é a "escola do cidadão" que ela contribui para formar pessoas cujas opiniões sejam mais livres, que sejam capazes de submeter informações com que são bombardeadas a uma análise mais lúcida. Ela possibilita a leitura da complexidade do real.

A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA

A fonte histórica destacada para análise e discussão pedagógica é a *Carta de Pedro Vaz de Caminha* a D. Manoel I, rei de Portugal, na qual narra, detalhadamente, a viagem

da armada de Pedro Álvares de Cabral ao Brasil em 1500, da qual fez parte como fidalgo e escrivão da Coroa.

Neste artigo não pretende esgotar as possibilidades de diferentes leituras da Carta, mas analisar, com base na seleção de alguns trechos do documento, de que modo essa fonte pode ser utilizada no ensino de história para a compreensão de aspectos do período colonial como: a) leitura crítica de uma fonte histórica colonial; b) problematização dos conceitos de “descobrimento” e “novo mundo”; c) a nomeação europeia de lugares e habitantes do Brasil Colônia; d) interesses econômicos e mercantilistas da expansão marítima portuguesa; e) evangelização e catequese dos indígenas; f) associação entre indígenas e a ingenuidade, inocência e passividade; g) protagonismo e resistência indígena e h) A nudez dos/das indígenas conforme os colonizadores e a imposição cultural europeia.

A Carta foi finalizada em 1º de maio de 1500, em Porto Seguro (BA), e é considerada o primeiro documento escrito no Brasil sobre os povos indígenas. A Carta se assemelha a um diário e tem a finalidade de descrever com detalhes aspectos dos povos indígenas e “a chegada” dos portugueses ao nosso território. Nessa fase introdutória de análise da Carta, é necessário que o Professor/a Professora prepare o/a estudante “para o entendimento das condições de produção da narrativa que será analisada, trazendo para a sala de aula informações sobre a vida/obra do autor, o espaço/tempo de sua produção, o tipo de fonte e os conteúdos/temas tratados”. (OLIVEIRA, 2011, p.202).

Por isso, é essencial lembrar aos/às estudantes que a fonte histórica analisada é uma narrativa colonial, no caso uma Carta, escrita no século XV por um escrivão oficial da coroa portuguesa. Nesse sentido, Susane Rodrigues de Oliveira (2011, p.189) sublinha que:

No período colonial a Igreja e a Coroa (tanto portuguesa como espanhola) detinham um poder sobre a elaboração e difusão de conhecimentos a respeito das sociedades indígenas. Estes conhecimentos eram expressos, especialmente, nas crônicas, cartas, tratados e relatos de viagens que davam a conhecer o “Novo Mundo.

Assim, as representações sobre os indígenas, presentes no documento, não devem ser entendidas

Como retratos fiéis da realidade indígena, sem oferecer nenhuma referência às suas condições de produção, [senão] [...] acabam reproduzindo um conjunto de saberes eurocêntricos, colonialistas e evolucionistas que constroem uma verdade sobre os povos indígenas da América, ao enunciar e fazer circular representações estereotipadas e negativas a respeito do passado, das identidades, dos saberes e tradições desses povos. (OLIVEIRA, 2011, p.190).

Um primeiro trecho selecionado da Carta, que pode ser analisado em sala de aula, refere-se ao momento em que Caminha descreve o “descobrimento” do Brasil:

Senhor, posto que o Capitão-mor desta frota, e assim [mesmo] os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a notícia do achamento desta terra nova, que se agora nesta navegação achou, não deixei de também dar nisso minha conta a Vossa Alteza [...]².

Caberia questionar, então, o termo “achamento” e “terra nova”. Em primeiro lugar, o Brasil não foi descoberto e nem era um novo mundo. Era um velho mundo, com rica

² Carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao>. Acesso em: 05 jul. 2023.

cultura e história de, pelo menos, 13 mil anos de existência comprovada e povos variados. Segundo reportagem da TV Globo³, a descoberta do fóssil de “Luzia”, em uma gruta da região de Lagoa Santa, em Minas Gerais, em 1975 comprova que a população mais antiga, o povo de Luzia, teria atravessado o Estreito de Bering e chegado ao Brasil por volta de 13 mil anos. Há 11 mil anos, veio outra leva, a dos ancestrais dos índios atuais.

