



Educação

Brasileira em Foco:

Obstáculos e Novos Caminhos

Bruno Inácio da Silva Pires
Marcus Vinicius Neves Araujo
(Organizadores)



AYA EDITORA

2024

Educação

Brasileira em Foco:

Obstáculos e Novos Caminhos

Bruno Inácio da Silva Pires
Marcus Vinicius Neves Araujo
(Organizadores)

Educação

Brasileira em Foco:

Obstáculos e Novos Caminhos



AYA EDITORA
2024

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Prof.º Dr. Bruno Inácio da Silva Pires

Prof.º Me. Marcus Vinicius Neves Araujo

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 Humanos

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 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 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 Dr.ª Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

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.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos

Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA

Prof.ª Dr.ª 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

© 2024 - 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**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores, que detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

E2446 Educação brasileira em foco: obstáculos e novos caminhos [recurso eletrônico]. / Bruno Inácio da Silva Pires, Marcus Vinicius Neves Araujo (organizadores). -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 105 p.

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-663-8
DOI: 10.47573/aya.5379.2.395

1. Educação. 2. Educação - Brasil. 3. Professores – Formação. 4. Professores – Avaliação. 5. Arte - Estudo e ensino. 6. Ensino médio. 7. Programas de intercâmbio de estudantes. 8. Matemática - Estudo e ensino. 9. Educação inclusiva. 10. Internet na educação. I Pires, Bruno Inácio da Silva. II. Araujo, Marcus Vinicius Neves. III. Título

CDD: 370.981

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

O Declínio da Identidade Profissional Docente: Causas, Consequências e Perspectivas de Valorização..... 10

Charles Portos Rodrigues

Dayvison Bandeira de Moura

DOI: 10.47573/aya.5379.2.395.1

02

Desafios e Perspectivas da Formação Continuada em Manaus: uma Abordagem Crítico-Pedagógica 22

Edilene Cunha Carneiro

Arlindo Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.395.2

03

Ensino Híbrido e os Desafios Docentes 35

Josiane Costa de Sousa

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.395.3

04

Matemática em ação: Construindo Pipas com Metodologias Ativas e Inclusivas 46

Aline Maria Hergesel Oyakawa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.395.4

05

A Ludicidade como uma Metodologia no Processo de Ensino Aprendizagem..... 55

Maiura dos Santos Barbieri
Lucimar dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.395.5

06

A Abordagem Sócio-Filosófica nas Aulas de Artes no Ensino Médio 66

Rafael Lima Vieira
Expedito Rikelson Frota Aguiar

DOI: 10.47573/aya.5379.2.395.6

07

Ensino de Matemática e Desenvolvimento Regional: o Papel do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense em Charqueadas 78

Lucas Nunes de Moraes
Matheus Luz Custódio

DOI: 10.47573/aya.5379.2.395.7

08

Conexões Internacionais: Vantagens e Desvantagens nas Parcerias Acadêmicas..... 88

Angela Maria dos Santos Rufino
Sandy Andrade

DOI: 10.47573/aya.5379.2.395.8

Organizadores..... 99

Índice Remissivo..... 100

Apresentação

A obra ***Educação Brasileira em Foco: Obstáculos e Novos Caminhos*** reúne reflexões críticas e discussões contemporâneas sobre os desafios enfrentados pela educação no Brasil, bem como possíveis direções para o fortalecimento de suas práticas e estruturas. Com base em perspectivas interdisciplinares, os capítulos apresentados neste volume exploram questões que perpassam desde a valorização do docente até a implementação de metodologias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem.

O papel do professor emerge como um tema central, com debates sobre as causas do declínio da identidade profissional docente e suas implicações para o futuro da educação. Associado a isso, o desenvolvimento de programas de formação continuada, como no contexto da cidade de Manaus, evidencia os desafios específicos enfrentados por educadores em diferentes regiões do país, bem como as oportunidades para a construção de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

No campo das metodologias de ensino, são discutidas abordagens que buscam engajar os estudantes de forma mais dinâmica e inclusiva. A construção de pipas a partir de metodologias ativas e o uso da ludicidade no ensino reforçam a importância de práticas que integrem teoria e prática, promovendo um aprendizado mais significativo. Paralelamente, o ensino híbrido é apresentado como um modelo que exige uma reconfiguração do papel docente, ampliando as possibilidades, mas também os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Questões de cunho filosófico e artístico também são contempladas, como a abordagem sócio-filosófica no ensino de artes, que fomenta reflexões críticas sobre a sociedade a partir de linguagens visuais e culturais. No ensino de matemática, por sua vez, a análise de iniciativas voltadas ao desenvolvimento regional, como no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, evidencia a interseção entre práticas educacionais e impactos sociais, destacando a relevância de uma educação que responda às demandas locais.

Finalmente, a discussão sobre conexões internacionais no campo acadêmico apresenta um panorama das parcerias entre instituições, destacando suas implicações para o ensino e a pesquisa no Brasil. Esse debate permite pensar sobre as múltiplas formas de colaboração e suas repercussões tanto no contexto educacional quanto no fortalecimento de redes de conhecimento.

Ao articular diferentes perspectivas, *Educação Brasileira em Foco: Obstáculos e Novos Caminhos* oferece um panorama abrangente sobre as questões enfrentadas pela educação brasileira, apresentando caminhos possíveis para a renovação das práticas e políticas educacionais, alinhadas às demandas de um cenário em constante transformação.

Boa leitura!

O Declínio da Identidade Profissional Docente: Causas, Consequências e Perspectivas de Valorização

The Decline of Professional Teaching Identity: Causes, Consequences and Perspectives for Valuation

Charles Portos Rodrigues

PPGE/ CIA/UNAEDS. <http://lattes.cnpq.br/3906974628721578>

Dayvison Bandeira de Moura

PPGE/ CIA/UNAEDS. <http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>

RESUMO

O estudo analisa o declínio da identidade profissional docente, abordando causas e consequências deste fenômeno. Os principais fatores identificados incluem a desvalorização econômica, a intensificação do trabalho e a perda de autonomia, que afetam a motivação e o bem-estar dos professores, resultando em desmotivação e burnout. A metodologia adotada baseou-se em uma revisão teórica de autores como Freire, Tardif, Gatti e Libâneo, que discutem o impacto das políticas institucionais e sociais na construção da identidade docente. As propostas para reverter esse declínio incluem políticas públicas de valorização, desenvolvimento profissional contínuo, incentivo à autonomia pedagógica e criação de espaços de apoio e bem-estar nas escolas. Tais medidas visam fortalecer a identidade profissional, promover melhores condições de trabalho e contribuir para uma educação de qualidade, reconhecendo o papel transformador dos professores na sociedade.

Palavras-chave: identidade profissional docente; desvalorização econômica; autonomia pedagógica.

ABSTRACT

The study analyzes the decline of professional teaching identity, addressing the causes and consequences of this phenomenon. The main factors identified include economic devaluation, work intensification, and loss of autonomy, which affect teachers' motivation and well-being, leading to de-



motivation and burnout. The methodology adopted was based on a theoretical review of authors such as Freire, Tardif, Gatti, and Libâneo, who discuss the impact of institutional and social policies on the construction of teaching identity. The proposals to reverse this decline include public policies for valuation, continuous professional development, encouragement of pedagogical autonomy, and the creation of support and well-being spaces in schools. Such measures aim to strengthen professional identity, promote better working conditions, and contribute to quality education, recognizing the transformative role of teachers in society.

Keywords: professional teaching identity; economic devaluation; pedagogical autonomy

INTRODUÇÃO

A profissão docente, historicamente reconhecida como um dos pilares da formação social, cultural e intelectual de uma nação, enfrenta atualmente um processo de profunda desvalorização. O fenômeno conhecido como o declínio da identidade profissional docente caracteriza-se pela perda do prestígio social e do reconhecimento profissional, agravando o desgaste dos professores em suas práticas cotidianas e enfraquecendo a qualidade do ensino. Esse declínio é moldado por um conjunto de fatores sociais, econômicos e institucionais, que vão desde a falta de incentivos financeiros até a intensificação das responsabilidades extraclasse e o distanciamento da autonomia pedagógica.

Conforme aponta Freire (1996, p. 50):

A prática educativa, enquanto prática formadora, requer do educador uma postura ética e comprometida, mas também uma base sólida de respeito e reconhecimento da sociedade para que sua função não seja apenas técnica, mas também social e transformadora.

No entanto, a estrutura atual do sistema educacional muitas vezes subestima o papel do docente, reduzindo-o a uma posição secundária, que carece de apoio institucional e financeiro adequado.

Este estudo propõe uma análise crítica dos fatores que levam ao declínio da identidade profissional dos professores, investigando como esses fatores afetam a prática educativa e o bem-estar dos docentes. A discussão não apenas lança luz sobre os desafios enfrentados pelos profissionais da educação, mas também propõe caminhos para a valorização e fortalecimento de sua identidade e de sua função social.

JUSTIFICATIVA

Compreender o declínio da identidade profissional docente é fundamental para diagnosticar as raízes da crise educacional e propor soluções que possam resgatar a dignidade da profissão. A desvalorização dos professores reflete-se não apenas na falta de reconhecimento financeiro, mas também na sobrecarga de trabalho e na perda da autonomia, o que acarreta consequências diretas para a motivação, saúde mental e desempenho desses profissionais.

Libâneo (2001, p. 34) destaca que:

A educação não pode prescindir da valorização de seus profissionais, pois é por meio do compromisso ético e pedagógico dos educadores que a sociedade pode garantir uma formação de qualidade para as futuras gerações.

Essa perspectiva ressalta a importância de entender e mitigar as causas da desvalorização profissional, assegurando que o ensino mantenha sua relevância e impacto na construção social.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de promover um olhar aprofundado sobre os fatores que afetam a identidade e o prestígio do corpo docente, visando contribuir para o desenvolvimento de políticas que restitua o reconhecimento social e profissional dos professores.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar as causas e as consequências do declínio da identidade profissional docente, com foco em fatores econômicos, sociais e institucionais, a fim de propor medidas de valorização e fortalecimento da profissão.

Objetivos Específicos

Investigar as principais causas da desvalorização econômica e da precarização do trabalho docente, compreendendo como essas questões afetam o prestígio e o reconhecimento social da profissão. Segundo Gatti (2009, p. 72): “a profissão docente, quando não valorizada economicamente, leva ao desencantamento e ao afastamento de profissionais qualificados”, o que acentua a crise de identidade profissional.

Identificar o impacto das políticas educacionais e das práticas de gestão escolar na autonomia e prática pedagógica dos professores, analisando o modo como as decisões políticas afetam a liberdade de ensino e a capacidade do professor em adaptar o conteúdo ao contexto de seus alunos. Libâneo (2001, p. 45) afirma que: “o docente, ao perder a autonomia, perde também a capacidade de adaptar o ensino às necessidades de seus alunos, limitando sua atuação a meras diretrizes impostas de cima para baixo”.

Analisar a intensificação das demandas burocráticas e a falta de apoio institucional como fatores de desgaste e perda de motivação dos docentes. Para Tardif (2012, p. 52): “a intensificação do trabalho docente, com a exigência de múltiplas tarefas, é um dos principais fatores de desgaste e desmotivação entre os profissionais da educação”.

Propor diretrizes que contribuam para a valorização da identidade profissional docente, incentivando políticas públicas que promovam melhores condições de trabalho, formação continuada e o respeito à autonomia pedagógica dos professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Identidade Profissional Docente

A identidade profissional docente é um conceito complexo e dinâmico, construído a partir das interações entre as experiências pessoais, as expectativas institucionais e o contexto social e político em que o professor atua. Essa identidade, segundo Tardif (2012), é moldada ao longo do tempo e sofre influências contínuas dos processos de formação, das experiências de ensino e do reconhecimento social da profissão.

Para Tardif (2012, p. 25): “à construção da identidade profissional é um processo contínuo e que se dá ao longo da carreira, sendo influenciada pelas experiências e pelo contexto socioeducacional no qual o professor está inserido”.

A identidade profissional do professor não é algo fixo; ela se desenvolve continuamente ao longo de sua carreira. Esse processo é moldado pelas experiências que o docente vivencia em sala de aula, pelas relações que constrói com alunos, colegas e gestores, e pelo ambiente educacional e social em que atua. Cada desafio, sucesso e interação contribui para fortalecer ou transformar sua percepção sobre o próprio papel. Além disso, o contexto socioeducacional – como políticas educacionais e expectativas da sociedade – impacta diretamente essa identidade, influenciando a maneira como o professor entende e valoriza sua profissão e seu compromisso com a educação.

Esse processo inclui não apenas a formação inicial, mas também as experiências cotidianas no exercício da profissão, os desafios encontrados e o apoio (ou a falta dele) oferecido pelas instituições escolares.

Além disso, Pimenta (2005, p. 32) acrescenta que, “a identidade docente é também uma construção social, que reflete os valores e as representações que a sociedade atribui ao papel do professor”.

Quando a sociedade não valoriza a profissão, a identidade docente sofre um processo de desgaste, gerando frustração e distanciamento do profissional em relação ao seu papel educacional. Essa falta de valorização é um dos elementos que levam ao declínio da identidade profissional e à desmotivação.

Teoria da Autonomia Profissional

A autonomia profissional é outro componente essencial da identidade docente. Professores que possuem autonomia têm a capacidade de tomar decisões sobre os métodos e conteúdos mais adequados para seus alunos, exercendo a profissão de maneira crítica e reflexiva. Contudo, a perda de autonomia, em muitos casos imposta por políticas educacionais centralizadas, limita a capacidade dos professores de personalizar seu ensino e de atuar como agentes ativos no processo educativo.

Libâneo (2001, p. 98) enfatiza que, “a autonomia docente é fundamental para que o professor possa exercer plenamente sua função social, garantindo um ensino crítico e transformador”.

A autonomia docente permite que o professor adapte suas práticas pedagógicas ao contexto específico dos alunos, criando um ensino que não apenas transmite conhecimento, mas que também estimula a reflexão crítica e a transformação social. Com liberdade para escolher metodologias e conteúdos, o docente pode abordar temas relevantes e incentivar os alunos a questionarem a realidade ao seu redor. Esse tipo de ensino vai além do conteúdo padronizado, preparando os estudantes para pensar de forma independente e engajada. Assim, a autonomia docente é essencial para que o professor cumpra seu papel de educador, impactando positivamente a formação de cidadãos conscientes e ativos.

Sem autonomia, o professor torna-se um executor de diretrizes padronizadas, perdendo a capacidade de adaptar suas práticas ao contexto específico de seus alunos e, conseqüentemente, o senso de realização e identidade com a profissão.

O impacto da falta de autonomia é evidente quando analisamos as demandas burocráticas e o controle excessivo exercido sobre os professores, que se veem sobrecarregados com atividades administrativas e orientações de cima para baixo, sem espaço para inovação pedagógica. Para Tardif (2012, p. 52), “a intensificação do trabalho docente, com a exigência de múltiplas tarefas, é um dos principais fatores de desgaste e desmotivação entre os profissionais da educação”.

Esse controle institucional, aliado à falta de reconhecimento financeiro e social, é um dos elementos que minam a identidade profissional e levam ao seu declínio.

A intensificação do trabalho docente refere-se ao aumento das responsabilidades e tarefas que os professores precisam realizar, muitas vezes sem um aumento proporcional no tempo ou recursos disponíveis. Além de planejar e conduzir as aulas, os docentes são frequentemente sobrecarregados com atividades burocráticas, administrativas e até mesmo sociais, como preenchimento de relatórios, atendimento a pais e reuniões. Essas exigências vão além da prática pedagógica, desviando o foco da interação direta com os alunos e do desenvolvimento de estratégias de ensino.

Esse acúmulo de tarefas causa desgaste físico e emocional, pois os professores precisam gerenciar múltiplas funções em um tempo limitado, o que resulta em exaustão e perda de motivação. Essa sobrecarga também pode comprometer a qualidade do ensino, já que os professores têm menos tempo e energia para preparar aulas dinâmicas e adaptadas às necessidades dos estudantes.

Além disso, a falta de reconhecimento e apoio institucional para gerenciar essa carga de trabalho agrava o sentimento de desvalorização. Como consequência, muitos educadores passam a experimentar altos níveis de estresse e esgotamento, o que pode levar ao afastamento e até ao abandono da profissão. Essa situação reflete a necessidade urgente de repensar e redistribuir as tarefas docentes, valorizando a função principal do professor: ensinar.

PRINCIPAIS CAUSAS DO DECLÍNIO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Desvalorização Econômica

Um dos principais fatores que contribuem para o declínio da identidade profissional docente é a desvalorização econômica da profissão. Os salários dos professores, especialmente no ensino público, geralmente são considerados insuficientes para cobrir as demandas financeiras e sociais impostas à função. Essa desvalorização impacta diretamente a autoestima e a motivação dos professores, que frequentemente precisam buscar fontes adicionais de renda, o que resulta em cansaço e menor dedicação ao ensino.

Gatti (2009, p. 72) ressalta que: “a profissão docente, quando não valorizada economicamente, leva ao desencantamento e ao afastamento de profissionais qualificados”, apontando que a falta de incentivo financeiro faz com que muitos professores abandonem a carreira ou se sintam desmotivados em suas funções. A falta de valorização econômica, portanto, reforça o sentimento de desrespeito e falta de reconhecimento, minando a identidade profissional dos docentes.

Além disso, a desvalorização econômica é amplificada pela comparação com outras profissões que demandam níveis semelhantes de formação e dedicação. O resultado é um círculo vicioso, onde a baixa remuneração desestimula a dedicação integral à docência e enfraquece o compromisso dos professores com a própria identidade profissional, afetando, em última instância, a qualidade do ensino oferecido.

Intensificação do Trabalho

Outro fator que contribui para o declínio da identidade profissional docente é a intensificação do trabalho. Nos últimos anos, observa-se um aumento das tarefas burocráticas e administrativas que recaem sobre os professores, reduzindo o tempo disponível para o planejamento das aulas e a atenção aos alunos. A sobrecarga de trabalho não apenas eleva o nível de estresse, mas também enfraquece a percepção de realização pessoal e profissional dos docentes.

Tardif (2012, p. 52) observa que: “a intensificação do trabalho docente, com a exigência de múltiplas tarefas, é um dos principais fatores de desgaste e desmotivação entre os profissionais da educação”.

Esse fenômeno envolve não apenas a responsabilidade de ensino, mas também o acúmulo de funções como o preenchimento de relatórios, o atendimento a pais e responsáveis e o cumprimento de exigências burocráticas, muitas vezes desvinculadas da prática pedagógica.

Para muitos professores, a carga administrativa se torna um obstáculo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica rica e significativa. Como resultado, o tempo e a energia que poderiam ser investidos no aprimoramento das atividades de ensino são consumidos por tarefas que pouco agregam à formação dos alunos. A intensificação do trabalho, aliada à desvalorização econômica, acelera o processo de desgaste e contribui para o enfraquecimento da identidade profissional docente.