Em segundo lugar, como afirmam Amado e Figueiredo (1992, p.13), as expressões “descobrimientos” e “terras descobertas” são “reveladoras da mentalidade europeia e dos objetivos das grandes navegações, que eram antes de tudo comercial: controlar rotas marítimas, apossar-se de terras ricas e comerciar com a Europa seus produtos valorizados”. Ainda para Amado e Figueiredo, os reis e comerciantes europeus, ao se autodesignarem “descobridores” de “novas” terras, conseguiram atingir vários objetivos ao mesmo tempo:

Inverter a história: ao marcar o início, o nascimento, a origem dos povos encontrados a partir da chegada deles, europeus, e não a partir da história interna e tradicional dos nativos; mostrar desprezo pelos povos encontrados: ao se recusar a reconhecer-lhes cultura e identidades próprias, distintas da Europa; isto, evidentemente, legitimava a empresa da conquista e a imposição da cultura europeia; a única aceita como verdadeira; desconhecer os direitos dos povos americanos: ao desconsiderar os legítimos direitos desses povos às terras onde viviam e às riquezas que produziam, o que justificava a exploração econômica e a montagem do sistema colonial. (AMADO E FIGUEIREDO, 1992, p.13).

Em terceiro lugar, continuar a referir-se à “chegada” dos portugueses em 1500 como “descobrimento” e ao Brasil como “terra nova/novo mundo”,

Significa manter, ainda que inconscientemente, a visão e as perspectivas europeias sobre o assunto. Estas serviram para justificar a conquista e a colonização da Europa, bem como a violência e os preconceitos praticados contra os nativos. (AMADO; FIGUEIREDO, 1992, p.13).

Conforme trecho da Carta:

Neste dia, a horas de véspera, houve vista de terra! Primeiramente de um grande monte, muito alto e redondo; e de outras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão [Cabra] pôs nome - o Monte Pascoal e à terra - a Terra da Vera Cruz⁴.

A respeito desse trecho, emerge a possibilidade de análise dos termos “Monte Pascoal” e “Terra da Vera Cruz”, utilizados por Cabral. Segundo Shohat e Stam (2006, p.208-209): “o poder de nomear desempenhou um papel fundamental na história colonial à medida que o descobridor dava nome aos lugares como sinal de posse”. Nomes indígenas para designar lugares e seus habitantes foram, com o advento do colonialismo, substituídos por nomes europeus que passaram a distinguir tais lugares como propriedade colonial (SHOHAT; STAM, 2006, p.209). Nessa perspectiva, para Cunha (1992):

Ao chegarem às costas brasileiras, os navegadores pensaram que haviam atingido o paraíso terrenal: uma região de eterna primavera, onde se vivia comumente por mais de cem anos em perpétua inocência. Deste paraíso assim descoberto, os portugueses eram o novo Adão. A cada lugar conferiram um nome — atividade propriamente adâmica — e a sucessão de nomes era também a crônica de uma

³ *Jornada da Vida' mostra origem dos brasileiros há 13 mil anos: Fóssil humano mais antigo do Brasil é de Luzia, com 13 mil anos. Ela era negroide e muito parecida com os aborígenes australianos. Globo G1 Fantástico. Edição do dia 14/12/2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/12/jornada-da-vida-mostra-origem-dos-brasileiros-ha-13-mil-anos.html#:~:text=H%C3%A1%2011%20mil%20anos%2C%20veio,rosto%20para%20os%20primeiros%20brasileiros.> Acessado em: 21 ago. 2023.*

⁴ *Carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao.> Acesso em: 05 jul. 2023.*

gênese que se confundia com a mesma viagem. A cada lugar, o nome do santo do dia: Todos os Santos, São Sebastião, Monte Pascoal. Antes de se batizarem os gentios, batizou-se a terra encontrada. De certa maneira, dessa forma, o Brasil foi simbolicamente criado. Assim, apenas nomeando-o, se tomou posse dele, como se fora virgem. Assim também a História do Brasil, a canônica, começa invariavelmente pelo “descobrimento”. São os “descobridores” que a inauguram e conferem aos gentios uma entrada — de serviço — no grande curso da História. (CUNHA, 1992, p. 09 *apud* CASÉ ANGATU, 2015, p.182).

Pode-se compreender que, muitas vezes, essas denominações coloniais foram degradantes ou resultavam de identificações europeias equivocadas sobre os lugares e seus habitantes. Shohat e Stam (2006, p.209) afirmam que:

A província mexicana hoje chamada de Yucatán (expressão maia que significa “não sabemos do que vocês estão falando”) recebeu esse nome quando os espanhóis confundiram a reação de confusão e espanto dos habitantes locais com o nome do lugar. Os Sioux, que se autodenominam de Dakota (“aliados”), foram designados [...] [de] (“cobra”, “inimigo”. Os Navajo (“ladrões”), assim chamados pelos espanhóis, estão pleiteando reconhecimento oficial como Dineh (“o povo”), seu nome original.

Ou seja, os indígenas tiveram os nomes originais dos seus lugares e habitantes ignorados, modificados e receberam nomenclaturas degradantes e inferiorizantes, o que é uma violência contra os povos originários, sua cultura e história.

Em outro trecho, Caminha afirma:

Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro: nem vimos. Contudo a terra em si é de muito bons ares frescos e temperados como os de Entre-Douro-e-Minho, porque neste tempo de agora assim os achávamos como os de lá. Águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem!⁵

O/a docente pode discutir os interesses econômicos e mercantilistas que os portugueses tinham no Brasil como a exploração de metais preciosos, de especiarias e de outras riquezas. De acordo com Carvalho (s.d.)⁶, “a Coroa portuguesa, quando empreendeu o financiamento das navegações marítimas portuguesas no século XV, tinha como principal objetivo a expansão comercial e a busca de produtos para comercializar na Europa (obtenção do lucro)”.

No mercantilismo, o sucesso das monarquias nacionais estava atrelado à quantidade de metais preciosos que estas possuíam (metalismo). Por isso, quando passaram por um momento de escassez desses metais, as potências europeias decidiram enfrentar os mares em busca de ouro e prata⁷.

Portugal, com a expansão marítima, também almejava novos mercados de consumo e a retomada do lucrativo comércio com “as Índias sem a mediação dos italianos ou muçulmanos”⁸.

Na Carta, Caminha narra que:

⁵ Carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao>. Acesso em: 05 jul. 2023.

⁶ CARVALHO, Leandro. *Brasil Escola. Colonização do Brasil. A colonização portuguesa no Brasil se efetivou a partir da exploração, povoamento, extermínio e conquista dos povos indígenas (povoadores) e das novas terras.* Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/colonizacao-brasil.htm>. Acessado em: 21 ago. 2023.

⁷ CAVALCANTI, Maria Clara. *Expansão Marítima: como começou e as motivações da expansão. Quero Bolsa.* 28/07/2022. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/enem/historia-brasil/expansao-maritima>. Acesso em: 21 ago. 2023.

⁸ *Idem.*

O Capitão, quando eles vieram [os indígenas], estava assentado em uma cadeira [...], e bem vestido, com um colar de ouro muito grande ao pescoço. [...] um deles [um indígena], porém, pôs o olho no colar do Capitão, e começou a acenar com a mão para a terra, e depois para o colar, como que nos dissesse que havia ouro na terra. [...] Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que lhes dessem e folgou muito com elas e lançou-as ao pescoço e depois tirou-as e as embrulhou no braço; e acenava para a terra e então para as contas e para o colar do Capitão, como [se dissesse] que dariam ouro por aquilo. Isto tomávamos nós [nesse sentido], por assim o desejarmos; Mas, se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto nós não queríamos entender, porque não havíamos de dar [-lhe]⁹.

Essa fala permite concluir que o contato entre as culturas indígena e europeia foi “guiado pelo interesse dos descobridores em explorar a nova terra, principalmente por meio da extração de riquezas, interesse que se colocava acima da compreensão da cultura dos indígenas, que seria quase dizimada junto com essa população”¹⁰. Caminha “tenta expor para o leitor que os navegantes daquele momento pareciam encontrar o que queriam: o ouro e a prata”. (SANTOS, 2009, p.7). “No primeiro contacto com os índios, a atenção dos portugueses concentra-se na tentativa de decifrar a linguagem gestual, seguindo a interpretação que mais interessava aos reais objetivos da viagem”, no caso ouro e prata. (SIMÕES, 1985, p. 14 *apud* SANTOS, 2009, p.7).

Outro trecho significativo refere-se à seguinte narração de Caminha:

As águas são muitas, infundas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se á nela tudo, por bem das águas que tem. Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que vossa alteza em ela deve lançar¹¹.