Falta de Autonomia e Controle Institucional

A falta de autonomia é um dos elementos mais prejudiciais para a identidade profissional dos docentes. A autonomia pedagógica permite que o professor desenvolva métodos e práticas de ensino que se adequem às necessidades específicas de seus alunos, garantindo um processo educacional mais dinâmico e personalizado. Entretanto, políticas centralizadas e orientações padronizadas restringem essa autonomia, limitando o papel do professor a um executor de diretrizes.

Libâneo (2001, p. 45) destaca que: “o docente, ao perder a autonomia, perde também a capacidade de adaptar o ensino às necessidades de seus alunos, limitando sua atuação a meras diretrizes impostas de cima para baixo”.

Quando o docente perde sua autonomia, ele fica impedido de ajustar o ensino às necessidades específicas dos alunos, sendo obrigado a seguir diretrizes rígidas e padronizadas, definidas por órgãos administrativos ou políticas centralizadas. A autonomia pedagógica permite que o professor utilize sua experiência e conhecimento do contexto de cada turma para criar abordagens de ensino mais eficazes e adequadas, promovendo um aprendizado significativo e adaptado às realidades e interesses dos alunos.

Sem essa liberdade, o professor torna-se um mero executor de instruções, sem flexibilidade para inovar ou atender às particularidades do grupo. Esse modelo de ensino padronizado desconsidera que cada sala de aula é única e que os alunos possuem ritmos e estilos de aprendizagem variados. Como resultado, o ensino perde qualidade, pois falta o elemento de personalização que faz com que o aprendizado seja realmente relevante e eficaz para os estudantes.

Além disso, essa limitação gera desmotivação nos professores, que passam a sentir que seu conhecimento profissional não é valorizado. O excesso de controle e a ausência de autonomia pedagógica transformam o ensino em uma prática mecânica, impedindo que o professor desempenhe seu papel como mediador ativo e agente de transformação no processo educativo.

Essa falta de liberdade pedagógica gera um sentimento de impotência entre os professores, que se sentem desvalorizados e distantes do papel transformador que a educação lhes confere.

Além disso, a falta de autonomia está frequentemente associada a práticas de gestão escolar que priorizam o controle e o cumprimento de metas burocráticas em detrimento da inovação e da criatividade pedagógica. Para Freire (1996, p. 89): “a prática educativa só se realiza plenamente quando o educador está motivado e valorizado em sua função de agente de transformação social”.

Sem a autonomia necessária, os professores perdem o senso de propósito e realização, o que enfraquece a identidade profissional e reduz o impacto positivo que poderiam ter na formação de seus alunos.

CONSEQUÊNCIAS DO DECLÍNIO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Desmotivação e Burnout

A desvalorização e a sobrecarga de trabalho resultam em desmotivação generalizada entre os professores, frequentemente levando ao burnout – uma síndrome de esgotamento físico e mental associada ao trabalho. A desmotivação é especialmente crítica, pois compromete a responsabilidade do professor com a prática pedagógica e reduz a eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Para Tardif (2012, p. 78): “o desgaste físico e emocional causado pela intensificação do trabalho e pela desvalorização leva muitos professores ao abandono da profissão”.

Essa saída de profissionais qualificados tem efeitos duradouros, enfraquecendo o sistema educacional e sobrecarregando ainda mais os professores que permanecem. Com menos docentes e uma crescente falta de reconhecimento, o ciclo de desmotivação se perpetua, afetando diretamente o ambiente escolar.

Além disso, o burnout não afeta apenas o desempenho dos professores, mas também sua saúde física e mental, gerando altos índices de afastamento e até de abandono da carreira. A perda de profissionais experientes acarreta um déficit de conhecimento e habilidade no sistema, que frequentemente é preenchido por profissionais temporários ou com menos experiência. Esse turnover constante impede a construção de um ambiente escolar estável e prejudica a continuidade dos processos pedagógicos.

Impacto na Qualidade do Ensino

A falta de motivação e o desgaste emocional dos professores refletem-se diretamente na qualidade do ensino. Professores desmotivados têm menos disposição para planejar aulas inovadoras, engajar os alunos e desenvolver metodologias pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos estudantes. Como resultado, a formação dos alunos é prejudicada, e o processo de ensino se torna cada vez mais superficial e mecânico.

Freire (1996, p. 89) observa que: “a prática educativa só se realiza plenamente quando o educador está motivado e valorizado em sua função de agente de transformação social”.

Em um cenário onde os professores carecem de motivação e reconhecimento, o papel transformador da educação é enfraquecido. Isso limita o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A qualidade do ensino também sofre quando os professores não têm tempo ou energia para personalizar suas abordagens pedagógicas. Como muitos se veem sobrecarregados com demandas administrativas, a preparação de aulas e atividades se torna secundária. Isso gera um ensino padronizado e desvinculado da realidade dos alunos, o que impacta negativamente o engajamento dos estudantes e a eficácia do aprendizado.

Efeito em Cadeia: Impacto na Sociedade

O declínio da identidade profissional docente gera um efeito em cadeia que ultrapassa os limites da escola, impactando toda a sociedade. Professores desmotivados formam alunos com menor qualidade educacional, o que afeta a capacidade desses jovens de contribuir positivamente para a sociedade. A educação deixa de cumprir seu papel de transformação social, comprometendo o desenvolvimento de competências essenciais para o progresso econômico e social.

Para Libâneo (2001, p. 45): “o docente, ao perder a autonomia, perde também a capacidade de adaptar o ensino às necessidades de seus alunos, limitando sua atuação a meras diretrizes impostas de cima para baixo”.

Essa limitação é refletida na formação de alunos menos preparados, que carregam lacunas no conhecimento e nas habilidades, o que, por sua vez, impacta o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, crítica e igualitária.

PROPOSTAS DE VALORIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Políticas Públicas de Valorização

Uma das propostas essenciais para reverter o declínio da identidade profissional docente é a implementação de políticas públicas de valorização. Estas políticas devem priorizar o aumento salarial, a criação de benefícios e incentivos à permanência na carreira, além de programas de apoio psicológico para enfrentar os desafios emocionais da docência. Valorização econômica é fundamental para que os professores se sintam reconhecidos em sua importância para o desenvolvimento da sociedade.

Gatti (2009, p. 65) ressalta que: “a valorização do professor deve ser uma prioridade estatal, pois somente com uma remuneração adequada e com condições de trabalho dignas é possível atrair e reter profissionais qualificados na educação”.

A criação de uma estrutura salarial que reconheça a experiência e a formação contínua dos professores é essencial para promover a dignidade e o respeito pela profissão.

Além disso, políticas de incentivo podem incluir bônus por desempenho, gratificações por tempo de serviço e financiamento para participação em congressos e eventos pedagógicos. Estes incentivos financeiros e profissionais contribuem para o desenvolvimento contínuo e para o fortalecimento da identidade dos professores, promovendo um ambiente onde se sintam valorizados e motivados.

Desenvolvimento Profissional e Formação Continuada

A formação continuada é outro aspecto fundamental para a valorização docente. O incentivo ao aprimoramento profissional e a criação de espaços de apoio e troca de experiências entre professores permitem que eles aprimorem suas práticas pedagógicas e atualizem seus conhecimentos, o que reforça a autoconfiança e o comprometimento com a profissão.

Libâneo (2001, p. 103) afirma que: “a formação continuada é essencial para que os professores possam atualizar suas práticas e fortalecer sua identidade profissional”.

A criação de programas de formação que não apenas foquem em técnicas pedagógicas, mas também incluam discussões sobre a identidade profissional e a ética docente, ajuda a construir um sentimento de pertença e valorização na carreira.

Esses programas podem ser oferecidos em formato de cursos, oficinas e seminários, voltados para temas relevantes na educação atual, como o uso de tecnologias educacionais, metodologias ativas e a gestão de sala de aula. Com apoio para a formação continuada, os professores têm a oportunidade de se desenvolver tanto no aspecto técnico quanto no pessoal, fortalecendo sua identidade e a relevância de sua atuação.

Incentivo à Autonomia e ao Protagonismo

O incentivo à autonomia é uma das medidas mais importantes para que os professores recuperem o controle sobre suas práticas pedagógicas e sintam-se protagonistas no processo educativo. Autonomia profissional significa permitir que os professores escolham métodos e abordagens que considerem mais adequados para a realidade de seus alunos, respeitando o contexto cultural e as necessidades individuais de cada turma.

Pimenta (2005, p. 98) enfatiza que: “a autonomia docente é fundamental para que o professor possa exercer plenamente sua função social, garantindo um ensino crítico e transformador”.

Quando o professor se sente livre para inovar e adaptar seu ensino, ele desenvolve uma relação mais forte com a profissão e percebe o valor de sua contribuição.

Para promover essa autonomia, é necessário que as políticas escolares incentivem a colaboração entre professores na construção de currículos e na escolha de materiais didáticos, permitindo que eles façam adaptações em função do perfil da turma. Esse protagonismo contribui para a satisfação profissional e o engajamento, pois os professores passam a ver-se como agentes ativos na transformação da realidade educacional.

Criação de Espaços de Apoio e Bem-Estar

Outro aspecto relevante para fortalecer a identidade profissional docente é a criação de espaços de apoio e bem-estar nas escolas. Estes espaços podem incluir equipes de apoio psicológico e pedagógico, grupos de apoio entre professores e iniciativas de valorização profissional dentro das próprias instituições de ensino.

Tardif (2012, p. 102) destaca que: “os professores precisam de espaços onde possam expressar suas angústias e desafios, pois o apoio psicológico e social é essencial para a saúde mental e para o fortalecimento da identidade docente”.

Ambientes de trabalho que valorizam o bem-estar reduzem o estresse e ajudam a construir uma cultura de apoio mútuo e reconhecimento.

A criação de políticas de prevenção ao burnout e de suporte emocional é vital para o bem-estar dos professores. Isso inclui a redução da carga administrativa, possibilitando que

eles dediquem mais tempo ao planejamento pedagógico e à interação com os alunos. Com isso, cria-se um ambiente escolar mais saudável e uma cultura de valorização e respeito pela profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise da identidade profissional docente é um sintoma de um sistema educacional que, em vez de reconhecer e valorizar a centralidade da docência, a trata como uma função facilmente substituível e de baixo impacto. Esse processo de desvalorização, sustentado por fatores como a remuneração inadequada, a sobrecarga burocrática e a limitação da autonomia, compromete a qualidade do ensino e o papel transformador que a educação deve desempenhar na sociedade. A profissão docente, ao perder sua identidade e prestígio, deixa de atrair e reter talentos qualificados, comprometendo o potencial formador de uma geração inteira.

A desvalorização econômica não apenas desmotiva, mas revela um entendimento superficial do papel dos professores, que são peças essenciais na construção do capital humano e no desenvolvimento social e intelectual de uma nação. A intensificação do trabalho, imposta sem reflexão sobre o impacto pedagógico, transforma a prática educativa em uma atividade burocrática e mecânica, onde o educador é forçado a priorizar exigências administrativas em detrimento do cuidado com o processo de aprendizagem. Esse cenário é agravado pela falta de autonomia, que reduz o papel do professor a mero executor de políticas educacionais, retirando-lhe a capacidade de adaptar o ensino às necessidades dos alunos e de desenvolver práticas criativas e inovadoras.

Para mitigar essa crise, é essencial uma reformulação profunda na forma como a profissão docente é tratada e estruturada. Mais do que aumentar salários, é necessário criar políticas de incentivo que promovam a formação continuada e proporcionem apoio psicológico e emocional aos educadores. A autonomia pedagógica precisa ser restituída, devolvendo aos professores o protagonismo no processo educativo e a possibilidade de influenciar o desenvolvimento de currículos que reflitam a realidade de seus alunos. Somente com um sistema de valorização real e uma cultura de respeito e reconhecimento, à docência poderá voltar a ocupar seu lugar como profissão essencial para a transformação social.

Em última análise, a revalorização da profissão docente não se limita a beneficiar os professores, mas representa um compromisso com a sociedade. Quando a educação é priorizada e os educadores são respeitados, formam-se cidadãos mais críticos, engajados e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos. Ignorar essa necessidade é perpetuar um ciclo de mediocridade e desigualdade, enquanto resgatar a identidade docente é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e informada.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores e a Valorização do Magistério: Políticas e Perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 74-92, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Desafios e Perspectivas da Formação Continuada em Manaus: uma Abordagem Crítico-Pedagógica

Challenges and Perspectives of Continuing Education in Manaus: a Critical-Pedagogical Approach

Edilene Cunha Carneiro

SEMED/AM. <http://lattes.cnpq.br/0268457675786753>

Arlindo Costa

Unit Brasil/Unida. <http://lattes.cnpq.br/3539848012127364>

RESUMO

Este estudo trata dos desafios e possibilidades da formação continuada numa visão crítico-pedagógica. Ele explora as constantes mudanças nas práticas pedagógicas e nas necessidades dos estudantes em ter na sala de aula profissionais que desenvolvam o aprimoramento de sua didática. Questiona-se como a formação continuada – ao que se refere ao PARFOR – pode contribuir para a qualificação dos desenvolvimentos de competências de profissionais da educação na área de licenciatura em Física? Aborda-se o tema com base em diretrizes e políticas de formação. A seção inclui uma revisão teórica sobre a formação continuada, por meio da pesquisa descritiva de enfoque qualitativo de entrevistas com os professores da rede pública de educação no Amazonas. Por fim, breves considerações referentes ao PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), seja pela construção das habilidades para a formação pedagógica no contexto amazônico, seja por motivações ou dificuldades dos docentes no aperfeiçoamento de sua atuação profissional.

Palavras-chave: formação continuada; prática pedagógica; políticas de formação.

ABSTRACT

This study addresses the challenges and possibilities of continuing education from a critical-pedagogical perspective. It explores the constant changes in pedagogical practices and the needs of students to have profes-



sionals in the classroom who develop the improvement of their didactics. It questions how continuing education – as referred to by PARFOR – can contribute to the qualification of the development of competencies of education professionals in the field of Physics teaching. The topic is approached based on training guidelines and policies. The section includes a theoretical review of continuing education, through descriptive research with a qualitative focus conducted via interviews with public school teachers in Amazonas. Finally, brief considerations are presented regarding PARFOR (National Plan for the Training of Basic Education Teachers), whether through the development of skills for pedagogical training in the Amazon context, or through the motivations or difficulties of teachers in improving their professional performance.

Keywords: continuing education; pedagogical practice; training policies.

INTRODUÇÃO

As constantes mudanças nos métodos pedagógicos e as necessidades de aprendizagem dos estudantes impõem aos profissionais da educação que se mantenham atualizados e que aprimorem sua atuação em sala de aula constantemente. Portanto, para que isso aconteça são vários os investimentos a serem feitos quanto ao tempo, esforço, acesso a recursos apropriados etc. Aprimorar-se ou adquirir novas metodologias para atuar em ambiente institucional, no caso, a formação continuada pode ser um meio para atender as demandas geradas pela globalização e despertar em si e nos estudantes a noção de que o aprendizado é uma jornada diária e contínua, e que sempre há mais para aprender todos os dias. À vista disso, requer aprofundar como acontece a formação continuada de professores em Manaus devido a circunstâncias específicas, individuais ou coletivas de um determinado grupo.

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida por Edilene Carneiro (2020), no âmbito da Universidad de la Integración de las Américas, no Paraguai. A pesquisa segue a definição própria de Políticas de Formação de Professores experienciada por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), relacionado ao Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação (PNE), além de uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) e de Instituições Públicas de Educação Superior.

O estudo trata da formação de professores. Desse modo, questiona-se: como a formação continuada – ao que se refere ao PARFOR – pode contribuir para a qualificação dos desenvolvimentos de competências de profissionais da educação na área de licenciatura em Física?

Com vistas a responder a esse questionamento, lança-se analisar de que forma o PARFOR auxilia no desenvolvimento de profissionais melhores na área da educação. Ponderou-se os dados da pesquisa qualitativa de Edilene Carneiro (2020), obtidos por meio de estudo descritivo a partir de entrevistas com professores da rede pública de educação amazonense.

Outrossim, a parte introdutória compõe-se do desenvolvimento que expõe o aporte teórico sobre o tema. Seguindo a discussão dos dados e, por fim, as considerações parciais e referências.

A EXPERIÊNCIA DOCENTE E OS DESAFIOS

Muitas são as lacunas entre a teoria estudada em cursos de formação continuada e a prática real nas salas de aula. Como encontrar formas de integrar melhor esses dois aspectos? Ainda, a falta de recursos adequados, como materiais didáticos atuais, tecnologia e, segundo Sabia e Sordi (2021) os ambientes de aprendizagem próprios; são fatores que podem dificultar a implementação de práticas inovadoras na Educação. Quanto à atuação docente, Torres (2023) faz questionamentos sobre como se dá o aprendizado e qual é o papel do professor nesse processo e relata estudos de autores favoráveis à teoria do aprendizado por meio de interação.

Para responder a essa provocação, principalmente, a partir da etapa inicial da formação do indivíduo, ou melhor, como se desenvolve o aprimoramento da prática pedagógica quanto aos métodos de alfabetização e de que maneira o professor deveria estar atento às questões que são inerentes a esse processo. Castro (2014, p.38) destaca que a alfabetização precisa ultrapassar suas “cruzadas ideológicas” e deve-se compreender que o ambiente escolar é uma extensão dos contextos sociais nos quais os aprendizes estão inseridos de modo que essa consciência promoverá uma transformação no processo de ensino em que o professor possa atuar na sala de aula incorporando elementos científicos e sociais, além de fomentar o aspecto cultural. Dessa forma, será necessário adotar práticas inovadoras e organizar atividades que promovam uma aprendizagem efetiva.

No entanto, para que os professores possam desenvolver práticas inovadoras e aprofundar não só o seu aprendizado como também o de seu aprendiz, é necessário engajamento em um processo contínuo para uma atuação dinâmica na modernidade. Por isso, a participação em cursos de formação continuada e capacitações em geral permite que o educador adquira novas técnicas e absorva as tendências, de modo que aplique o que lhe convier em sua classe. O educador precisa adequar o currículo escolar aos métodos de ensino e ferramentas tecnológicas a fim de integrar em seu contexto educacional eficazmente com planejamento e a sensibilidade de perceber frequentemente as necessidades de aprendizagens dos seus estudantes.

Por isso, urge uma reformulação no currículo da formação inicial do profissional da educação. Todavia, quanto à formação continuada que atenda a contemporaneidade, precisa-se de aproveitamentos na área pedagógica, uma vez que há constantes mudanças no âmbito educacional, isso requer investimentos pessoal e governamental para uma atuação de qualidade do docente, suprimindo as demandas dos diversos aspectos que são impostos ao professor atualmente. Libâneo (2015, p. 647) ressalta que o currículo de formação profissional em todos os níveis de ensino deve garantir que os futuros professores estejam aptos a analisar uma disciplina científica em amplitudes históricas e epistemológicas, mas também é fundamental o domínio na área pedagógica, abrangendo temas sobre ensino-aprendizagem (métodos e conteúdos didáticos), além da preparação no tratamento da relação professor-aluno e do ambiente educacional como agente transformador.