É relevante discutir a evangelização indígena, pois “a Carta cumpre uma precisa função ideológica, toda centralizada no programa da catequese e da conversão religiosa do ‘outro’”. (SIMÕES, 1985, p.13 *apud* SANTOS, 2009, p.06). No extrato, Caminha pontua que a principal missão dos portugueses é “salvar essa gente”, isto é, converter os indígenas à religião cristã, ignorando que eles já possuíam religião e rituais religiosos ancestrais. A presença de um “ideal salvador”, como se os indígenas precisassem ser salvos pelo cristianismo, era pautada na ideia de que os nativos eram seres bárbaros, selvagens, “degenerados, decaídos e necessitados da intervenção europeia para tomar rumos de uma vida melhor, uma vida pautada nos mesmos princípios e valores da cultura ocidental”. (RAMINELLI, 1996, p.13). Dessa maneira, “os religiosos interferiram abertamente nos costumes indígenas, fazendo-os abandonar práticas perpetuadas por seus ancestrais” (RAMINELLI, 1996, p.14). O abandono dos supostos “costumes abomináveis” justificava a intervenção, a conquista e a colonização europeia.

Caberia, então, explicar como os colonizadores europeus faziam uso da religião para legitimar a colonização e a violência contra os nativos. Consoante Mello e Souza (1986, p.32): “tornou-se lugar comum afirmar que a religião forneceu mecanismos ideológicos justificatórios da conquista e colonização [...], encobrendo e escamoteando as atrocidades cometidas em nome da fé. É incontestável que assim foi”. Para defender a necessidade de cristianização, os colonizadores desqualificaram, degradaram, inferiorizaram os indígenas

⁹ Carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao>. Acesso em: 05 jul. 2023.

¹⁰ ELIAS, Kauane. *Descobrimento do Brasil: como foi, chegada dos portugueses, Carta e muito mais. Estratégias Vestibulares*. 28/07/2022. Disponível em: <https://vestibulares.estrategia.com/portal/materias/historia/descobrimento-do-brasil/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

¹¹ Carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao>. Acesso em: 05 jul. 2023.

sua história e cultura e, dessa maneira, justificaram-se a escravização e todas as violências cometidas contra os povos indígenas.

A Igreja e a Coroa consideravam as formas de religiosidade indígena como não-religião, pecado e expressões demoníacas. Por conseguinte, com o pretexto de “salvar” os indígenas, os colonizadores impuseram a religião cristã como a única legítima e verdadeira, e puderam “aprimorá-los, domesticá-los, recorrer a sua força de trabalho e, até mesmo, matá-los, caso fosse preciso”. (RAMINELLI, 1996, p.35).

Assim, essa visão eurocêntrica, pejorativa dos indígenas, sua religiosidade e a ideia de necessidade de evangelização desses povos “ainda povoam o nosso imaginário histórico, sustentando práticas sociais de exclusão, marginalização e exploração das sociedades indígenas no presente”. (OLIVEIRA, 2011 p.190). O/a docente pode trazer para o debate uma notícia de jornal/revista atual com informações sobre casos de evangelização nos territórios indígenas brasileiros e suas consequências para a cultura e história desses povos. Para Juliana Silva Cunha de Mendonça, discutir essa questão no presente é fundamental para que os alunos e as alunas “percebam a continuidade temporal da evangelização dos índios e como um problema antigo foi repostado e modificado ao longo dos séculos; perceber a relação passado/presente e em como o passado influencia questões atuais”¹².

Em outro momento, Caminha afirma que: “parece-me gente de tal inocência [os indígenas] que, se nós os entendêssemos e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem nenhuma crença [...] [E] gravar-se-á neles, ligeiramente, qualquer cunho que lhes queiram dar”¹³.

Caberia ao Professor/a abordar a concepção europeia do início da colonização dos indígenas como inocentes, ingênuos, o “bom selvagem” e que podem ser “ligeiramente” explorados e dominados pelos europeus, imagem comum até hoje nos livros didáticos e no Ensino de História. Para o historiador indígena Casé Angatu (2015, p.198):

Existem educadores que assinalam para a permanência do imaginário, apontando “os indígenas apenas como vítimas, sendo exterminados e/ou integrados à sociedade nacional”. Desse olhar decorre a idealização dos “índios como os bons selvagens do século XVI”.

Segundo Lessa, a abordagem dos povos indígenas, nos livros didáticos de história,

Ressalta sua ingenuidade, principalmente quando tratam do período anterior à conquista. Depois, quando abordam as relações estabelecidas com os europeus, a ingenuidade é reiterada, de modo que fundamente outra dimensão da condição indígena nos livros didáticos — a vitimização. Narrativas assim formuladas encaminham a compreensão de que a ingenuidade indígena sustentou a exploração europeia. (LESSA, 2016, p.51).

Assim, competiria ponderar com os alunos e as alunas que, majoritariamente, as fontes históricas coloniais “não consideram as vivências e protagonismos dos Povos Indígenas e seus sujeitos”, colocando-os quase sempre como passivos e subalternos. (CASÉ ANGATU, 2015, p.182). Nesse sentido, o/a docente pode trazer, para o debate, um caso de resistência e protagonismo dos ameríndios no período colonial como a *Confederação dos*

¹² MENDONÇA, Juliana Cunha de. *Evangelização indígena: ontem e hoje. LEMAD/HISTÓRIA (Laboratório de Ensino e Material Didático) da Universidade de São Paulo (USP)*. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/5670>. Acesso em: 25 ago. 2023.

¹³ Carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao>. Acesso em: 05 jul. 2023.

Tamoios (1554-1567), uma das maiores revoltas indígenas contra a dominação portuguesa. Recomendamos que, posteriormente, o Professor/a Professora realize uma aula sobre esse evento histórico. Para tanto, pode utilizar o Plano de Aula “A Confederação dos Tamoios e a resistência indígena colonial na obra de Frei Vicente de Salvador”, disponível no site “A Idade Média na Escola” que discute o conflito Tupinambá contra os portugueses, ocorrido durante a Confederação dos Tamoios em 1564, a partir de trechos da fonte História do Brasil: 1500-1627, de Frei Vicente Salvador¹⁴.

Enfim, pode-se mencionar que o silêncio e a falta de problematização, nas escolas, sobre a atuação e protagonismo indígena, como sujeitos ativos nos processos históricos, resultam em um permanente estado de desconhecimento, na manutenção de preconceitos, equívocos, desinformações, estereótipos e intolerância generalizadas em relação aos indígenas no Brasil no passado e no presente.

Em outro ponto a debater, Caminha afirma que:

A feição deles [indígenas] é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto.

Essa narrativa possibilita expor a visão dos portugueses com relação à nudez indígena. Para Mary Del Priori:

Desde o início da Colonização lutou-se contra a nudez e aquilo que ela simbolizava. Os padres jesuítas, por exemplo, mandavam buscar tecidos de algodão, em Portugal, para vestir as crianças indígenas que frequentavam suas escolas e os adultos catequizados: “*Mandem pano para que se vistam*”, pedia padre Manoel da Nóbrega em carta aos seus superiores. Aos olhos dos colonizadores, a nudez do índio era semelhante à dos animais; afinal, como as bestas, ele não tinha vergonha ou pudor natural. Vesti-los era afastá-los do mal e do pecado. O corpo nu era concebido como foco de problemas duramente combatidos pela igreja, nestes tempos: a luxúria, a lascívia, os pecados da carne¹⁵.

A imposição de que os indígenas usassem roupas é parte do imaginário do século XV, com base em concepções cristãs que consideravam a nudez vergonhosa, uma prática reprovável própria de povos bárbaros e selvagens, e valorizava o uso de vestimentas como decoro, pudor e sinal de civilização. Para Le Goff e Truong (2006, p.141), conforme a mentalidade dessa época, “o nu está em geral do lado do perigo, se não do mal. Ele está do lado da selvageria e da loucura”. Mas também da luxúria, do pecado e dos “vícios de toda sorte”. Portanto, para a Igreja e a Cora portuguesas, a civilização, domesticação e catequização dos povos indígenas dependiam, dentre outros fatores, de modificar o hábito histórico-cultural ancestral dos nativos andarem nus.

No entanto, a nudez entre os membros de uma tribo fazia parte de seu cotidiano, história e cultura. Caberia indagar aos/às estudantes: por que havia o desejo de modificar a cultura indígena? Impor vestimentas é uma forma de violência? O que as roupas podem dizer sobre um indivíduo ou/e uma sociedade? De que forma as roupas também podem induzir relações de violência ou de respeito com aquelas que as usam?