A respeito de uma definição sobre o trabalho docente, Edilene Carneiro (2020) trata como toda e qualquer atividade desenvolvida a fim de gerar aprendizado. Conforme Basso (1998, p. 2), o termo é posto assim:

O trabalho docente concebido como uma unidade é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor

No entanto, Tardiff (2002, p.23) descreve que o trabalho docente não deve ser visto de maneira isolada ou desconectada dos conhecimentos profissionais que eles possuem. A prática docente envolve a aplicação de diversos saberes, e esses conhecimentos são essenciais para a construção da identidade profissional e o entendimento do significado do seu trabalho. Em outras palavras, ensinar é uma atividade complexa que requer o uso integrado de múltiplos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Trata-se de um trabalho marcado pela pluralidade, pois envolve multisaberes, todavia, deve-se incorporar os deveres basilares para o desenvolvimento do indivíduo relacionados com os saberes disciplinares que serão aplicados pelo professor em sua prática a partir do investimento em formação inicial, continuada ou adquiridos em exercício de sua função por meio de hábitos e ou habilidades.

Um desafio apontado por Edilene Carneiro (2020) é o desvio de função dos profissionais na área da educação, mormente entre professores. No Brasil, tanto em escolas públicas quanto particulares, é comum que crianças relatem que sua professora de história também ensina geografia, ou que o professor de matemática também leciona física. Adicionalmente, o professor com formação em pedagogia é responsável por lecionar todos os componentes curriculares na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental mesmo sem ter passado por uma formação específica dos conteúdos que ensina. Da mesma forma, há necessidade de reconhecer a importância das limitações do educador e das habilidades afins ao lidar com a complexidade de determinados aspectos conceituais, por exemplo, de língua portuguesa e matemática nos anos iniciais (muitas vezes não abordados na formação inicial) e enfatiza que um professor especialista estaria mais capacitado para lecionar os conteúdos, mesmo nos níveis elementares, garantindo a qualidade de ensino para os estudantes.

Na atuação docente, enfrentam-se inúmeros obstáculos ao se deparar com o processo de formação. Para Hagemeyer (2004, p.70), ao propor a reforma educacional, a discussão tem como primeiro fator a limitação do pensamento oriunda do processo de industrialização, refletindo no ambiente escolar em que retirou do professor, de certa forma, a prática autônoma e espontânea na transmissão do conhecimento em que o educador tinha função de pensar/agir sobre a sua prática didático-pedagógica.

Moreira (2021) aborda os desafios no ensino de física quanto à maneira de os estudantes aprenderem por métodos tradicionais, como a memorização de fórmulas, muitas vezes, é devido à performance do docente que enfatiza uma proposta mecânica e a dificuldade que alguns professores enfrentam em incorporar o uso das Tecnologias Digitais

de Informação e Comunicação (TDiCs), o autor critica a metodologia que se adotou há anos mesmo em outras disciplinas, é o que ele considera comum na cultura do ensino para a testagem, ou seja, baseia-se no modelo de ensino somente para a realização de provas.

A proposta de Moreira (2021) é um ensino voltado para conceitos e conceitualização - compreensão de conceitos fundamentais e a capacidade de defini-los adequadamente. Além dos modelos e modelagem - uso de modelos teóricos e práticos para explicar fenômenos físicos. A partir de atividades experimentais - a realização de experimentos para explorar e validar teorias físicas; da ênfase de competências científicas - o desenvolvimento de habilidades científicas essenciais, como a análise crítica e a resolução de problemas e situações que façam sentido - contextualização do conhecimento para torná-lo relevante e significativo para os estudantes. É salutar que se apresente metodologias que promovam uma compreensão profunda e duradoura dos conteúdos. Ademais, o estímulo ao diálogo e ao pensamento crítico durante o processo de aprendizagem, de modo que se promova uma aprendizagem significativa. Sabe-se que é um desafio manter o interesse dos alunos por meio de conteúdos e metodologias envolventes, todavia alguns traços deverão ser forjados para uma prática docente eficaz na modernidade relacionado ao ensino de física.

Quanto às modificações ou implementações de ferramentas ou métodos de ensino, o docente poderá romper com o passado e renunciar a estruturas arcaicas. Se isso ainda for uma realidade em muitos casos, poderá se valer de ferramentas auxiliares para que haja de forma gradativa uma instrução significativa, mas que atenda às necessidades de aprendizagens do indivíduo deste tempo. Desse modo, é importante que o docente avalie que também precisa estar atento às transformações e desperte o interesse em si e em seus educandos as novas formas de aprender, considerando suas especificidades de aprendizado; além de perceber a urgência de implementar as tecnologias que tanto promovem aceleração e praticidade na aplicação de teorias e conceitos.

Segundo Silva (2014, p.26), as escolas percebem a relevância das tecnologias e a diversidade de mídias para a aprendizagem no século XXI, indispensável nos tempos atuais. Ademais, Aguiar (2008, p.65) considera a inserção de novas tecnologias na educação como uma exigência de uma reavaliação das práticas pedagógicas em sala de aula e uma mudança nos currículos para atender aos interesses dos estudantes. O foco deve estar no processo de ensino-aprendizagem do aluno, e sua participação ativa é crucial para a construção do desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Para Coutinho (2020), a disseminação das mídias exige uma nova postura dos educadores, pois esses recursos estão desafiando e agregando conhecimento à formação do indivíduo. As mídias devem ser utilizadas para acrescentar valor à informação, ilustrar, discutir e aguçar o conhecimento, tornando as aulas mais dinâmicas e atraentes.

Nesse contexto, as mídias se tornam aliadas quando são selecionadas e utilizadas com o objetivo de enriquecer o conteúdo da sala de aula. O professor precisa planejar sua aula considerando a idade, classe social e nível de conhecimento dos estudantes para determinar a melhor maneira de abordar o conteúdo. Sem esse planejamento, mesmo uma mídia excelente pode não fazer sentido para os alunos e não contribuirá para o seu aprendizado, como é posto por Moran (2007).

Assim, inúmeros desafios são impostos à prática docente; desse modo a formação continuada aos educadores poderá ser a saída para atualizar-se e superar as expectativas de uma geração de estudantes em constante transformação relacionada ao seu processo de instrucional.

O CONCEITO DE FORMAÇÃO DOCENTE

As transformações na sociedade a tornaram mais democrática, plural, participativa e integradora, e essas mudanças impactaram também as concepções de conhecimento. A educação moderna não deseja alunos passivos, mas sim aprendizes ativos que participam de seu processo de aprendizagem e de sua própria história, desenvolvendo a capacidade de pensar criticamente, de construir e reconstruir conhecimentos. Para tanto, a necessidade de adaptação para proporcionar o progresso da formação do indivíduo leva o professor a buscar sempre uma prática pedagógica que atenda as novas demandas sociais e educacionais.

A complexidade do fazer da instituição escolar reflete na profissão docente a ideia de que não se pode mais ver a educação apenas como o domínio dos conteúdos e a técnica de transmiti-los. Os professores precisam operacionalizar o conhecimento, que sempre está em construção e não é mais considerado fixo e imutável. Além disso, os educadores devem encarar a educação como um compromisso político, fundamentado em valores éticos e morais, focado no desenvolvimento integral da pessoa e capaz de lidar com as mudanças e incertezas dos novos paradigmas educacionais.

A concepção de formação docente está impregnada no senso comum como o ensinamento de técnicas, métodos e habilidades aos professores para ministração de aulas e, principalmente, está relacionada ao preparo dos docentes para que estes saibam lidar com os desafios educacionais. Formar continuamente os professores é entender que a promoção de suas potencialidades deve ser cultivada e valorizada como demonstração de respeito ao papel do docente, ator indispensável no processo instrucional, e que precisa receber ações para estar sempre capacitado e ter profundidade científico-pedagógica, tratando eficazmente com a diversas necessidades de aprendizagem.

O professor em sua prática inclina-se a reflexões sobre sua atuação, considerando isso como alicerce na construção de saberes e na identidade profissional. Segundo Edilene Carneiro, a formação é compreendida como um “processo em desenvolvimento para a vida toda - *career-long* ou *life-long career*.” ALDB (1996) aborda uma das finalidades de educação superior em que se prepara os diplomados nas diferentes áreas, de forma que suscite o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e permita a correspondência entre os conhecimentos adquiridos em esfera intelectual e a sua concretização de fato (relação teoria e prática). Na visão de Zeichner (1993), o professor prioriza o ponto inicial, aquele que se atenta para aprender a ensinar; fato essencial no processo contínuo ao longo da carreira docente. Mesmo com programas de formação de alta qualidade, na melhor das hipóteses, só conseguimos preparar os professores para iniciar o ensino.

No entanto, a formação continuada para Imbernón (2000) transmite a importância de uma formação abrangente, não somente aquela que se baseia no primeiro nível no

âmbito curricular, mas a que prossegue na formação do professor: a processual, uma vez que prepara os docentes em diversas áreas e tendências — científica, cultural, contextual, psicopedagógica e pessoal — para lidar com a complexidade do ensino. Além disso, ressalta a necessidade de que os professores atuem de maneira reflexiva, com flexibilidade e rigor, baseando suas ações em fundamentos válidos. Dessa forma, eles evitam o paradoxo de “ensinar a não ensinar,” ou seja, evitando práticas educativas ineficazes ou desatualizadas. Desse modo, segue o modelo de capacitação pedagógica especializada não só no ponto incipiente, mas também ao longo do processo da carreira docente.

Para alguns autores a formação inicial poderia ser substituída pela formação continuada. No entanto, essa conduta não constitui base legítima e, no caso do profissional de Física, o parecer CNE/CES 1.304/2001 afirma que a sua atuação deve estar apoiada em sólidos e atualizados conhecimentos em Física, e noções de como resolver problemas novos e tradicionais, buscando continuamente outras formas de conhecimento e prática científica ou tecnológica. A atitude investigativa deve estar presente em todas as suas atividades, adaptando-se a diferentes formas e objetivos de trabalho.

PARFOR NA PRÁTICA DOCENTE

Quanto à formação continuada e a aprendizagem docente no contexto das políticas educacionais no Brasil, destaca-se neste estudo a formação de professores de Física, influenciada por aspectos legais e regulatórios, e a importância da prática profissional. Nesse aspecto, menciona-se o PARFOR, um modelo de formação desenvolvido pelo ministério da educação, instituído por meio de uma Portaria Normativa nº 9, no dia 30 de junho de 2009, graças ao Decreto nº 6.755, em 29 de janeiro de 2009 que permitiu a existência da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, e a universalização do acesso à educação, discutida amplamente a partir da década de 1990, com marcos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O programa é o resultado da ação conjunta de principais instituições que regem a organização da educação com respeito a políticas públicas. Conforme estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) começou a se concretizar com o envio de um Ofício Circular GM/MEC nº 118/08, em julho de 2008. Nesse ofício, o MEC propôs uma estratégia para “estimular arranjos educacionais no âmbito do estado”, coordenados pelas Secretarias de Estado de Educação, envolvendo também as administrações municipais e as instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura.

O PARFOR tem uma especificidade em relação às formações continuadas no que tange à necessidade de um professor ter uma formação inicial, por isso não se trata de um programa de formação continuada na realidade, pois conforme o MEC o PARFOR é o programa destinado a professores das escolas públicas estaduais e municipais que não possuem formação adequada conforme a LDB. Ele oferece cursos superiores gratuitos e públicos. O plano inclui: - primeira licenciatura: 2.800 horas de curso mais 400 horas de estágio para professores sem graduação; segunda licenciatura: 800 a 1.200 horas de curso para professores que atuam fora da sua área de formação. Assim como a formação

pedagógica: cursos para bacharéis sem licenciatura. Principalmente, nesse caso, o objetivo desse programa é de auxiliar numa segunda formação os profissionais da educação que não estão trabalhando na sua área de formação.

Os cursos abrangem todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica e são oferecidos tanto presencialmente quanto a distância. A exemplo dos profissionais do ensino de Física que necessita de uma formação complementar e específica, é um recurso a se enquadrar nos requisitos que regem a sua profissão. Conforme Cardoso (2017, p.54), tem o intuito de preparar professores com competências acadêmicas e sociais, compromisso político com as transformações educacionais e sociais, além de adequação às novas tecnologias, e, acima de tudo, garantir a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no processo formativo dos alunos, é o grande desafio enfrentado pelas universidades nos cursos de licenciatura diante das demandas da sociedade contemporânea.

Ressalta-se a necessidade de fortalecer as alianças entre autoridades educacionais para proporcionar a educação básica e a capacitação dos professores por meio do PARFOR e outros programas, valorizando os professores e enfatizando que estes são agentes fundamentais no desenvolvimento da curiosidade, autonomia e rigor intelectual do aprendiz.

Ademais, destaca-se para as formações em geral, especialmente, o uso de tecnologias e metodologias inovadoras e tradicionais aprimoradas, sobretudo, a atuação da modalidade de educação a distância, porventura em tempos de pandemia ou crises econômicas. Por fim, menciona-se a necessidade de qualificar professores desde a educação infantil e de evidenciar a relevância dos pilares da educação: aprender a conhecer, fazer, viver juntos e ser como declara Delors (2018) no relatório para a UNESCO sobre o compromisso a fim de garantir a educação de qualidade para todos.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este estudo descritivo tem como configuração uma pesquisa qualitativa por abordar trabalhos de forma interpretativa e naturalista, num curto período e em algumas sessões. Descreve o cenário natural, buscando compreender e interpretar o fenômeno valorizando significados que as pessoas atribuem a ele. O estudo incitou diversas ideias sobre as contribuições do PARFOR na qualificação do professor de Física, desde o âmbito do curso de licenciatura até os aspectos preponderantes para aprimorar a prática pedagógica nessa área e, principalmente, as tendências educacionais e descobertas de conceitos para sua formação atualizada.

Norteou-se a partir dos objetivos da pesquisa sobre o contingente da amostra, 5 docentes do curso de Física, foi realizada uma entrevista semiestruturada, pois já seria possível fazer o recorte para o entendimento do que se estava proposto a descobrir. Esses 5 professores participaram, sendo um coordenador que atuava como professor conforme o interesse em colaborar com a pesquisa. Foram colocados questionamentos a respeito de conhecimentos pedagógicos e da área específica; materiais e métodos, assim como infraestrutura. As interações e respostas dos participantes foram anotadas e registradas por meio de gravações de áudio de um aplicativo de mensagem instantânea amplamente utilizado.

TRAJETÓRIA ANALÍTICA

Diante das necessidades de aprendizagem e das transformações dos métodos e ferramentas de ensino, impõe-se aos docentes o aprimoramento de sua prática pedagógica. Nesta pesquisa, trata-se de políticas públicas para a qualidade da educação, sobretudo, a formação continuada dos professores a fim de que estejam preparados para uma atuação profícua e inovadora, correspondendo às tendências do ensino moderno. É um estudo que evidencia os desafios e perspectivas de uma instrução em constante aprendizado, aborda-se também a relação do PARFOR para a capacitação dos profissionais da educação básica. O contexto é do IFAM – Campus Manaus Centro, em que o instituto disponibilizava apenas quatro cursos do referido programa: Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Química que são as mesmas quatro licenciaturas oferecidas na graduação da instituição, mostra-se que estão a serviço de uma cultura de melhoramentos profissionais em sua proposta para que reflita na vida do educador.

Enfatizou-se os professores de Física, cujos horários e dias das aulas eram diferentes devido ao fato de serem professores do interior, participando das aulas com o objetivo de obter uma segunda graduação. Para essa pesquisa, o coordenador aconselhou acompanhar apenas uma das turmas. Como ele também era coordenador do curso do PARFOR de Licenciatura em Física, optou-se por analisar esse curso.

Neste tópico, apresenta-se a questão da formação docente, a fim de compreendê-la, apresenta-se os desafios da atualidade no que tange à formação inicial e continuada de professores, procurando uma relação da modalidade do PARFOR, uma vez que envolve o aprimoramento da prática pedagógica e ainda a regulamentação do exercício de sua atuação profissional. A experiência dos professores na sua trajetória do programa é abordada neste recorte que revela como eles lidam com a sua formação.

Quanto ao espaço físico disponibilizado para o PARFOR, os respondentes indicaram que há um lugar apropriado para a realização do curso. O instituto possui diversos laboratórios, espaços não formais, turmas não numerosas e acesso a computadores, internet e biblioteca. Todos os professores concordam que o Instituto possui infraestrutura adequada para as atividades educacionais. O padrão das respostas sobre a estrutura física remete-se ao que o inciso II do art. 43 da LDB (1996) referente ao que implica primariamente na formação do indivíduo, na sua capacitação, pode defrontar-se com estruturas físicas impróprias, além de exigência de uma nova configuração para a contemporaneidade: a infraestrutura tecnológica que é considerada importante. Além disso, a formação de recursos humanos, ou seja, o capital humano qualificado, é fundamental para abastecer os sistemas produtivos. Portanto, a infraestrutura em algumas instituições é crucial para atender às demandas de crescimento e competitividade no cenário internacional. Basso (1998) aponta o objetivo de compreender como essas condições interagem e afetam o trabalho educativo de forma integral.

Sabia e Sordi (2021) corroboram sobre isso ao afirmarem a ideia de que, para um bom trabalho educacional, é essencial ter um corpo docente qualificado e condições de infraestrutura escolar favoráveis. Isso inclui materiais didáticos, equipamentos e

estruturas físicas apropriadas. Sem esse suporte institucional, a atuação do professor fica comprometida, destacando a importância do apoio adequado para o desenvolvimento eficaz do trabalho dos educadores.

Para o tópico sobre carga horária, alguns professores reconhecem que o período é reduzido na formação do PARFOR, o que é uma preocupação inicial dos alunos. Contudo, destacam que, possuem certa a maturidade educacional, pois já fizeram uma licenciatura e são mais velhos, por isso se justificam que a carga horária reduzida não seria um problema. Os docentes consideram que os alunos devem ser capazes de aprender de forma independente.

Do mesmo modo, acredita-se que a grade curricular contém disciplinas pedagógicas defasadas, o que é preocupante, por se tratar do curso de Física, uma área um pouco complexa para alguns e, principalmente, por ser uma licenciatura e os alunos precisam saber aplicar a Física em sala de aula. Outro professor respondente considera que, como os estudantes já possuem uma licenciatura, não seria necessário repetir todas as disciplinas escolares.

A prioridade é dada às disciplinas que introduzem os conteúdos, como 'ensino tecnológico' e 'didáticas metodológicas. Nesse aspecto, é importante evidenciar menção que Moreira (2021) faz sobre o ensino ter a ênfase de competências científicas, habilidades científicas essenciais de maneira contextualizada. Para o ensino de Física, o autor considera a problemática quanto à maneira de os estudantes se apropriarem dos conteúdos por métodos tradicionais, também devido a abordagem mecânica do professor ao apresentar os objetos de estudo, além da dificuldade de os professores introduzirem em sua prática as tecnologias.

A respeito das metodologias abordadas no curso, enfatiza-se que cada professor possui sua própria metodologia e os estudantes deveriam se adaptar a elas.