¹⁴ A Confederação dos Tamoios e a resistência indígena colonial na obra de Frei Vicente de Salvador. <https://www.idademedianaescola.com.br/c%C3%B3pia-planos-de-aula-id-m%C3%A9dia>. Acessado em: 23 ago. 2023.

¹⁵ DEL PRIORI, Mary. A Nudez e seus significados. *História hoje*. <https://historiahoje.com/a-nudez-e-seus-significados/>. Acessado em: 05 jul. 2023.

Enfim, a Carta de Pero Vaz de Caminha permite a discussão, em sala de aula, de inúmeros temas importante da história do Brasil colonial e das representações indígenas no século XV. No entanto, como qualquer outra fonte histórica, deve ser lida criticamente, problematizada, historicizada a fim de desvendar os sentidos construídos por aquele material e as relações históricas que ele revela.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luiz Carlos. No tempo das caravelas. Goiânia: CEGRAF-UFG/São Paulo: Contexto, 1992.
- BLOCH, Marc. Apologia da história, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.
- Carta de Pero Vaz de Caminha. 1 de maio de 1500. Portugal, Torre do Tombo, Gav. 15, mç.8, n. 2. Disponível em: <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao>. Acesso em: 05 jul. 2023.
- CASÉ ANGATU, Carlos José Ferreira dos Santos. Histórias e culturas indígenas, alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual cultura e história indígena estamos mesmo falando. Revista História e Perspectivas, Uberlândia (53): 179-209 jan/jun, 2015.
- CAVALCANTI, Maria Clara. Expansão Marítima: como começou e as motivações da expansão. Quero Bolsa. 28/07/2022. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/enem/historia-brasil/expansao-maritima>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- DEL PRIORI, Mary. A Nudez e seus significados. História hoje. Disponível em: <https://historiahoje.com/a-nudez-e-seus-significados/>. Acessado em: 05jul. 2023.
- DUBY, George. & LARDREAU, Guy. Diálogos sobre a Nova História. Lisboa: Dom Quixote, 1989.
- ELIAS, Kauane. Descobrimento do Brasil: como foi, chegada dos portugueses, Carta e muito mais. Estratégias Vestibulares. 28/07/2022. Disponível em: <https://vestibulares.estrategia.com/portal/materias/historia/descobrimento-do-brasil/>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- JENKINS, Keith. A História repensada. São Paulo: Contexto, 2004.
- ‘Jornada da Vida’ mostra origem dos brasileiros há 13 mil anos: Fóssil humano mais antigo do Brasil é de Luzia, com 13 mil anos. Ela era negroide e muito parecida com os aborígenes australianos. Globo G1 Fantástico. Edição do dia 14/12/2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/12/jornada-da-vida-mostra-origem-dos-brasileiros-ha-13-mil-anos.html#:~:text=H%C3%A1%20mil%20anos%2C%20veio,rosto%20para%20os%20primeiros%20brasileiros>. Acessado em: 21 ago. 2023.
- LEGOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. Uma história do corpo na Idade Média. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LESSA, Agla Mendes de Melo. Povos indígenas imagens e olhares: Povos indígenas e a construção/reforço de estereótipos através de imagens dos séculos XVI-XVII e XIX-XX utilizadas como complementos em conteúdos na sala de aula. Mestrado em História. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira/Bahia, 2016.

MATOS, Julia Silveira; AVILA, Luciane dos Santos; SANTOS, Fernanda Santos dos. A escrita de Pero Vaz de Caminha e as características da história moderna para o ensino de história. Revista Latino-Americana de História, vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial, p. 965-976.

MENDONÇA, Juliana Cunha de. Evangelização indígena: ontem e hoje. LEMAD/HISTÓRIA (Laboratório de Ensino e Material Didático) da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/5670>. Acesso em: 25 ago. 2023.

OLIVEIRA, Susane. Representações das sociedades indígenas nas fontes históricas coloniais: propostas para o ensino de história. Revista Anos 90 (PPGHUFRGS). Dossiê: História Indígena na América, n. 34, 2011.

SANTOS, Denilson Lima. Das “vergonhas”: observações paradisíacas e relatos das genitálias indígenas na Carta de Pero Vaz de Caminha. Palimpsesto. ° 9 | Ano 8 | 2009| Estudos (2), p.01-06. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano de sala de aula. BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004, p.54-66.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2009.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. Crítica da imagem eurocêntrica. São Paulo: Cosacnaify, 2006.

SOUZA, Laura de Mello e. O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

ZICARI, Eleonora Costa de Brito. O campo historiográfico entre o realismo e as representações. Universitas FACE – História, Brasília, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2003.

Organizador

Dr. Alderlan Souza Cabral

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2010), graduação em Logística pela Universidade Luterana do Brasil (2012), mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2017) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2019). Atualmente é doutor orientador temporário – UNITI BRASIL, estatutário da Prefeitura Municipal do Careiro da Vázea e estatutário da Prefeitura Municipal de Autazes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em orientação de Metodologias Técnicas Científicas com mais 490 orientações entre Mestrado e Doutorado.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8583035818376126>

Índice Remissivo

A

abordagem 11, 25, 27, 28, 29, 49, 56, 58, 68, 69, 70, 75, 77, 78, 79, 84, 85, 91, 99, 111, 126, 127, 130, 131, 133, 134, 135

abordagens 50, 69, 76, 77, 107, 108, 109, 112, 113, 115, 125, 128, 130, 139

alfabetização 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79

alfabetizadores 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80

ambientes 36, 37

análise 18, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 32, 37, 45, 53, 56, 57, 69, 74, 85, 92, 103, 105, 108, 109, 110, 117, 118, 124, 125, 130, 131, 135, 137, 140, 141, 142

antropologia 25

aprendizagem 14, 15, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 51, 53, 54, 55, 60, 62, 63, 64, 69, 78, 82, 84, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 124, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140

artísticos 13

auditiva 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87

avaliação 10, 11, 12, 14, 15, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 43

avaliações 33, 34, 39, 40

B

bem-sucedida 69

C

competências 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21

comunicação 17, 22, 35, 49, 54, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 89, 92, 93, 97, 99, 103, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 120, 131, 132, 133, 135, 136, 138

conhecimento 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 25

construção 13, 18, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 37, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 69, 71, 78, 79

contemporâneo 24, 26, 29

covid 95, 107, 108

crescimento 12

crianças 37, 38, 48, 61, 81, 83, 84, 86, 87, 88
criatividade 101, 105
crítica 24, 26, 27, 28, 29, 43, 46, 49, 56, 60, 61, 66, 70,
74, 75, 76, 77, 98, 99, 118, 125, 130, 135
críticas 44, 68, 74, 75, 78

D

deficiência 35, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87
desafios 11, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 36, 38, 48, 50,
54, 55, 60, 64, 69, 75, 79, 89, 92, 94, 95, 104, 105,
106, 107, 108, 109, 110, 112, 116, 117, 118, 119,
120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131,
134, 137, 138
desenvolvimento 12, 17, 18, 48, 51, 52, 53, 54, 56, 60,
62, 63, 68, 71, 74
diálogo 24, 26, 27, 28, 29
digitais 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101,
102, 106
diversidade 13, 14, 19, 24, 26, 27, 28, 29, 64, 68, 69, 70,
72, 73, 75, 76, 77, 78, 79

E

educação 12, 22, 24, 28, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40,
41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,
55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72,
73, 75, 80, 81, 82, 124, 83, 84, 85, 86, 128, 87, 89,
90, 91, 92, 93, 95, 96, 103, 104, 106, 108, 109, 110,
112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121,
122, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134,
135, 137, 138
educacional 25, 26, 28, 29, 45, 46, 47, 48, 53, 54, 60,
79, 82, 86, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 101, 103, 110, 111,
112, 113, 115, 116, 117, 119, 130, 131, 132, 133,
134, 135, 136, 137
elementos 19, 20, 21, 26, 31, 32, 46, 54, 57, 65
ensino 10, 11, 12, 13, 14, 16, 21, 22, 24, 29, 31, 32, 33,
34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51,
53, 54, 55, 58, 60, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73,
74, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 91, 92,
93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104,
105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116,
117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126,
127, 128, 129

ensino médico 123
escrita 10, 13, 15, 16, 19, 22, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 79
estratégias 19, 53, 57, 59, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 82,
90, 92, 94, 96, 100, 102, 108, 109, 115, 117, 119,
123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 137
éticas 31, 32
exclusão 27, 28, 36

F

ferramenta 27, 59, 72, 79, 93, 94, 96, 98, 119, 120, 130,
133, 135, 138
ferramentas 71, 75, 82, 93, 94, 97, 100, 101, 102, 107,
109, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119
formação 12, 17, 22, 36, 37, 39, 40, 44, 45, 46, 47, 48,
49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87