Seria oportuno que os alunos pudessem adquirir conhecimentos de formas diversas, ou seja, por meio de metodologias variadas para auxiliá-los em sala de aula. Os professores têm a liberdade de escolher e discutir metodologias entre si para melhor adaptar-se às turmas. Assim, remete-se às ideias de Delors (1996), pois considera a autonomia do professor e seu papel no processo pedagógico; o que preconiza que é o ator social agente desse processo que atua em diferentes campos educacionais: desperta a curiosidade, desenvolve o autogoverno e incita o rigor intelectual, enfim, é quem cria condições favoráveis para o êxito da educação formal e permanente.

Por outro lado, destaca-se o que prioriza Basso (1998) sobre a importância de ter uma visão holística do trabalho docente, considerando-o em sua totalidade e não apenas como uma soma de partes separadas. Ele destaca a importância das relações essenciais e elementos articulados que compõem a natureza, a produção e o desenvolvimento do trabalho docente. Por isso, sua análise inclui tanto as condições subjetivas, como a formação do professor, quanto as condições objetivas, como a organização da prática e a remuneração dos professores entre outros desafios e fatores que envolvem o fazer pedagógico.

Por fim, é relevante considerar os diversos aspectos do processo de formação profissional, dado que a responsabilidade essencial do professor é desenvolver habilidades

nos alunos, espera-se que seja por meio de um ensino verdadeiramente emancipador, o professor deve fomentar competências cognitivas, socioemocionais e práticas, preparando os aprendizes para enfrentar desafios complexos na vida pessoal e cotidiana, na cidadania e no mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder ao questionamento inicial: como a formação continuada – ao que se refere ao PARFOR – pode contribuir para a qualificação do desenvolvimento de competências de profissionais da educação na área de licenciatura em Física? Os dados coletados demonstram os reais desafios quanto à formação profissional do docente referentes a limitações físicas e metodológicas no processo de aprendizado no contexto do trabalho realizado no IFAM.

Não obstante, demonstra-se o que foi constatado no âmbito geral da pesquisa de Edilene Carneiro (2020): “o PARFOR é algo viável e atualmente, com a situação educacional que se encontra, esse modelo de formação pode se tornar cada vez mais exequível, não só no ensino superior, mas quem sabe em outros níveis de ensino”. Quanto ao espaço físico, é considerado como uma infraestrutura necessária para se trabalhar com os professores em formação. Além disso, houve momentos em que os alunos de licenciatura em Física e os do PARFOR se uniram para construir um projeto chamado “Dia do Físico”. Esse projeto facilitou interações entre os cursos, proporcionando vivências e aprendizados.

Observa que, na investigação sobre os desafios e perspectivas da formação profissional, seria pertinente ampliar a carga horária, visto que os dados evidenciam que o período do curso é a maior preocupação para certa parte dos docentes, porém, de alguma forma, é uma inquietação desnecessária, tendo em vista que, mesmo com uma carga horária menor que a de um curso de licenciatura; ela é suficiente e eficiente – com o auxílio dos materiais e métodos corretos – para a aprendizagem.

Ressalta-se que o professor deveria adotar uma abordagem diversificada e dinâmica para que o estudante aplique o aprendizado em situações práticas de sua vida (carreira e áreas de interesse). Os dados deste estudo sugerem a necessidade de planejar e adaptar metodologias, pois há diversos métodos de ensino para atender às necessidades específicas dos aprendentes, incluindo a simulação de situações práticas para criar imersão e interação real em sala de aula.

Por fim, estimula-se os docentes a usarem recursos diversos e consideram contextos culturais e sociais dos alunos, com experiências da vida prática com atuação do aprendiz; a propósito, tratar o processo de aprendizagem de acordo com as experiências de classe e conhecimentos da Física voltados para aplicação prática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. V. B. **As novas tecnologias e ensino-aprendizagem**. Programa de Mestrado em educação matemática. Universidade Santa Úrsula. Rio de Janeiro. VÉRTICES, v. 10, n. 1/3, jan./dez. 2008.

BASSO, Itacy. Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES vol. 19 n. 44. Campinas Apr. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 de abr. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015.

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro (1996)**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – 5ª Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara.

CARDOSO, Elisângela. A. M.C.; NUNES, Cláudio. P. **O plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): O ideal e a realidade vigente**. Revista do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Educação & Formação, Fortaleza, v.2, n.6, p. 54-69, set./dez. 2017; ISSN: 2448-3583.

CARNEIRO, Edilene Cunha. **Os desafios da formação continuada no curso do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, defendida em janeiro de 2020, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas.

CASTRO, Claudio de Moura. **Os tortuosos caminhos da educação**: pontos de vista impopulares Porto Alegre: Penso 2014.

DELORS, Jacques (org). **Educação**: um tesouro a descobrir; relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC. UNESCO, 1998.

HAGEMEYER, Regina Cely de C. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual**: os sentidos da mudança. Educar, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Editora UFPR.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal**: Gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 1998.

MOREIRA, M. A. **Desafios no ensino da física**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 43, p. e20200451, 2021.

TORRES, S.C.R. **Bilinguismo: contribuições do francês na formação integral e pluricultural dos alunos do 7º ano da EETI José Carlos Mestrinho em Manaus-AM/Brasil entre 2022-2023**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, defendida em janeiro de 2024, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas.

SABIA, C. P. de P.; SORDI, M. R. L. de. **Um olhar para a dimensão infraestrutura como uma das condições objetivas possibilitadoras da qualidade em escolas públicas.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 127–152, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i1.13473. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13473>. Acesso em: 4 mar. 2020.

SILVA, Renildo Franco da. **Novas tecnologias e educação:** a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. Educação & Linguagem: São Paulo, ano 1 · no 1 · jun. · p. 23-35 · 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. M. **Formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educar, 1993. Disponível em: < http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/formacao_continuada.pdf >. Acesso em: 17 set. 2020.

Ensino Híbrido e os Desafios Docentes

Hybrid Teaching and Teaching Challenges

Josiane Costa de Sousa

Universidad De La Integración De Las Américas. Escuela de Postgrado. Maestría en Ciências Da Educação

Alderlan Souza Cabral

Orientador. Doutor

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de títulos que traz como temática “Ensino híbrido e os desafios docentes” o projeto se deu a partir das limitações docentes no que se refere as atividades exemplificadas para os alunos. A presente obra teve como objetivo geral: Averiguar as dificuldades dos professores em meio ao ensino híbrido no modelo gradual e alternado em meio à pandemia. O processo metodológico partiu de uma pesquisa descritiva que se trata de uma abordagem de pesquisa que visa delinear aspectos de uma população específica, amostra, contexto ou fenômeno. Esse tipo de pesquisa é frequentemente utilizado para descobrir relações entre conceitos ou variáveis durante as análises. Conforme mencionado por Gil (2017). O enfoque realizado foi qualitativo e quantitativo que adota como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Os principais resultados apresentam que o novo cotidiano desencadeou abordagens metodológicas em meio às novas tecnologias e que a equipe docente não estava qualificada para atender tal demanda.

Palavras-chave: ensino híbrido; tecnologia; pandemia.

ABSTRACT

This study is a summary description of a master’s thesis developed to validate titles that has as its theme “Hybrid teaching and teaching challenges”. The project was based on teaching limitations regarding the activities exemplified to students. The general objective of this work was to: Investigate the difficulties faced by teachers in the midst of hybrid teaching in the gradual and alternating model in the midst of the pandemic. The methodological process started from descriptive research, which is a research approach that aims to outline aspects of a specific population, sample,



context or phenomenon. This type of research is often used to discover relationships between concepts or variables during analyses. As mentioned by Gil (2017). The approach taken was qualitative and quantitative, adopting documentary research and survey operationalized through analysis as a technical procedure. The main results show that the new daily life triggered methodological approaches amid new technologies and that the teaching team was not qualified to meet this demand.

Keywords: hybrid learning; technology; pandemic.

INTRODUÇÃO

O Amazonas enfrentou desafios significativos na área da saúde devido à Covid-19. A pandemia resultou em um aumento alarmante nas taxas de mortalidade, causado pela escassez de leitos hospitalares, unidades de terapia intensiva (UTI) e suprimento de oxigênio.

Em resposta aos acontecimentos, o Governo do Estado do Amazonas decidiu interromper as aulas presenciais nas instituições de ensino público da capital, além de cancelar visitas a presídios, centros socioafetivos e à Universidades. A suspensão das aulas foi determinada por um período inicial de 15 dias, visando o controle e a prevenção da disseminação do vírus.

Diante desse cenário, é fundamental investigar como se deu a educação no Estado do Amazonas, a atuação pedagógica nas instituições de ensino durante a pandemia, além das dificuldades que os docentes encontraram ao lidar com o ensino híbrido em um formato gradual e alternado. Objetivo geral: Averiguar as dificuldades dos professores em meio ao ensino híbrido no modelo gradual e alternado em meio à pandemia.

A presente obra se justifica pois durante a pandemia tornou-se relevante conhecer os obstáculos que dificultaram o ensino aprendizagem no sistema educativo. E um deles foi a necessidade de estabelecer padrões de qualidade para as ferramentas digitais, a fim de que fossem mais efetivas. Além disso, o acesso às tecnologias foi substancial, uma vez que muitas crianças não se disponibilizavam computador, tablet ou conexão à internet. Entretanto, o ensino à distância foi a alternativa mais viável para se conduzir o ensino.

Nesse contexto, diversos professores ajustaram suas aulas para incorporar ferramentas digitais, buscando assim se familiarizar melhor com a tecnologia a fim de ministrar aulas a distância por meio do ensino remoto.

ENSINO HÍBRIDO NO BRASIL

O desenvolvimento das tecnologias digitais de informação possibilitou a elaboração de recursos que os educadores puderam usar em suas aulas, proporcionando uma maior acessibilidade a dados e ferramentas para os alunos, tornando o aprendizado mais interativo, eficaz e moderno.

Nesse contexto, a aplicação de tecnologias na educação foi considerada como uma nova abordagem pedagógica, promovendo a interação digital dos estudantes com os conteúdos. Assim, o aluno começou a se envolver com várias ferramentas que permitiram a ele dar continuidade aos estudos. Entretanto, numerosos educadores ainda possuem a ideia de que a tecnologia na sala é apenas mais um recurso didático. Muitas vezes, eles utilizam a mesma abordagem convencional de ensino, o que pode representar um passo atrás em relação aos progressos tecnológicos que estamos experimentando.

A Lei 14.040/2020 destaca a expressão “estado de calamidade pública” em oito ocasiões, especialmente ao tratar do cumprimento do calendário escolar, das metas de aprendizado, das atividades educativas, dos programas de assistência aos estudantes, dos trabalhos acadêmicos do ensino superior, da carga horária mínima anual em todas as etapas de ensino e das atividades pedagógicas remotas utilizando as tecnologias da informação e comunicação.

Diante de um ambiente de temor e incerteza, uma série de ações foi implementada para frear a disseminação da pandemia. Era necessário unir esforços de toda a comunidade para lidar com o surto. Nesse contexto, os órgãos de saúde de diversas nações afetadas sugeriram o distanciamento social como uma abordagem para limitar a infecção e evitar a propagação do vírus entre um maior número de pessoas.

Diversas nações decidiram encerrar as atividades de empresas e obrigar a paralisação de setores não essenciais, impondo que a população se mantivesse em casa, resultando em um isolamento compulsório. Em situações mais graves, onde a quantidade de óbitos devido à covid-19 era alarmante, as autoridades instauraram o lockdown, que consiste em um confinamento completo dos cidadãos e no fechamento quase total do comércio e de serviços que são vistos como essenciais. O afastamento social não voluntário pode acarretar diversos danos ao indivíduo, resultando em problemas psicológicos como ansiedade e depressão. Além disso, pode provocar uma crise econômica devido ao aumento do desemprego, uma vez que indústrias, comércios e serviços pararam suas atividades, levando a uma queda nas vendas, já que durante o isolamento, as pessoas tendem a consumir muito menos.

As restrições sociais impostas pela pandemia do coronavírus resultaram em várias transformações, especialmente no âmbito da educação global. Entre os aspectos discutidos estão a valorização da carreira docente, a relevância do envolvimento familiar na educação, a aplicação de tecnologias como ferramentas de apoio tanto em sala de aula quanto fora dela, e as ações governamentais direcionadas ao setor educacional. Esses elementos foram novamente destacados nesse contexto, evidenciando sua significância para a sociedade.

Nesse contexto, é fundamental compreender que o emprego da tecnologia como parceira constante, sem substituir o papel central do ensino presencial, abrange muito mais do que apenas manter a utilização de soluções provisórias de educação à distância ou, ainda, transformar a sala de aula em um ambiente digital.

A aplicação correta e organizada da tecnologia na educação, quando combinada com a atuação dos educadores, tem o potencial de fortalecer o aprendizado dos estudantes. Ademais, a sociedade atual, cada vez mais interconectada, demanda o aprimoramento de saberes e habilidades específicas que devem ser cultivadas no ambiente escolar.

A tecnologia pode desempenhar um papel fundamental ao ajudar os professores em atividades mais triviais, administrativas e operacionais, como a elaboração de listas de presença e a correção de trabalhos. Isso permite que eles tenham mais tempo disponível para se concentrar em tarefas de maior complexidade e que proporcionem um impacto significativo na aprendizagem dos estudantes.

As abordagens empregadas nas aulas foram modificadas para integrar as tecnologias de maneira interativa, assim como a seleção de recursos midiáticos que pudessem ser facilmente compreendidos pelos alunos, além da comunicação utilizada nas interações remotas. O foco não era empregar a tecnologia de maneira indiscriminada, mas sim engajar-se de forma consciente e intencional em uma transformação civilizacional que desafia de maneira significativa as estruturas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais convencionais, além de revisar os papéis tanto de professores quanto de alunos (Lévy, 2005, p. 172).

O Projeto Aula em Casa foi uma ação do Governo do Estado do Amazonas, surgida em resposta à pandemia de covid-19. Em colaboração com as duas secretarias de educação, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM) e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), a iniciativa visava “oferecer métodos pedagógicos que ajudassem no ensino remoto/híbrido para todas as etapas do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (2º e 3º Segmento) e Educação Infantil”, além de fornecer materiais didáticos e pedagógicos que permitissem aos estudantes darem continuidade aos seus estudos. As abordagens empregadas pelos educadores foram promovidas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas – CEMEAM. As aulas eram veiculadas por meio de canais de televisão, como a TV Encontros das Águas, além de plataformas digitais oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação.

Visando à estruturação das atividades e monitoramento dos alunos, os docentes elaboravam seus planos durante o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), tanto em regime de home office quanto após o retorno às aulas presenciais. Isso estava de acordo com a Portaria GS Nº 1100/2020, datada de 1º de outubro de 2020, que estabelece diretrizes pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Conforme a Portaria GS Nº 1100/2020, o HTP é um período destinado aos educadores para desenvolverem diversas atividades pedagógicas, incluindo planejamento, organização de tarefas para os alunos, correção de trabalhos, atualização do diário digital e participação em reuniões escolares.

Educadores que tinham uma experiência limitada ou até inexistente com tecnologia foram obrigados a elaborar aulas utilizando recursos digitais, em parceria com seus coordenadores pedagógicos, ao mesmo tempo em que iniciavam o aprendizado sobre o uso de ferramentas tecnológicas. Com a implementação das aulas virtuais, novos desafios emergiram, como dificuldades de conexão e a motivação dos estudantes em ambientes remotos, questões que não ocorriam nas aulas presenciais.

A apreensão dos educadores em relação aos aspectos mais práticos, como ministrar aulas a distância, gravar conteúdos em vídeo e a maneira como os alunos tiveram acesso ao material quando não disponibilizavam da tecnologia em casa, causava gargalos nas práticas docentes no processo do ensino híbrido.

A Resolução Nº 001/2021 do CEE/AM, datada de 13 de janeiro de 2021, ratifica “o Calendário Escolar da Rede Estadual de Ensino para o ano letivo de 2021” (CEE, 2021, p. 2-3). A validação desse calendário escolar facilitou de maneira eficiente as atividades das instituições de ensino durante os semestres, garantindo a continuidade das ações programadas em nível estadual para o ano.

A situação educacional no Amazonas apresentava um panorama diferente, uma vez que, em 2020, foram estabelecidos documentos orientadores que direcionavam as instituições de ensino tanto na capital quanto no interior. No ano de 2021, diretores e educadores conduziram a jornada pedagógica de forma virtual, ao invés de presencial.

Em 2021, a SEDUC/AM estabeleceu novas diretrizes em formato progressivo e intercalação para o ano escolar, visando atender às necessidades para engajar os professores na criação de um planejamento adaptável durante o ano escolar, foi essencial considerar as exigências relativas aos protocolos de saúde e ao acolhimento de funcionários, professores e alunos. A Secretaria de Educação decidiu abordar o tema na jornada pedagógica com a proposta “novas perspectivas e diferentes trajetórias: refletindo sobre as práticas educacionais no contexto contemporâneo” (Educação em Pauta, 2021, p. 7). Para que os educadores pudessem monitorar as atividades nos grupos, era essencial ter acesso à internet com uma velocidade apropriada para assistir à programação televisiva todos os dias.

As diretrizes educativas e administrativas desempenham um papel fundamental nas instituições de ensino para o reinício das aulas presenciais. A SEDUC/AM publicou um documento orientador intitulado Retorno às Aulas Presenciais – 2021, que trata do ambiente escolar, da operação das escolas, das orientações curriculares, da execução de programas de recuperação de aprendizado, da busca ativa por alunos e do modelo gradual e alternado. Este documento tinha como objetivo fornecer diretrizes e sugestões para a retomada do ano escolar de maneira gradual e alternada. O intuito era lidar com os efeitos da pandemia, que poderia ter afetado as dimensões emocional, física e cognitiva dos estudantes.

As dificuldades na utilização das plataformas digitais e aplicativos citados por Moran revelam a necessidade de um conhecimento mais aprofundado do professor das plataformas digitais, com uma mudança de postura para acompanhamento das atividades do discente, nos planejamentos e atividades do cotidiano na escola. Além disso, fatores como a infraestrutura na qualidade das escolas e o acesso à internet no ambiente escolar possibilitaria um melhor acompanhamento dos alunos com atividades diversificadas. Outro ponto destacado são as condições da família, sem acesso a uma internet de qualidade que se poderia ter viabilizado.

A escola proporciona um espaço propício para a troca de ideias, fomenta a criatividade e incentiva a participação da comunidade, além de permitir colaborações em suas atividades diárias. Instituições de ensino apoiam o desenvolvimento completo dos indivíduos ao promover a igualdade, reconhecendo o direito de todos ao aprendizado. Mantendo altas expectativas e a crença de que cada um é capaz de aprender, também respeitam as diversas diferenças, incluindo deficiências, variadas origens étnico-raciais, condições econômicas e aspectos como origem geográfica, orientação sexual e religião.

Sobre dificuldades encontradas pelos discentes, Micotti (2009) enfatiza:

Os problemas que marcam a vida em sociedade marcam também o cotidiano escolar. São manifestações de graves tensões sociais – as desigualdades, a pobreza, as misérias, a fome, as doenças, a violência, a violência doméstica, as drogas, a infância abandonada e violentada cada vez mais.

A educação tornou-se extremamente relevante e dinâmica no envolvimento entre docentes e alunos durante a pandemia de covid-19. Um dos principais recursos utilizados para promover essa interação no início da crise sanitária, quando o contágio pelo vírus se intensificou e as escolas precisaram fechar suas portas fisicamente, foi o ensino remoto. Essa nova abordagem trouxe uma experiência inovadora ao processo educacional, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que se destacou como uma solução eficaz para a educação a distância. Segundo gestores públicos, essa estratégia foi considerada vital para evitar a paralisação do ensino, sendo o suporte do AVA essencial nesse contexto, conforme aponta Pereira.

“Um recurso significativo empregado para facilitar a condução de procedimentos na educação a distância” (Pereira *et al.*, 2021).

A utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) durante a pandemia foi importante para os estudantes, pois ofereceu uma variedade de conteúdos curriculares de diferentes áreas do conhecimento, além de atividades. Os alunos puderam acessar esses materiais por meio do aplicativo, que contém recursos disponíveis no servidor para toda a educação básica. Nesse cenário, o AVA contribui para o processo de ensino e aprendizado, aprimorando a dinâmica de uso dessas ferramentas de comunicação, que são adaptáveis tanto para o uso individual quanto coletivo entre diversos grupos de acesso. O conceito de AVA refere-se a um sistema de software que opera em um servidor sendo projetado para controlar e organizar diferentes facetas da educação, incluindo a disponibilização de materiais, a monitorização do aluno, a avaliação do processo educativo, entre outras funções (Pereira, 2021).

Diante da pandemia, tornou-se fundamental implementar diversas estratégias e ferramentas de comunicação e mediação da aprendizagem. Isso resultou na ampliação e expansão do relacionamento e do desenvolvimento do processo educativo, permitindo que a oferta de ensino se tornasse abrangente e acessível a todos os participantes desse intenso programa de atendimento educacional, de maneira clara e disponível para a maioria dos seus alunos.

O ensino remoto surgiu como uma solução emergente após o fechamento das escolas físicas, estabelecendo uma nova rotina para professores e alunos, além de afetar diretamente as famílias. Estes últimos tiveram que organizar o ambiente doméstico e providenciar as ferramentas necessárias para que seus filhos pudessem participar das aulas online. O objetivo era garantir o bem-estar dos estudantes nesse novo formato de ensino à distância, reservando horários específicos para os estudos, minimizando distrações como rádio e televisão ligadas em volumes altos. Além disso, o acesso à internet se tornou crucial para que os alunos conseguissem acompanhar as atividades de forma eficaz, sem comprometer seu desempenho acadêmico.

A pandemia do Coronavírus teve um impacto global, atingindo até mesmo as nações mais desenvolvidas, como Estados Unidos, China, Índia, Reino Unido e Japão, entre outras. No Brasil, essa crise afetou gravemente a saúde, a educação e diversos ramos da economia, que enfrentam dificuldades significativas em decorrência do covid-19. Desde o início de 2020, o mundo experimenta um período de isolamento social, que impediu encontros e atividades relacionadas a família, trabalho, lazer, esportes e educação.

O conceito de ensino híbrido é bastante avançado, apresentando uma sólida fundamentação teórica. Nos últimos tempos, diversas investigações sobre a implementação de tecnologia em processos educativos têm destacado a dualidade entre a educação presencial e a educação à distância. Essa discussão abre novas perspectivas sobre o hibridismo, visto como um caminho promissor para práticas formativas que estão se desenvolvendo gradualmente, impulsionadas pela inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). No contexto da educação emergencial, observa-se uma utilização crescente das Tecnologias Digitais em Rede nas atividades educacionais formais.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola Estadual, localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil. A instituição pesquisada procura executar suas atividades de forma eficiente, segura e com responsabilidade. Assim, a instituição será reconhecida pela excelência do ensino oferecido, formando indivíduos críticos, éticos, cientes de seus direitos e obrigações, e engajados na mudança social. A escola procura promover a formação de indivíduos reflexivos e cientes da importância do respeito mútuo, incentivando uma atitude colaborativa em um ambiente repleto de criatividade e comprometimento, capacitando-os a enfrentar os desafios da contemporaneidade.

A presente obra possui um estudo de caráter descritivo, o objetivo é expor as características de um determinado grupo ou de um fenômeno específico, além de possibilitar a exploração de conexões entre diferentes variáveis e a definição de suas particularidades. Esse tipo de pesquisa não tem a obrigação de esclarecer os fenômenos que aborda.

Conforme Rovey (2000), a pesquisa descritiva se caracteriza pela observação, registro, análise e correlação de fatos ou fenômenos. Seu propósito é determinar a frequência de ocorrência de um fenômeno, assim como sua conexão e interação com outros, além de explorar suas características e essência. Essa abordagem abrange aspectos amplos de um contexto específico, analisando e reconhecendo as várias manifestações dos fenômenos, assim como sua estrutura e categorização. Ademais, é fundamental ter um suporte teórico e prático para descrever e interpretar as consequências sobre o fenômeno investigado.

O enfoque consiste em uma metodologia que integra tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos, utilizando como técnica de pesquisa a análise documental e um levantamento realizado por meio de investigações. Dessa maneira, ao classificar as fontes, é possível efetuar uma avaliação qualitativa que é enriquecida por um “estudo estatístico comparativo” (Fonseca, 1986).

A metodologia quantitativa se destaca pela prática de reunir dados visando à verificação de hipóteses através da mensuração numérica e da avaliação estatística. Nessa abordagem, há um grande emprego de matemática e estatística, essenciais para possibilitar a quantificação das relações entre os dados obtidos pelo pesquisador, que, por sua vez, se empenha em reunir o maior número possível dessas informações.

A metodologia qualitativa se distingue pela obtenção de informações de maneira não quantitativa, visando explorar e refinar questões de pesquisa durante a análise dos dados.

Foram empregados questionários eletrônicos contendo perguntas abertas, fechadas e dicotômicas, aplicados conforme os turnos de trabalho dos professores. As respostas desses questionários foram examinadas, permitindo identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores da escola pesquisada.

Participaram da pesquisa 26 professores da EETI Machado de Assis: 07 professores no turno matutino (26,9%), 05 professores do turno vespertino (19,2%) e 14 professores no turno integral (53,8%) conforme o gráfico 1. Os educadores receberam um link enviado pela pesquisadora, que foi disponibilizado por meio do Google Formulário, entre setembro e outubro de 2021.

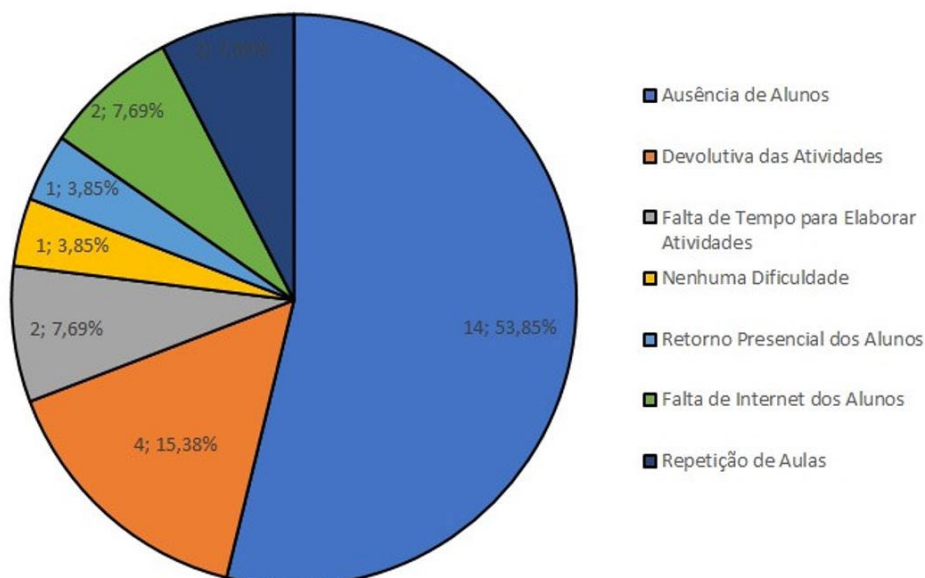
ANÁLISE DOS RESULTADOS

A educação presencial foi rapidamente transformada em ensino remoto devido ao surto de coronavírus global. Conseqüentemente, tanto os educadores quanto as instituições não contaram com um período adequado para adaptar seus conteúdos ou para realizar treinamentos voltados ao ensino a distância. As aulas, que já estavam previamente estruturadas nos Planos Pedagógicos e Planos de Aula, foram conduzidas online, geralmente sem ou com mínimas alterações.

Os alunos enfrentaram várias dificuldades durante o ensino remoto, relacionadas a aspectos como acesso, adaptação e habilidades tecnológicas. Entre os principais desafios que merecem atenção estão: aprender a utilizar as plataformas digitais para as aulas durante a pandemia de covid-19; encontrar o link para as aulas ou o e-mail correto de acesso; apoiar os colegas que encontravam dificuldades com a tecnologia, o que foi facilitado pelo auxílio dos professores e pela colaboração entre eles via WhatsApp; adaptar-se ao novo formato de aula e resolver problemas com equipamentos ou internet instável; garantir a disponibilidade de um computador ou celular com memória suficiente para evitar travamentos e organizar os horários a fim de equilibrar as aulas com o aumento das atividades escolares. Destaca-se que as dificuldades mais significativas concernem ao uso da tecnologia para acessar as aulas em meio à pandemia de covid-19. Quando se questionou com os professores participantes desta pesquisa quais eram suas maiores dificuldades no ensino em meio à pandemia eles responderam que:

Gráfico 1 - Dificuldades em meio à pandemia do covid-19.

Dificuldades do Docente: Modelo Gradual e Alternado



Fonte: A pesquisadora, 2021.

Como comprovado de forma graficada, 14 professores, 53,85% revelaram que a maior dificuldade encontrada foi a “ausência de alunos”. 04 professores 15,38% “devolutiva de atividades”. A “falta de tempo para elaborar as atividades” foi ressaltada por 02 professores 7,69%. Feitosa (2020) aponta que o professor está preocupado com o formato de ensino, sem um tempo adequado para planejar e preparar as aulas. Cita que há uma sobrecarga nos finais de semana para o cumprimento do planejamento e ainda comprometimento dos resultados das avaliações.

Estas reflexões revelam a preocupação dos docentes no sentido de atender a todos os alunos com melhorias no sistema de ensino, contemplando todas as áreas de conhecimento com o uso de tecnologias educacionais e novas alternativas para a educação a distância. Ainda de acordo com a pesquisa 01 professor 3,85% respondeu que “nenhuma dificuldade”, 01 professor 3,85% relatou o “retorno presencial dos alunos”, 02 professores 7,69% enfatizaram que a “falta de internet dos alunos” influenciaram nos seus trabalhos pedagógicos e 01 professor 3,85% a “repetição das aulas” prejudicou seu trabalho.

Em relação aos danos à qualidade da educação, muitos docentes não possuíam a qualificação necessária para utilizar tecnologias no ensino remoto, empregando uma abordagem pedagógica inadequada durante o cenário de ensino provocado pela pandemia e pelo isolamento social.

Fica comprovado que, o surto da pandemia da covid-19 resultou no fechamento de instituições de ensino, como creches, escolas de educação básica, cursinhos preparatórios para vestibulares e universidades. Isso exigiu a necessidade de adotar métodos alternativos para a continuidade do processo educativo. Assim, surgiu uma crescente oportunidade para o uso de tecnologias digitais como uma tentativa de atenuar os impactos da pandemia.

Faltou maiores investimentos nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) como recursos para contornar e fortalecer o ensino e a aprendizagem no contexto da educação em época pandêmica. É importante ressaltar que, embora a pandemia tenha

vido um período excepcional, o direito à educação é garantido pela Constituição Federal, em seu Art. 205:

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da avaliação das respostas coletadas por meio do questionário, foi possível constatar que a pesquisa atingiu suas metas estabelecidas. A análise revelou que, nessa nova forma de ensino, alguns alunos enfrentaram dificuldades no que se refere ao uso das TIC's. Embora o ensino remoto apresentasse aspectos positivos, como a flexibilidade nas aulas mencionada por um dos participantes, também surgiram aspectos negativos, incluindo a limitação de acesso à internet, entre outros fatores. Para implementar o ensino remoto, foram necessárias alterações significativas, principalmente na metodologia aplicada pelos professores, visto que as aulas passaram a ser realizadas de forma virtual com o objetivo de minimizar os impactos da pandemia sobre os alunos.

O professor estava com dificuldades de entender o ensino híbrido, em como atender a todas as demandas da escola e ministrar aulas e para isso teve que se aperfeiçoar, estudar, conhecer outros aplicativos e fazer uso do mesmo. Apesar da maioria dos professores não participar de cursos de aperfeiçoamento no período remoto e híbrido houve a necessidade sim de inserir metodologias de ensino para suprir uma necessidade constante vivenciada a cada dia.

Diante de tantos aprendizados no período da pandemia, as plataformas digitais pesquisadas e utilizadas foram se distanciando novamente do professor. Os aplicativos que antes eram pesquisados como alternativas para melhoria de ensino foram trocados pela impressora, papel ofício e o caderno para o cumprimento do currículo.

Por fim, a eficácia das aulas remotas no processo de ensino e aprendizagem gerou respostas variadas, algumas delas favoráveis e outras não. Em síntese, este estudo obteve resultados relevantes que podem servir de base para investigações futuras sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

CEE. **Conselho Estadual de Educação do Amazonas (Amazonas)**. Resolução nº 39, de 30 de abril de 2020.

EDUCAÇÃO EM PAUTA. **A preparação dos docentes para o ano letivo de 2021**. Amazonas, edição 01, março, 2021, p.7).

FONSECA, E. N. **Bibliometria: teoria e prática**. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.

FEITOSA, Murilo Carvalho *et al.* **Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores?** In: Anais do V Congresso sobre Tecnologias na Educação. SBC, 2020. p. 60-68.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2017.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. (org). **Leitura e Escrita. Como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 25.

PEREIRA, Francisco. **“Isolamento Social”**; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/isolamento-social.htm>.> Acesso em 30 abril 2021.

ROVERY, M.H. **Metodologia da Pesquisa**. 2000. Disponível em. <www.unilestemg.br. Organiztion Science, jul/ago 2021, v.11-4, p.448-469, 2021.

Matemática em ação: Construindo Pipas com Metodologias Ativas e Inclusivas

Mathematics in Action: Building Kites with Active and Inclusive Methodologies

Aline Maria Hergesel Oyakawa

Professora do ensino básico na secretaria de educação do estado de São Paulo

RESUMO

Este estudo tem como objetivo expor a aplicação de metodologias ativas no ensino de geometria no ensino fundamental, utilizando como foco a construção de pipas como ferramenta didática. O foco da pesquisa está na compreensão e aplicação de conceitos geométricos, como mediatriz e bissetriz, por alunos do oitavo ano, por meio de atividades práticas e colaborativas. A metodologia adotada inclui a abordagem de sala de aula invertida, onde os alunos foram inicialmente introduzidos aos conceitos teóricos e, em seguida, aplicaram esses conhecimentos na construção das pipas, utilizando materiais simples e ferramentas de geometria. O projeto foi desenvolvido ao longo de oito aulas, sendo que a construção das pipas envolveu tanto aspectos técnicos quanto o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. A inclusão de alunos com necessidades especiais também foi considerada, com adaptações para garantir a participação plena de todos. Os resultados indicam que a maioria dos alunos (90%) atingiu as competências esperadas, evidenciando o impacto positivo das metodologias ativas na aprendizagem de conceitos geométricos. Além disso, o projeto contribuiu para o fortalecimento do vínculo dos alunos com a escola, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo. Conclui-se que a utilização de metodologias ativas e práticas como a construção de pipas é eficaz para tornar o ensino da matemática mais dinâmico, acessível e relevante, especialmente em contextos educativos com recursos limitados.

Palavras-chave: metodologias ativas; ensino de matemática; inclusão escolar; aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

This study aims to investigate the application of active methodologies in the teaching of geometry in elementary school, using the construction of



kites as a didactic tool. The focus of the research is on the understanding and application of geometric concepts, such as mediatrix and bisector, by eighth grade students, through practical and collaborative activities. The methodology adopted includes the flipped classroom approach, where students were initially introduced to theoretical concepts and then applied this knowledge in the construction of the kites, using simple materials and geometry tools. The project was developed over eight classes, and the construction of the kites involved both technical aspects and the development of social and cognitive skills. The inclusion of students with special needs was also considered, with adaptations to ensure the full participation of all. The results indicate that most students (90%) achieved the expected competencies, evidencing the positive impact of active methodologies in the learning of geometric concepts. In addition, the project contributed to strengthening the students' bond with the school, creating an inclusive and collaborative learning environment. It is concluded that the use of active and practical methodologies such as kite building is effective to make the teaching of mathematics more dynamic, accessible and relevant, especially in educational contexts with limited resources.

Keywords: active methodologies; mathematics teaching; school inclusion; learning.

INTRODUÇÃO

A adoção de metodologias ativas no ensino de matemática representa uma mudança significativa na abordagem pedagógica tradicional, promovendo uma aprendizagem prática e participativa que transforma o aluno em protagonista de seu próprio aprendizado. Essas metodologias buscam conectar conteúdos teóricos com aplicações práticas, favorecendo a compreensão de conceitos abstratos. No contexto específico deste trabalho, o foco está na utilização de atividades práticas, não-eletrônicas, para o ensino de geometria no ensino fundamental. A atividade central é a construção de pipas, um recurso acessível e lúdico, que permite aos alunos explorarem conceitos geométricos, como mediatrix e bisetrix, de maneira colaborativa e interativa.

Este estudo delimita-se ao ensino da matemática para alunos do oitavo ano do ensino fundamental, com ênfase em contextos que demandam práticas acessíveis e inclusivas, principalmente em escolas com poucos recursos tecnológicos e que atendem a uma população diversificada. A proposta inclui, além da prática dos conceitos geométricos, o desenvolvimento de habilidades colaborativas, sociais e cognitivas por meio de metodologias ativas que favorecem a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Os objetivos do estudo são:

- **Objetivo geral:** Promover a compreensão e aplicação prática de conceitos matemáticos, como mediatrix e bisetrix, através de uma atividade de construção de pipas.
- **Objetivos específicos:**
 1. Demonstrar a aplicabilidade de conceitos de geometria plana por meio de uma atividade prática que valoriza o protagonismo juvenil.

2. Proporcionar um ambiente inclusivo que valorize as habilidades individuais e respeite o ritmo de aprendizagem de cada aluno, incluindo aqueles com necessidades especiais.
3. Fortalecer o vínculo entre os alunos e a escola, estimulando o sentimento de pertencimento e identidade no ambiente escolar.