G

gestão 34
graduação 24, 51, 55, 110, 120, 123, 124, 125, 126,
127, 128

H

habilidades 10, 11, 12, 13, 15, 16, 47, 48, 52, 54, 64,
68, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78
hábitos 35
história 24, 25, 26, 27, 28, 29

I

inclusão 29, 73, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 88
inclusiva 26, 28, 29, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 78, 79
índices 31, 32, 33
informação 61, 64, 83, 85, 89, 92, 93, 105
infraestrutura 36, 39, 90, 94, 95, 101, 102, 103, 110,

115, 118, 119
inovação 53, 93, 101
integração 77, 79, 84, 110, 113, 114, 116, 118, 122,
123, 125, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137
interpretações 24, 26
investigação 29, 31, 32, 33

L

legislação 12, 14
leitura 17, 19, 46, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79
linguagem 17, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 79, 80
língua portuguesa 10, 15, 89, 98, 103
linguística 68, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 80
linguísticas 69, 72, 73, 76, 78
linguísticos 13, 20, 68, 72, 73, 76

M

marginalizados 24, 25, 27, 28, 29
mediação 37, 55, 79, 105, 107, 108, 109, 111, 112,
114, 119, 120, 122
memória 24, 25, 26, 27, 28, 29
método 26, 44
metodologia 24, 25, 26, 27
metodológicas 98, 139
metodológicos 82
métodos 26, 67, 76, 87, 93, 100, 115, 116, 117, 118,
119, 123, 125, 128, 131, 133, 134
musculoesqueléticas 123, 124, 125, 126, 127, 128
musculoesquelético 123, 124, 126, 127

O

ortopedia 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129

P

pandemia 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117,
118, 119, 121
pedagógica 32, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 57, 58,

59, 60, 61, 63, 64, 65, 73, 79, 82
pedagógicas 31, 36, 39, 41, 49, 50, 54, 61, 64, 67, 75,
76, 82, 90, 94, 95, 102, 103, 113, 115, 119, 128,
130, 131, 133, 137
pedagógico 31, 34, 39, 41
pedagógicos 29, 32, 36
período 46, 65, 89, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 100, 102, 103,
105
polifonia 68, 69, 70, 72, 73, 77, 78, 79
política 25, 26, 27, 30, 33, 44, 45, 46, 48, 50, 52, 54, 59,
62
políticas 11, 12
políticas públicas 11, 12, 44
prática 23, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,
54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 69,
73, 74, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 85, 94, 95, 100, 105,
106, 107, 111, 113, 114, 121
práticas 10, 11, 35, 44, 45, 49, 50, 59, 60, 61, 67, 68,
69, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 86, 87
princípios 33, 35, 44, 52, 53, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76,
78, 79
processo 14, 16, 27, 34, 37, 39, 40, 44, 45, 48, 49, 50,
51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 62, 63, 64, 70, 79, 81,
82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 98,
101, 102, 103, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 116,
118, 119, 120, 122
processos 12, 13, 43, 47, 53, 57, 60, 83, 89, 91
professor 10, 22, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59,
60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67
professores 10, 13, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44,
45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59,
60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73,
74, 75, 76, 77, 78, 79, 80
pública 10, 12, 31, 32, 33

R

redação 10, 13, 14, 16, 17, 18, 22, 23
relação 17, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29
resultados 11, 14, 31, 32, 34, 35, 40, 41, 43

S

sistema 5

sociais 14, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 35, 37
sociedade 15, 19, 21, 28, 35, 37, 39, 46, 48, 49, 50,
51, 53, 54, 60, 63, 68, 69, 72, 76, 78, 84, 90, 97, 99,
107, 108, 109, 111, 119, 122, 131, 133, 134, 135,
137
socioculturais 44
sociologia 25

T

tecnologia 90, 97, 98, 101, 110, 112, 114, 115, 116,
118, 119, 120, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137,
138
tecnologias 13, 54, 55, 66, 87, 89, 90, 93, 94, 97, 98,
101, 105, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 117, 118,
119, 120, 121, 123, 125, 128, 130, 132, 133, 134,
135, 138
tecnológica 13, 24, 110, 119, 130, 133, 135
tecnológicos 13, 97, 98, 110, 112, 113, 115, 117, 130,
132, 133, 135
tratamentos 127, 139