A escolha desse tema justifica-se pela relevância das metodologias ativas como estratégia de ensino inovadora, especialmente para o ensino de matemática, uma disciplina que frequentemente enfrenta barreiras no engajamento dos alunos. A prática de construção de pipas como ferramenta didática permite que o aprendizado de conceitos matemáticos se torne mais acessível e significativo. Além disso, a inclusão de alunos com necessidades especiais nesse processo reforça o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa, que respeita as particularidades de cada estudante.

A metodologia utilizada inclui a aplicação da sala de aula invertida, na qual os conceitos teóricos foram apresentados de forma introdutória, seguidos pela prática em grupo. A construção das pipas foi desenvolvida ao longo de oito aulas, que envolveram desde o esboço e planejamento até a construção e o lançamento das pipas. Cada etapa foi estruturada para permitir a participação ativa dos alunos, promovendo a compreensão dos conceitos geométricos por meio da aplicação prática.

Este trabalho está organizado da seguinte forma:

- **Introdução:** Apresentação do tema, delimitação do assunto, objetivos, justificativa, metodologia e organização do trabalho.
- **Fundamentação Teórica:** Exploração das metodologias ativas no ensino e da importância da matemática aplicada em contextos escolares, além da inclusão de alunos com necessidades especiais.
- **Desenvolvimento:** Descrição detalhada do projeto de construção de pipas, abrangendo as atividades realizadas nas oito aulas, com foco na aplicação prática dos conceitos geométricos.
- **Resultados e Discussão:** Análise dos resultados obtidos com a aplicação do projeto, incluindo o desempenho dos alunos nas atividades e o impacto no aprendizado e engajamento.
- **Conclusão:** Síntese dos achados do estudo, reflexões sobre as metodologias ativas no ensino de matemática e sugestões para futuras aplicações e adaptações em diferentes contextos educativos

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

As metodologias ativas de ensino estão fundamentadas na ideia de que o aluno é o protagonista de seu próprio processo de aprendizado, movendo-se de uma postura passiva para uma atuação ativa e participativa na construção do conhecimento. De acordo com Moran (2015), essas metodologias permitem que o estudante se envolva de maneira mais

direta com o conteúdo, por meio de práticas que promovem autonomia, reflexão crítica e resolução de problemas. Esse tipo de abordagem rompe com o modelo tradicional de ensino, onde o aluno recebe o conhecimento de forma passiva, e incentiva uma aprendizagem significativa e colaborativa (Dewey, 1938).

As metodologias ativas destacam-se especialmente no ensino de matemática, uma vez que essa disciplina frequentemente apresenta desafios no engajamento dos alunos devido à natureza abstrata de muitos de seus conceitos.

Segundo Libâneo (2012), a matemática aplicada ao cotidiano permite que os estudantes relacionem o conteúdo com sua realidade, o que facilita a compreensão e a retenção de conhecimentos. No caso específico deste estudo, a construção de pipas oferece um contexto prático para que os alunos possam explorar conceitos de geometria plana, como mediatriz e bissetriz, em uma atividade tangível e colaborativa.

Inclusão e Adaptação para Alunos com Necessidades Especiais (NE)

O processo de inclusão no ambiente escolar requer estratégias que respeitem as singularidades de cada aluno, principalmente no caso de estudantes com necessidades especiais (NE), que podem demandar adaptações específicas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) estabelece que o sistema educacional deve garantir o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade e adaptada às suas necessidades. As metodologias ativas, ao proporcionarem práticas que respeitam o ritmo e a individualidade dos alunos, representam uma ferramenta inclusiva poderosa para o aprendizado de alunos com NE (Sasaki, 2003).

Conforme destaca Freire (1996), o ato de ensinar deve ser também um ato de inclusão, promovendo um espaço de acolhimento e valorização da diversidade de habilidades e potencialidades dos alunos. Na atividade de construção de pipas, esse princípio se concretiza pela adaptação do ritmo de ensino e da prática colaborativa, onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades, participam da atividade e se sentem incluídos e valorizados.

Estruturação das Atividades em Sala de Aula

A aplicação do projeto foi realizada em uma escola de ensino fundamental, com turmas do oitavo ano, e dividida em oito aulas, organizadas segundo a abordagem de sala de aula invertida e atividades experimentais. A sala de aula invertida é uma metodologia que inverte a lógica tradicional de ensino: a teoria é apresentada previamente aos alunos, para que, em sala de aula, eles possam focar na prática e na resolução de problemas (Bergmann e Sams, 2012).

Essa abordagem visa incentivar a autonomia dos alunos, permitindo que cheguem à sala de aula com uma compreensão inicial dos conceitos que serão aplicados.

O planejamento das atividades foi estruturado para permitir o aprendizado progressivo e cumulativo dos conceitos geométricos. A primeira fase foi dedicada à introdução teórica de mediatriz e bissetriz e ao esboço das pipas, incentivando a compreensão inicial dos conceitos. Na segunda fase, os alunos aplicaram esses conceitos na construção das

pipas, explorando aspectos práticos e colaborativos. Por fim, a terceira fase consistiu no lançamento das pipas, em uma atividade prática ao ar livre que envolveu tanto a aplicação dos conhecimentos matemáticos quanto uma reflexão sobre as condições necessárias para o voo, como clima e espaço físico.

Primeira Etapa - Introdução e Planejamento

Nas duas primeiras aulas, os conceitos de mediatriz e bissetriz foram apresentados aos alunos. Durante a introdução, os alunos foram incentivados a refletir sobre a aplicabilidade desses conceitos em contextos práticos, respondendo à pergunta inicial: “Para que estudar isso?”. Nesse momento, foi proposto o planejamento da construção de pipas como uma forma de aplicar os conceitos teóricos, e cada grupo iniciou o esboço das pipas, definindo as dimensões das varetas e os pontos de amarração.

A estratégia de trabalhar em grupos foi importante para estimular o protagonismo juvenil e desenvolver habilidades colaborativas, com cada aluno contribuindo conforme suas habilidades e ritmos de aprendizagem. Segundo Piaget (1976), o aprendizado em grupo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que os alunos compartilhem experiências e construam o conhecimento de maneira conjunta.

Segunda Etapa - Construção das Pipas

Durante as aulas 3 a 6, os alunos utilizaram materiais simples, como papel de seda, varetas e cola, para construir as pipas baseadas no esboço criado anteriormente. Ferramentas como régua, compasso e transferidor foram utilizadas para auxiliar na precisão dos ângulos e medições, aplicando na prática os conceitos de geometria plana.

Nesta fase, foi fundamental garantir a inclusão de todos os alunos, inclusive aqueles com NE. Foram feitas adaptações para que cada estudante pudesse participar de acordo com suas habilidades, com o apoio de colegas e do professor. Essa etapa de construção reforça o caráter inclusivo do projeto, permitindo que todos os alunos se sintam parte do processo e construam uma percepção positiva sobre seu papel no ambiente escolar.

Terceira Etapa - Lançamento das Pipas e Reflexão

Nas aulas 7 e 8, os alunos levaram as pipas para um espaço aberto, onde realizaram o lançamento. Além de ser um momento de celebração, essa etapa teve um caráter reflexivo: os alunos observaram os fatores que influenciam o voo, como o clima e a altura inicial, e discutiram como os conceitos de mediatriz e bissetriz impactaram o equilíbrio e a estabilidade das pipas.

Esse momento prático consolidou a compreensão dos conceitos teóricos, pois permitiu que os alunos visualizassem os resultados de seu trabalho e refletissem sobre as condições de aplicabilidade da geometria em situações reais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos demonstraram que 90% dos alunos atingiram as competências esperadas na avaliação dos conceitos de mediatriz e bissetriz. Esses resultados refletem o impacto positivo das metodologias ativas e da aplicação prática dos conceitos geométricos, comprovando a eficácia da sala de aula invertida e da aprendizagem em grupo. Conforme Vygotsky (2007), a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo, e atividades colaborativas como essa facilitam a internalização dos conteúdos.

Além dos avanços acadêmicos, o projeto teve um impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos. Alunos com NE puderam participar plenamente, fortalecendo sua autoestima e seu senso de pertencimento. A criação de um ambiente colaborativo e inclusivo, conforme defendido por Freire (1996), foi essencial para valorizar cada aluno como agente do próprio aprendizado e fortalecer o vínculo com a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou demonstrar como as metodologias ativas, ao promoverem uma aprendizagem prática e acessível, podem impactar positivamente o ensino de conceitos matemáticos para alunos do oitavo ano do ensino fundamental. Com o objetivo de aproximar o ensino de geometria do cotidiano dos alunos, o projeto de construção de pipas permitiu a aplicação de conceitos como mediatriz e bissetriz em uma atividade prática e lúdica, alinhada aos objetivos de aprendizado.

Ao longo do projeto, ficou evidente que as metodologias ativas estimulam o protagonismo juvenil e promovem a autonomia dos alunos, uma vez que estes assumem um papel ativo na construção do próprio conhecimento. Esse protagonismo foi particularmente notável durante as etapas de planejamento e construção das pipas, nas quais os alunos colaboraram e resolveram problemas de maneira conjunta. A sala de aula invertida mostrou-se eficaz, pois possibilitou que os alunos chegassem à prática com uma compreensão prévia da teoria, facilitando a aplicação dos conceitos geométricos de forma significativa.

Os resultados também indicam que o uso de metodologias ativas não-eletrônicas é uma abordagem inclusiva, que permite a adaptação das atividades ao ritmo e às necessidades de cada aluno, incluindo aqueles com necessidades especiais (NE). A participação plena e o sentimento de pertencimento desses alunos demonstram que práticas inclusivas, baseadas em metodologias ativas, contribuem para a valorização da diversidade e para a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor.

Em relação aos objetivos específicos, o projeto não apenas facilitou a compreensão e a aplicação dos conceitos matemáticos, como também proporcionou um ambiente positivo e de pertencimento para os alunos, fortalecendo seu vínculo com a escola. Assim, conclui-se que metodologias práticas e adaptáveis, como a construção de pipas, representam uma ferramenta pedagógica poderosa para transformar o ensino da matemática em uma experiência mais dinâmica e relevante para os estudantes. Esses achados reforçam a importância de implementar práticas pedagógicas que estimulem a autonomia e a colaboração, contribuindo para uma educação que valoriza o potencial e a individualidade de cada aluno.

Por fim, este estudo aponta para a viabilidade de replicar a abordagem adotada em outros contextos educacionais, especialmente em turmas que se beneficiariam de metodologias ativas e acessíveis. As metodologias práticas e inclusivas demonstraram ser fundamentais para transformar o aprendizado, aproximando os alunos dos conteúdos e fortalecendo o papel da escola como um espaço de acolhimento e desenvolvimento.

Referências

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: O que está acontecendo nas escolas**. Editora Innovare, 2012.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Editora Zahar, 1938.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Editora Cortez, 2012.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Editora Papyrus, 2015.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Editora Martins Fontes, 1976.

SASSAKI, R. L. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Editora WAK, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Editora Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE

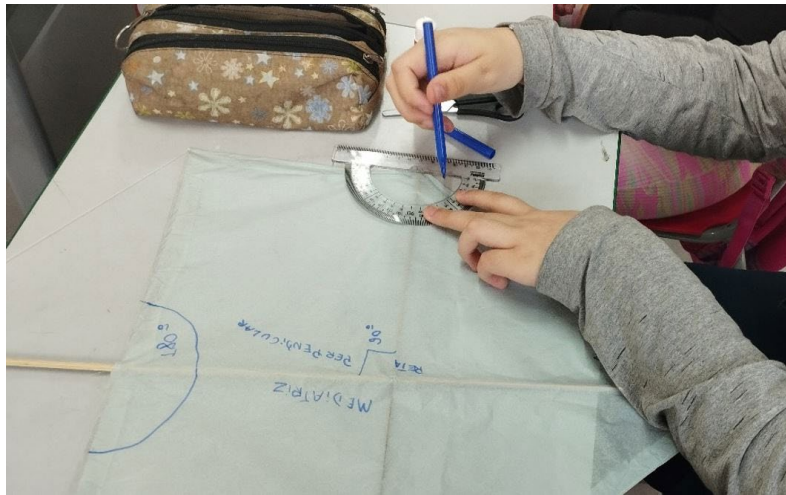
Resultado de avaliação externa

Este apêndice apresenta os resultados obtidos pelos alunos em uma avaliação externa desenvolvida pelo estado de São Paulo, destacando a porcentagem de alunos que atingiram as habilidades avaliadas na área da matemática. Esses dados auxiliam na análise do desempenho e da identificação das habilidades com maior e menor índice de acertos.

Figura 1 - Porcentagem de alunos que atingiram habilidades específicas na avaliação externa.

100,0%	Expressões Algébricas	Calcular a soma e a divisão entre monômios
10,0%	Expressões Algébricas	Representar a área de círculos por meio de expressões algébricas
13,3%	Equação do 1º grau com duas incógnitas	Associar um par ordenado a uma reta no plano cartesiano
34,4%	Sistema de equações	Determinar a solução de um Sistema de equações do 1º grau com duas incógnitas
43,3%	Expressões Algébricas	Calcular o valor numérico de expressões algébricas
70,0%	Sistema de equações	Representar sistemas de equações do 1º grau com duas incógnitas associados a um problema
83,3%	Equação do 1º grau com duas incógnitas	Associar um par ordenado a uma equação do 1º grau com duas incógnitas
83,3%	Equação do 1º grau com duas incógnitas	Resolver equações do 1º grau com duas incógnitas, conhecendo uma delas
83,3%	Expressões Algébricas	Representar situação-problema por meio de expressões algébricas
86,7%	Expressões Algébricas	Calcular o produto entre Monômios
86,7%	Expressões Algébricas	Resolver situação-problema que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas
90,0%	Bissetriz	Resolver problema envolvendo a bissetriz de um Ângulo
90,0%	Sistema de equações	Identificar a solução de um sistema de equações do 1º grau com duas incógnitas no plano cartesiano
90,0%	Sistema de equações	Resolver situação-problema que pode ser representada por sistema de equações do 1º grau com duas incógnitas
90,0%	Sistemas de equações	Resolver problemas envolvendo sistemas de equações do 1º grau
93,3%	Expressões algébricas no contexto de educação financeira	Resolver problemas envolvendo o cálculo do valor numérico de expressões algébricas

Fonte: plataforma online da Secretaria de Educação de São Paulo

Figura 2 - Aplicando a teoria na construção prática das pipas.

Fonte: Da autora.

Figura 3 - Momento lúdico de uso das pipas construídas.

Fonte: Da autora.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço à ex-diretora da unidade escolar, Monica Rojo, pela confiança e liberdade que me concedeu para implementar a metodologia ativa, além do apoio fundamental durante o desenvolvimento do projeto. Sua visão de educação inovadora e seu constante incentivo foram essenciais para o sucesso desta experiência.

Agradeço também à ex-vice-diretora, Jacira Abud, pelo apoio contínuo em sala de aula e por sempre me desafiar e incentivar a explorar novas práticas pedagógicas. Sua colaboração foi crucial para o aprimoramento e a efetividade da metodologia aplicada.

Agradeço à PEC Renata Bernal, que ao conhecer a metodologia aplicada, não mediu esforços para que ela fosse replicada para outras escolas, contribuindo de maneira significativa para a ampliação do impacto deste trabalho.

Aos alunos, minha sincera gratidão pelo engajamento, motivação e dedicação, que foram fundamentais para o sucesso desta metodologia. A participação ativa de todos não só contribuiu para a realização deste trabalho, como também me inspirou a continuar buscando práticas inovadoras que promovam um ensino mais dinâmico e participativo.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este estudo fosse possível. Sem o apoio de cada um, esta pesquisa não teria alcançado seu objetivo.

A Ludicidade como uma Metodologia no Processo de Ensino Aprendizagem

Playfulness as a Methodology in the Teaching-Learning Process

Maiura dos Santos Barbieri
Lucimar dos Santos

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem a pretensão de oferecer subsídios para a melhor compreensão sobre o processo de formação em relação ao lúdico em sala de aula como parte integrante da vida de cada criança. O lúdico é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria, porque na brincadeira, a criança se equilibra, recicla suas emoções e sacia sua necessidade de conhecer e reivindicar a realidade. A metodologia utilizada para construção deste artigo científico foi qualitativa, tendo como método, a pesquisa participante e, teve como instrumentos de coleta de dados observações participantes, um questionário com a professora regente da turma e um diário de campo, onde foram realizadas anotações sobre as observações no contexto escolar. De acordo com os dados obtidos e com o registro das observações do trabalho desenvolvido nesta turma de alunos, foi possível verificar que os jogos e brincadeiras têm um papel importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Os jogos e brincadeiras simbolizam as mais diversas vivências do dia a dia, obtendo avanços positivos na maneira de relacionar-se com o outro e consigo mesma. Portanto, através de atividades lúdicas, os alunos aprendem de forma prazerosa e espontânea, aguçando sua criatividade, proporcionando assim o desenvolvimento de suas capacidades afetivas, cognitivas e sociais, no qual, irá favorecer seu desenvolvimento integral nesse período da infância.

Palavras-chave: criança; lúdico; aprendizagem.

ABSTRACT

This final course paper aims to provide insights for a better understanding of the role of playfulness in the classroom as an integral part of each child's life. Playfulness is essential for the physical, emotional, and intellectual health of human beings. Playing is serious business because, through



play, children find balance, recycle their emotions, and satisfy their need to understand and engage with reality. The methodology used for the construction of this scientific article was qualitative, employing participant research as the method, and utilized participant observations, a questionnaire with the class's lead teacher, and a field diary where notes were made about observations in the school context as data collection instruments. According to the data obtained and the recorded observations of the work developed with this group of students, it was possible to verify that games and play have an important role in children's development and learning. Games and play symbolize various daily experiences, leading to positive advances in how children relate to others and themselves. Therefore, through playful activities, students learn in an enjoyable and spontaneous way, enhancing their creativity, thus fostering the development of their affective, cognitive, and social skills, which will support their overall development during this period of childhood.

Keywords: child; playfulness; learning.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, irei abordar o tema: A ludicidade como pressuposto metodológico no processo de ensino aprendizagem.

A escolha dessa temática surge da necessidade que sinto em relação à metodologia lúdica para o ensino, alicerçada no construtivismo. Buscarei por meio deste estudo, enriquecer meus conhecimentos, com a finalidade de pesquisar em autores os pressupostos acerca da ludicidade no processo de aprendizagem.

Este trabalho foi realizado por uma pesquisa qualitativa, tendo como método de investigação a pesquisa participante. O contexto em que ocorreu o estudo, foi a educação infantil, sendo que os sujeitos da pesquisa foram a professora regente e as crianças da turma, na qual, foi realizado o estágio de educação infantil. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação participante e um questionário respondido pela professora. Os dados foram coletados durante o período de estágio supervisionado, que teve início no dia 13 de maio de 2013 e término no dia 14 de junho de 2013.

A pesquisa teve como embasamento teórico os seguintes autores, Vigotsky (1989), Cunha (2004, 2005), Silveira (1998) e Piaget (1972). A partir deles, entendo que se faz necessário na Escola, construir uma proposta lúdica para a alfabetização, utilizando-se de materiais concretos, fazendo com que o aluno construa seu pensamento levando sempre em conta o momento de aprender de cada criança.

A metodologia lúdica surge como uma proposta para ser utilizada pelo professor que deseja inovar suas aulas, proporcionando nos processos de ensino e de aprendizagem para as crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais mais liberdade de ações, mais participação no aprender e oportunizando atividades do interesse da criança de quatro a cinco anos, quando iniciam sua escolarização obrigatória, conforme legislação vigente no país.

O processo de ensinar deve partir essencialmente do que a criança gosta de fazer, que é brincar. A ludicidade em sala de aula, certamente não é perda de tempo e sim um

ganho em aprendizagem, pois deverá atingir objetivos de acordo com o currículo escolar e com o Plano Político e Pedagógico da Escola.

A ludicidade está presente na vida de todo ser humano em todas as fases e mais especificamente na infância, conforme a legislação vigente, pois é o período em que a criança está cheia de energia, muita curiosidade e sempre disposta a mostrar o que sabe, com suas experiências do cotidiano e apresentando disposição para novos conhecimentos, por meio de vivências.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica do estudo é qualitativa. Segundo Chizzotti (2003), esta abordagem tem como perspectiva considerar o local em que o pesquisador está inserido como uma fonte direta de dados, pois objetiva esclarecer, interpretar e diagnosticar o fenômeno estudado e observado.

O método de pesquisa utilizado, foi a pesquisa participante, embasada em Brandão (2007) que afirma, que este tipo de pesquisa tem como primeiro momento, a ida até a escola com o intuito de observar a realidade pedagógica que está acontecendo. A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, sendo por isso importante para o envolvimento do pesquisador na situação que está sendo estudada.

A pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa. A pesquisa participante deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. Ela se insere no fluxo desta ação e deve ser exercida como algo integrado e, também, dinâmico (Brandão, 2007, p. 53-54).

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi o diário de campo, no qual os fatos observados foram registrados, o diário foi produzido através de anotações observadas a partir das vivências com os alunos durante a realização do estágio, as falas de cada um, suas culturas, seus modos de se relacionar com os colegas, as atividades propostas pela professora regente, os conteúdos e também do modo com que ela ministrava suas aulas demonstrando dedicação e carinho para com seus alunos, procurando sempre utilizar-se de jogos e brincadeiras durante as aulas.

Para Lewgoy e Arruda (2004, p. 123-124):

O diário consiste em um instrumento capaz de possibilitar “o exercício acadêmico na busca da identidade profissional” à medida que, através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma “reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios”. É um documento que apresenta tanto um “caráter descritivo-analítico”, como também um caráter “investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas”, ou seja, consiste em uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos.

O período de construção do diário se deu através dos registros diários durante o período de estágio. A construção desse diário aconteceu no sentido de, através das anotações, compreender como se dava a utilização dos jogos e brincadeiras em sala de

aula verificando se os mesmos eram capazes de desenvolver potencialidades nos alunos, como, a criatividade, a memória, o raciocínio lógico, entre outras, as quais auxiliam na construção do conhecimento, na socialização, na interação e na integração.

O outro instrumento de coleta de dados foi um questionário de perguntas abertas, o qual, foi respondido pela professora responsável pela turma. Neste questionário, a professora pode fazer suas próprias observações, elencando suas vivências e compreensões sobre o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Este questionário buscou coletar informações sobre a metodologia de trabalho da professora e a forma como ela dinamizava jogos e brincadeiras em suas práticas pedagógicas diárias.

Através desses instrumentos foi possível analisar a relevância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças, salientando o quanto é importante trabalhar com essa estratégia metodológica para a aprendizagem das crianças.

REVISÃO DE LITERATURA

A Ludicidade na Alfabetização

A ludicidade está presente em todas as fases de nossa vida, mais especificadamente na infância, pois nessa fase se pressupõe uma necessidade particular, em relação às fantasias, desejos e imaginação dos seres humanos, sendo que, por meio da brincadeira, as crianças enfrentam a vida em um mundo de faz-de-conta, relacionando a fantasia com a realidade. Porém, se sabe que “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade” (Silveira, 1998, p.15).

A palavra lúdica vem do latim “*ludus*” e significa brincar. De acordo com Santos (1997, p. 9), no brincar estão incluídos os jogos, divertimentos, brincadeiras e brinquedos. Com o brincar, as crianças demonstram seus sentimentos e aprendem a se desenvolver de forma integral, ao brincar, elas não têm medo de errar. Para Silveira (1998, p.15), “o aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, favorecendo os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”.

O lúdico é uma forma ideal de estimular as crianças (alunos) às atividades, à auto-expressão, pois facilita o desenvolvimento pessoal, social e cultural, se desenvolvendo assim de forma integral.

Nossas crianças de hoje quase não têm tempo de brincar, estão perdendo esta oportunidade de crescer; umas porque precisam ajudar a trabalhar, cuidar dos irmãos menores, outras porque os pais colocam em vários afazeres na rotina da criança, como aulas de inglês, de judô, além das responsabilidades com a escola. Dentro da escola, há também os programas de ensino, com conteúdos e objetivos a serem atingidos que muitas vezes não são trabalhados de forma lúdica.

O espaço para brincar também diminuiu, antes tinham a rua, os pátios grandes, hoje na rua não dá, os pátios grandes não existem mais. O espaço que resta é dentro de casa, o pátio da escola e, às vezes, o pátio de casa ou do condomínio. Por este motivo, é considerado relevante a maior exploração da ludicidade na escola, em que a criança pode

interagir com outras crianças e com diferentes objetos. Brincadeiras estas, que podem ser dentro da sala de aula, transformando este espaço em um ambiente lúdico que possibilite o aproveitamento de materiais diversos que viram brinquedos. E no pátio da escola poderão predominar atividades físicas (correr, saltar, arremessar...).

“Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. É uma arte, um dom natural que, quando bem cultivado, irá contribuir no futuro para a eficiência e o equilíbrio do adulto” (Cunha, 2005, p. 11).

Toda criança possui seu modo de expressar-se, por desenhos, rabiscos, escritas, atos ou ações (corretas ou não) que demonstram suas vontades, desejos, emoções enfim, a maneira como estão se sentindo, o que gostariam de fazer ou de estar. Na brincadeira, jogo ou qualquer atividade que proporcione a ela prazer, fará com que a mesma se desiniba.

O brincar é a forma mais natural de uma criança agir e expressar-se; [...]. Através do brinquedo ela estabelece contato com o mundo ao seu redor e se apropria dele dentro dos limites de suas possibilidades: explora, descobre, transforma, exercita suas capacidades e constrói seu conhecimento (Cunha, 2004, p.12).

Dessa forma, a criança com a brincadeira e o jogo, expressa-se de tal forma que contribui ao seu conhecimento e que com os atos realizados durante a execução da atividade possa libertar inúmeras emoções, ações e aprendizagens que estavam ocultas em seu interior. Segundo Cunha (2004), é por meio do brincar que a criança age e se expressa naturalmente, e essa espontaneidade, sem expectativas de desempenho é mais preservada, o medo de errar, que tanto inibe as iniciativas é neutralizado colaborando, assim, para a saúde emocional da criança. Brincar é uma atividade muito mais séria do que parece, é livre e sua motivação é intrínseca, vem do interesse pela atividade em si, é uma expressão interior.

Muitos ainda pensam que o brincar na escola é para a Educação Infantil e que os demais Anos do Ensino Fundamental não podem brincar, exceto na hora do recreio ou matar tempo quando faltam alguns minutos para terminar a aula. Brincar é importante e o professor deve propiciar situações lúdicas para a criança brincar. Ao brincar ela estará se comunicando com o mundo e neste momento o professor observa como ela se expressa, como age e reage, diante das dificuldades, das regras do jogo e diante dos colegas.

A atividade lúdica é muito importante no processo de socialização. É primordial que o brinquedo, o jogo, o lazer, o prazer marque um encontro com a criança na aprendizagem. A brincadeira pode ser entendida como um diálogo simbólico entre a criança e a realidade em que está inserida (Vygotski, 1986, p.112).

A ludicidade nos últimos anos vem conquistando espaço fundamental na aprendizagem dos alunos, pois por meio da brincadeira em sala de aula ou fora dela os professores constroem relações e conhecimentos a respeito do mundo onde estão inseridos.

Para Cunha (2005, p. 11), o brinquedo é:

[...] oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa e confere suas habilidades. O brinquedo estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança. Proporciona aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração da atenção.

O brincar estimula o raciocínio lógico e a atenção nas orientações do professor. A

maioria das crianças antes ou durante uma brincadeira criam o que pode ou não acontecer na brincadeira (suas regras ou normas), por isso toda a brincadeira tem regras.

Ao brincar a criança desperta espontaneamente sua imaginação, desenvolve sua criatividade, inteligência, auxilia no processo da socialização e também a motricidade. Segundo Cunha (2005), o brinquedo e as brincadeiras estimulam a linguagem interna e o aumento de vocabulário, aprende a conviver ganhando ou perdendo. Desenvolver a linguagem oral ou verbal na criança faz com que ela possa através de seus atos e ações transmitir seus pensamentos e ou desenvolver seu aprendizado. Cunha (2004, p.15) ressalta que: “para fixação da aprendizagem, a linguagem é um elemento importante”.

Com toda a certeza a linguagem é essencial à comunicação dos seres humanos, pois é por intermédio dela que o indivíduo se expressa e pode se relacionar para o aperfeiçoamento e construção de seu conhecimento.

Para Almeida (1998, p.37), “o brinquedo faz parte da vida da criança. Simboliza a relação pensamento-ação e, sob esse ponto, constitui provavelmente a matriz de toda a atividade lingüística, ao tornar possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação.”

Existem inúmeras atividades que estimulam o exercício da linguagem na criança, pois para ela realizar algumas brincadeiras é necessário que a mesma se comunique, com palavras, gestos, desenhos e dramatizações. Cunha (2004, p.15) diz que “o brincar é a maneira mais natural para uma criança exercitar seu pensamento e sua linguagem”.

O modo como a criança interage no grupo deve ser observado como uma forma de constatar seus medos e dificuldades, inclusive escolares. Também de buscar maneiras para contribuir com possíveis soluções diante destas limitações, por meio de atividades lúdicas que proporcionam o prazer da ação a ser executada, mas que ao mesmo tempo tragam em seus objetivos pedagógicos, contribuição para o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

(...) no brincar as crianças vão se construindo como agentes de suas experiências social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras (Borba, 2006, p.41).

Com o brincar as crianças demonstram seus sentimentos e aprendem a se desenvolver de forma integral. Quando as crianças estão brincando, elas não têm medo de errar, pois o brinquedo irá estimular a curiosidade e a vontade de participar que é o principal veículo da atividade lúdica.

Por meio das atividades lúdicas é possível promover valores como: socialização, o fortalecimento das relações de afeto e companheirismo. O brinquedo em sala de aula tem duas funções: lúdica e educativa. Lúdica porque proporciona diversão, prazer; educativo porque ensina alguma coisa quando completa seu saber, seus conhecimentos.

O brinquedo que sempre agrada a criança, na função educativa materializa-se num tabuleiro, onde exige que a criança saiba regras, números e operações matemáticas; brinquedos de quebra-cabeça, onde exigem noções de encaixe, tamanho, forma e cores; brinquedos de montar e desmontar, onde desenvolvem raciocínio, coordenação motora; parlendas para desenvolvimento da linguagem; músicas e danças que envolvem

coordenação motora, memória. Assim o brinquedo transporta-se para o ensino e aprendizagem proporcionando conhecimento, comunicação, socialização, criatividade, criticidade e a iniciativa em criar regras para seu brinquedo ou jogo.

Dewey *Apud* Almeida (1995, p.19) aponta que “o jogo faz o ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança”. Com essa citação o autor diz que, a criança precisa viver a magia de ser criança, ela necessita olhar, tocar, sentir, envolvendo-se assim em seus próprios entendimentos e descobertas na infância, construindo aprendizagens concretas, utilizando em todos os momentos, materiais manipulativos.

Para Piaget (1975), os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual e tornam-se significativas à medida que a criança se desenvolve, com a oportunidade de manipular a sua reinvenção e recriação, o que já exige sua adaptação mais completa. Esta adaptação só acontece a partir do momento em que ela evolui internamente, transformando as atividades lúdicas, que é o concreto de seu dia-a-dia, em linguagem escrita que é o seu abstrato.

Os jogos são maneiras espontâneas das crianças interagirem entre si, não devem ser usados para passar tempo ou simplesmente ocupar o tempo da criança, mas devem ser utilizados como forma educativa, promovendo o indivíduo, relacionando-o com o meio em que vive, formando um cidadão crítico, autônomo, participativo capaz de realizar transformações sociais.

Para a criança, é muito importante que ela brinque com outra criança e/ou adulto, pois assim irão construir conhecimento. Para Friedmann (1996, p. 64), “[...] através da experiência social, a criança tem acesso à cultura, aos valores e aos conhecimentos historicamente criados pelos homens”.

Através da brincadeira ou jogo com outra pessoa a criança irá relacionar-se melhor, respeitar as outras pessoas, aceitar regras e também irá aprender coisas novas. Segundo Friedmann (1996, p.17):

É nas interações estabelecidas com outras pessoas que o jogo acontece e assume características únicas. Durante essas trocas, a criança tem a oportunidade de assumir diversos papéis, experimentar, se colocar no lugar do outro, realizar ações mais ou menos prazerosas e expressar-se.

É com essas interações, com os colegas da mesma faixa etária, que mais acontece a aprendizagem, quando cada um assume um papel diferente, tem oportunidade de se colocar no lugar do outro e sentir sensações diversas, através de atividades diversas, por exemplo, as sensório-motoras.

O jogo auxilia no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, no desenvolvimento de habilidades do pensamento, imaginação e criatividade. Brincando e jogando, a criança desenvolve valores, relações, afetividade, inteligência e podem se tornar um sujeito crítico, criativo, autônomo e participativo.

Baseado no pensamento de Almeida (1998), julgamos que os jogos são importantes, diante do desenvolvimento lógico, afetivo, uma vez que passam a ser mais cooperativo e

também pelo nível de maturação do sistema neurológico, passando a ter condições de coordenar, discriminar e perceber formas, espaços e detalhes visuais e/ou auditivos.

A criança quando chega à escola, traz consigo uma bagagem cultural, que deve ser valorizada, aprimorada e utilizada como ponto de partida. Sabemos que a criança adquiriu esse conhecimento por meio de brincadeiras e jogos. A escola deve oportunizar a ela um ambiente agradável, acolhedor e prazeroso para aquisição do conhecimento de maneira lúdica.

A ludicidade no processo de aprendizagem está longe de ser um passatempo ou simplesmente jogo ou brincadeira, ela tem um significado. O jogo, a brincadeira em sala de aula, despertam o interesse do aluno e os direcionam para o conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das observações realizadas e do questionário respondido pela professora regente da turma, foi possível constatar que ela propõe atividades de acordo com a realidade das crianças e com o conteúdo que está sendo trabalhado no momento. Segundo a professora, a utilização de jogos e brincadeiras nas aulas, proporciona maior interesse dos alunos, podendo auxiliar o professor se os mesmos estiverem de acordo com os conteúdos. É importante que o professor reconheça que o lúdico pode se configurar em uma ferramenta pedagógica auxiliar ao trabalho proposto, colaborando para que a aula aconteça de forma dinâmica, criativa e alegre.

No questionário desenvolvido, a professora ao falar sobre sua metodologia de trabalho e como organiza o trabalho com as crianças, respondeu que “sua metodologia é bem diversificada, utilizando técnicas que permitam a construção do conhecimento, com conteúdos e atividades de acordo com o meio cultural dos alunos, reconhecendo a existência de outras realidades” (Professora Regente, 2013). Também salientou que organiza seu trabalho sempre partindo do interesse das crianças, preocupando-se com o desenvolvimento das potencialidades motora, intelectuais, emocionais e sociais.

A professora regente (2012) quando questionada sobre a maneira de como organiza as brincadeiras, se participa e interage juntamente com seus alunos, respondeu que “sempre são organizadas com muito carinho, pois são através delas que ocorre a aprendizagem dos alunos”. Assim, ela relatou que “imagina, elabora e coloca em prática seus conhecimentos participando sempre de todas as brincadeiras, pois entende que, dessa forma torna-se capaz de conhecer melhor seus alunos e também o modo como deve avaliá-los” (Professora Regente, 2013).

Santos (1997) faz referência a isso quando diz que “o lúdico deve ser trazido para a sala de aula com o intuito de aprimorar a aprendizagem do aluno, oferecendo criatividade e dinamicidade nas aulas.” Para tanto, não basta apenas oportunizar aos alunos o desenvolvimento de atividades lúdicas, mas participar junto deles, inserindo-se também nessas práticas, seja na figura de mediador, seja como espectador.

Na questão que tratava sobre o que considera mais importante nesse tempo que está em contato com os alunos, a professora regente (2012) relatou que acredita ser de

fundamental importância, o desenvolvimento do senso crítico nos alunos em relação à sociedade em que vivem, ao mundo em geral e ao próprio eu. Por conta disso, busca desenvolver atividades lúdicas que envolvem o pensar, o refletir, o criticar. Acredita-se que práticas como estas adquirem um significado importante na infância, pois este é o momento em que muitas das características da personalidade se constituem.

A professora afirmou, portanto, que a vantagem principal de se trabalhar com atividades práticas é que as aulas se tornam prazerosas e os alunos ficam entusiasmados em participar. Criam-se situações em que o aprendizado ocorre de forma natural.

Com esses dados, percebeu-se a importância de se trabalhar com diversificadas atividades lúdicas no contexto escolar, de modo que o aluno possa desenvolver espontaneamente suas potencialidades, construindo novos saberes a partir de conhecimentos prévios sobre os conteúdos a serem desenvolvidos. Outro ponto relevante, a de cooperação e comprometimento dos alunos ao realizarem atividades recreativas que envolvam ludicidade, pois ficam absorvidos nas tarefas e ajudam uns aos outros, realizando com êxito o que é proposto pelo educador, aprendendo de maneira divertida e prazerosa.

Através das observações realizadas e registradas em um diário, assim como da participação e do desenvolvimento dos jogos e brincadeiras propostos à turma, pode-se perceber que os jogos e brincadeiras tornam os alunos sujeitos ativos de seu próprio processo de construção do conhecimento. Os jogos oportunizam a discussão sobre as formas de organização do grupo, as regras que farão parte da atividade e as maneiras de resolver conflitos que surgem entre os membros da brincadeira. Com isso, os alunos desenvolvem-se de forma autônoma e sem a constante interferência do professor.

Através deste trabalho pode-se constatar que o uso de jogos e brincadeiras na educação infantil torna-se imprescindível, pois colaboraram no desenvolvimento da socialização e da aprendizagem das crianças. Assim, buscou-se esclarecer como a ação pedagógica se torna evidente quando se trata do uso dos recursos lúdicos no processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste Trabalho de Conclusão de Curso procurei me deter a reflexões sobre a importância da ludicidade como pressuposto metodológico ao processo de ensino aprendizagem.

A palavra lúdico vem do latim (*ludus*) e significa brincar e quando falo em ludicidade e lúdico me refiro às brincadeiras, jogos, divertimentos, brinquedos e qualquer outra atividade que proporcione ao aluno ambiente agradável e estimulador, ou seja, um ambiente onde o aluno se sinta motivado a participar e expor suas ideias.

A ludicidade é muito importante para o desenvolvimento das aulas, pois por meio das atividades lúdicas, há maior desenvolvimento social, cognitivo e mais entrosamento entre colega, aluno, professor e conseqüentemente melhor construção do conhecimento.

Penso que trabalhar de maneira lúdica, implica para o professor, tempo e recursos, pois, ele irá pesquisar novas metodologias que contemplam os objetivos a serem atingidos,

para trabalhar determinado conteúdo e após planejar atividades que atinjam os propósitos a serem desenvolvidos em cada aula, nunca esquecendo que este planejamento deverá ser flexível, atendendo ao interesse do aluno. Constatei que aulas mais lúdicas promovem um maior rendimento e fazem com que as crianças aprendam de forma mais prazerosa, vivenciando o concreto, manipulando objetos diversos para formular o seu aprendizado.

Ao adotar a metodologia lúdica, devemos oferecer aulas atrativas para nosso aluno, estimulando-o para uma aprendizagem significativa. Além disso, um ambiente colorido torna a sala de aula muito mais alegre, fazendo com que o aluno sinta prazer em estar neste lugar. A ludicidade proporciona momentos de diversão, prazer e principalmente aprendizado. Para que haja uma aprendizagem significativa, todo jogo, brinquedo e brincadeira devem conter regras e conteúdos pedagógicos, que tornam a brincadeira além de prazerosa, válida no sentido programático. Mas, as crianças também devem brincar por brincar.

O professor deve ter conhecimento teórico e prático, ser criativo, autônomo, reflexivo, crítico e trabalhar sempre de forma interdisciplinar. Ao trabalhar com a metodologia lúdica, o professor deve apresentar boa relação com o aluno, buscando sempre um processo dinâmico, compartilhador de informações, para que ambos consigam transformar a realidade e construir conhecimentos. Com essa relação serão desenvolvidas potencialidades emocionais e intelectuais.

A construção do conhecimento possibilita no aluno novos saberes edificados de diversas maneiras. Cada vez mais o profissional que realiza esse trabalho, deve inovar para que os alunos sintam prazer e vontade de realizar as atividades propostas, sendo que devem ser elaboradas com base sólida de autores e materiais que instiguem e estimulem a curiosidade de saber. Concluo ressaltando que aprendizagem e ludicidade são ações interligadas e que não podem existir isoladas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica**. Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 8 ed. 1998.
- BORBA, Ângela Meyer, o brincar como um modo ser e estar no mundo (p.33 - 46). In. : BRASIL, Ministério da Educação, **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez. 2003.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedo, Linguagem e Alfabetização**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedos, desafios e descobertas**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FRIEDEMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender**: O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- PIAGET, Jean. **Formação no símbolo da criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2º Ed. 1975.

SANTOS, Santa Maria Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVEIRA, Maria Joanele Martins da (org.). Caderno Didático do Laboratório de Metodologia. **O ensino e o lúdico**.- Santa Maria: Gráfica Multipress, 1998.

VYGOTSKY. S.; LEONTIEV, A.N.; L. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo : Ícone, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

A Abordagem Sócio-Filosófica nas Aulas de Artes no Ensino Médio

The Socio-Philosophical Approach in Arts Classes in High School

Rafael Lima Vieira

Mestre em Educação Contemporânea (UFPE); Pedagogo (UFPE). Professor do curso de Letras do IFCE, campus Tianguá. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7137835121091857>

Exedito Rikelsson Frota Aguiar

Graduando do curso de licenciatura em Letras Port/Ing do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Tianguá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6935449939425833>

RESUMO

Este texto apresenta o resultado da investigação empreendida no âmbito da Iniciação Científica por um estudante do curso de letras do IFCE-Campus Tianguá. Teve como objeto de estudo os conteúdos sociais e filosóficos nas aulas de Artes em uma escola do ensino médio na Serra da Ibiapaba. Pretendemos apontar as ausências, assim como as presenças de temas relacionados a questões sociais e filosóficas nas aulas de Artes. Utilizamos como referencial teórico documentos oficiais como a Constituição Federal, a LDB e a BNCC e teóricos como Cambi (1999), Freire (2005), Leite (2019) e Bazzo (2021), uma vez que apresentam os dilemas do ensino de sociologia e filosofia na escola. Adotou-se abordagem qualitativa, lançando mão da pesquisa do tipo etnográfica; como estratégia de coleta de dados, fez-se uso de observação participante e registro em diário de campo, este compondo nosso corpus de pesquisa, que foi analisado à luz da técnica de Análise de Conteúdo. Concluímos que algumas disciplinas têm a presença de temas sociais e filosóficos de maneira mais patente que outras, provavelmente por uma falsa ideia de que existem disciplinas em que abordar esses temas são mais difíceis ou menos importantes.

Palavras-chave: fundamentos sócio-filosóficos; artes; ensino médio; BNCC.

ABSTRACT

This text presents the results of a research project conducted as part of the Scientific Initiation program by a student in the Letras course at IFCE-



-Campus Tianguá. The study focused on social and philosophical content in Arts classes at a high school in Serra da Ibiapaba. The aim was to identify both the presence and absence of themes related to social and philosophical issues within Arts education. The theoretical framework drew on official documents such as the Federal Constitution, the LDB (National Education Guidelines and Framework Law), and the BNCC (National Common Curricular Base), as well as scholars like Cambi (1999), Freire (2005), Leite (2019), and Bazzo (2021), who discuss the challenges of teaching sociology and philosophy in schools. A qualitative approach was adopted, using ethnographic research methods. Data collection strategies included participant observation and field diary recording, which formed the research corpus. The data were analyzed using the Content Analysis technique. We concluded that some subjects address social and philosophical themes more prominently than others, likely due to a misconception that some subjects are more difficult or less important for addressing such topics.

Keywords: socio-philosophical foundations; arts; high school.

INTRODUÇÃO

As responsabilidades sociais e filosóficas da docência no ensino básico estão previstas desde a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 2023). Com isso, espera-se que todas as iniciativas educacionais, especialmente aquelas que se dão no âmbito institucional oficial, desenvolvam práticas pedagógicas que alinhem o ensino dos conteúdos específicos de cada área do saber ou de cada disciplina com desdobramentos filosóficos e sociais. Isso significa dizer que a educação e a escola têm uma responsabilidade social, no sentido de que deve preparar estudantes para o mundo do trabalho e para a atuação em sociedade. Essa preparação é possível pela capacidade que cada área do saber ou disciplina específica, seja das ciências humanas mas também das ciências exatas, têm de possibilitar a exploração de temas e assuntos sociais e filosóficos.

Entretanto, a educação bancária (Freire, 2005) fortaleceu no nosso país uma cultura pedagógica onde o ensino deve se preocupar com a aquisição de conhecimento priorizando os saberes próprios à habilitação para o mundo do trabalho, sempre numa perspectiva de manutenção econômica. Nesse contexto, precisamos retomar as determinações da Constituição Federal do Brasil acerca do ensino escolar e da sua responsabilidade com os desdobramentos sociais e filosóficos no manejo pedagógico de qualquer área do saber ou disciplina. E, assim, empenhar nossos esforços na direção de práticas pedagógicas que estejam a serviço da manutenção da sociedade, mas também da transformação das suas contradições e das suas anomalias. Estando assim à serviço também de uma evolução não apenas econômica, mas civilizacional, a partir da educação e do ensino. Justifica-se, portanto, tal pesquisa pela necessidade de resgate das responsabilidades sociais e filosóficas que a educação institucionalizada detém e que aparece muito diluída, muitas vezes apagada nos cursos de licenciatura.

A questão que mobilizou tal investigação foi a seguinte: **Quais temas sociais e filosóficos são discutidos de forma pedagógica nas aulas de Artes do Ensino Médio na Serra da Ibiapaba?**¹ A partir dela, estabelecemos os seguintes objetivos: Objetivo

¹ Desde 2017 que o modelo tecnicista para o Nível Médio de Educação foi implementado no Brasil, a partir

geral: Identificar os conteúdos com temáticas sociais e filosóficas que são discutidos de forma pedagógica nas aulas de Artes do Ensino Médio na Serra da Ibiapaba. Objetivos específicos: i) Caracterizar o ensino de Artes a partir de uma perspectiva sócio-filosófica; ii) identificar as iniciativas pedagógicas que exploram o ensino de Artes no ensino médio relacionadas a aspectos sócio-filosóficos na Serra da Ibiapaba; iii) Analisar os conteúdos com temáticas sociais e filosóficas que são apresentados de forma pedagógica nas aulas de Artes no ensino médio.

METODOLOGIA

A execução do projeto teve a duração de 10 meses (01/05/2023-29/02/2024) dividida em 4 fases:

Fase 1: Estruturação teórica da pesquisa com base nas orientações da disciplina “Fundamentos sócio-filosóficos da educação”. Essa fase deu-se durante e após o cumprimento dos créditos da referida disciplina. Construiu-se um marco teórico fundamentado nos autores trabalhados no semestre sob a tutela do professor Rafael Lima Vieira. Período: Maio-Agosto 2023.

Fase 2: Levantamento de dados no campo de pesquisa (Escolas de ensino médio no municípios de Tianguá). Essa fase foi realizada utilizando os procedimentos compatíveis com o método de pesquisa do tipo etnográfica, com observação e registro escritos em diário de campo. Período: setembro-outubro 2023.

Fase 3: Análise de dados sobre o corpus. Essa fase foi realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo. Período: novembro de 2023 a janeiro de 2024.

Fase 4: Redação do relatório de pesquisa. Essa etapa foi realizada utilizando o modelo de referência disponibilizado pela PRPI do IFCE. Constituiu-se como um trabalho coletivo, redigido pelas mãos tanto do professor orientador, quanto do estudante orientandos. Período: fevereiro 2024.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os resultados finais desta pesquisa compõem um texto polifônico, uma vez que três estudantes do curso de letras do IFCE são membros da equipe. Os discentes voluntários do Programa de Iniciação Científica foram responsáveis pela coleta, pelo registro e pela análise dos dados de uma disciplina específica da área da linguagem entre Língua Portuguesa, Literatura e Artes. Assim, optou-se por manter a linguagem utilizada ao longo da pesquisa, a fim de garantir a fidelidade das inferências realizadas. Com exceção

da Lei 13.415/2017, sancionada pelo então presidente Michel Temer, lei que alterou a LDB e foi a primeira ação legal que trouxe mudanças significativas na estrutura e na função da educação ofertada nesse nível de ensino. Essa Reforma do Ensino Médio, que começa a se desdobrar desde 2013 com o PL 6.840, do Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) e que pretende se arrastar até o final de 2024, levando em consideração sua tramitação e sua implementação, teve seu movimento último com a aprovação da Lei 14.945, de 31 de julho de 2024. Durante esse período de tempo, muitos intelectuais críticos ao modelo claramente tecnicista e pouco aproximado de um modelo de educação integral têm denunciado-o; outros e outras, na contingência sobre a permanência ou não desse modelo tecnicista para o Ensino Médio têm empreendido esforços em pensar as alternativas que podem ser operadas no interior da prática pedagógica desse mesmo modelo, com vista a ampliar sua perspectiva originalmente reducionista. Nosso trabalho vai na direção dessa segunda perspectiva.

de correções gramaticais e ortográficas, o texto apresenta, na íntegra, as análises feitas durante o desenvolvimento desta investigação. O texto que segue, apresenta a investigação realizada pelo estudante responsável pela disciplina de Artes

Aspectos Sociais e Filosóficos em Aulas de Artes Segundo a Legislação Educacional

Para compreender a formalização curricular da educação brasileira, é de suma importância o entendimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata-se de um documento com a finalidade de promover a normalização dos conteúdos de ensino dos diversos níveis e modalidades de ensino, para que, dessa maneira, ocorra um desenvolvimento homogêneo e relativamente padronizado da educação.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p.08), esse instrumento:

Integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nota-se, portanto, a finalidade da BNCC como um mecanismo proposto a fim de avançar as políticas educacionais do Brasil, visando igualar-se aos países com sistemas educacionais mais reconhecidos pela comunidade internacional.

Além disso, o sistema educacional deve, constitucionalmente, basear-se na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que tem como objetivo estabelecer juridicamente obrigações federais e estaduais a respeito dos direitos da cidadania, atrelando, por fim, a educação como necessidade básica. Ela estabelece a formação integral do discente em relação à sociedade, promovendo - além das capacidades necessárias para exercer funções como o trabalho, a cidadania e os seus deveres, a capacidade reflexiva e crítica dos indivíduos, ao estabelecer “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2024).

Por fim, observa-se, na Constituição de 1988, a garantia de uma educação plena que seja capaz de assumir uma postura eficiente diante dos diversos grupos sociais que formam o Brasil; independentemente de questões regionais, sociais e raciais, a educação foi estabelecida como igualitária. Isso pode ser observado no Art. 205 da Constituição, que afirma que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2023). Logo em seguida, no Art. 206 da Constituição, definiu-se: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 2023).

Portanto, pode-se analisar como a Constituição, desde sua renovação, preocupou-se com a promoção de uma educação sem restrições, dando oportunidade ao conjunto majoritário da sociedade brasileira, que é, sobretudo, formada por uma população com menos recursos financeiros, tendo em vista a desigualdade do país. É de extrema importância sempre ressaltar, além do direito ao acesso à educação, o direito a um ensino transformador, que, como objetivo central, tem a função de qualificar indivíduos como cidadãos, retirando, portanto, a ideologia tecnicista apenas.

Em relação ao ensino das Artes dentro do ensino básico, trata-se de um componente curricular estabelecido pela BNCC que desdobra-se em subáreas das linguagens artísticas, como as artes visuais, a dança e a música; há como objetivo a articulação de:

[...] saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos que envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (Brasil, 2018, p. 193).

Dessa maneira, entende-se, primordialmente, a relação entre o ensino dos conteúdos e as demandas sociais, tendo em vista que, de acordo com a BNCC, a contribuição dessa área é fundamental para o desenvolvimento crítico dos estudantes, promovendo, assim, a compreensão do mundo por meio do ensino dos diversos tipos de linguagens artísticas.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (Brasil, 2018, p. 193).

Ademais, nota-se, sutilmente, que a BNCC prevê um ensino artístico respaldado na subjetividade e na individualidade crítica dos discentes, além de prover a conscientização da pluralidade cultural da sociedade brasileira, que, segundo a BNCC, é desenvolvida a partir do diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue com o objetivo de fortalecer a cidadania desde os primeiros anos escolares.

Dentro dos desdobramentos curriculares do componente Artes, a BNCC estabelece a exploração das seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, podendo propiciar aos alunos determinadas experiências que os possibilitem intensificar competências de aprendizados diferentes. Cada uma dessas linguagens pode ser definida a partir das seguintes caracterizações:

Artes Visuais, de acordo com BNCC, estabelece que os discentes possam explorar as “múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural” (Brasil, 2018, p. 153).

Dança, estabelece que “os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitam novas visões de si e do mundo” (Brasil, 2018, p. 153).

Música, estabelece que os discentes possam “vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade” (Brasil, 2018, p. 154).

Teatro, estabelece que os discentes possam promover “a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimorar a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção” (Brasil, 2018, p. 154).

Além disso, na estruturação de cada componente, existem competências específicas que devem ser alcançadas ao concluir cada etapa do desenvolvimento do estudante nessa área de conhecimento. Essas competências do componente curricular Artes são divididas em nove, segundo a BNCC, que são:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar **criticamente** práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. [...]. 2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. [...]. 3. Pesquisar e conhecer **distintas matrizes estéticas** e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. [...]. 4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a **imaginação, ressignificando** espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. [...]. 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, **pesquisa e criação** artística. [...]. 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, **de forma crítica e problematizadora**, modos de produção e de circulação da arte na sociedade. [...]. 7. **Problematizar** questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. [...]. 8. **Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo** e colaborativo nas artes. [...]. 9. **Analisar** e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (Brasil, 2018, p. 156. **Grifo nosso**).

Dessa maneira, percebe-se que, na base curricular relacionada ao componente Arte, a BNCC ressalta a experimentação de conteúdos que vão além do tradicional aspecto bancário da educação, ao dar atenção à formação de competências e habilidades que contribuem para o desenvolvimento da criticidade dos alunos, tendo em vista que a BNCC, teoricamente, está a promover em sua cartilha saberes sócio-filosóficos, tais como a análise do entorno social, a ressignificação do espaço e a problematização dos âmbitos sociais, políticos e culturais.

Artes como Proposta de Educação Crítica e Libertadora

Com o advento do período contemporâneo, a educação, de acordo com Franco Cambi (1999), apresentou uma nova identidade que exigiu das instituições modernas uma reformulação de si enquanto uma ferramenta social; e isso se aplicou também para a constituição da ciência e da prática pedagógica; portanto, Cambi afirma que “a importância social afirmou também centralidade na pedagogia, que, de modo mais descoberto e orgânico, encarregou-se dos objetos ideológicos de uma sociedade, na transmissão de conhecimentos, de comportamentos e de atitudes mentais” (Cambi, 1999, p. 383). Isso ocorreu, segundo Cambi, a partir das diversas mudanças estruturais ocorridas, por conseguinte da chegada da Revolução Industrial, que mudou tanto as formas de produção quanto às diversas formas de organização social. Também, vale ressaltar que, como ponto principal, as manifestações dos direitos, a emergência das massas e da democracia surgiram como válvula para o começo dos diversos momentos revolucionários ocorridos a partir dessa inédita situação na história da humanidade, principalmente as experienciadas a partir da segunda metade do século XX.

Em consonância disso, a pesquisa e a ciência pedagógica receberam, de maneira explícita, um teor extremamente carregado de ideologias que objetivaram a capacidade crítica dos indivíduos em vários setores sociais, educacionais e midiáticos.

Cambi (1999, p.383) relata que:

Na pedagogia contemporânea, de Pestalozzi a Caponi, de Comte a Gentile, de Dewey a Luhmann, colocou-se como central a função política da pedagogia e a sua posição dentro do “nicho” da sociedade, em relação à qual ela age como síntese orgânica de perspectivas e valores, ou ainda como centro de rearticulação na própria sociedade, submetendo-a inclusive às revisões que tal processo de transmissão cultural sempre comporta.

Finalmente, nota-se o desenvolvimento de uma pedagogia consciente de sua influência externa, que se opõe às forças autoritárias carregadas de aspirações centrípetas para a sociedade, com o objetivo de limitar a progressão social, carregando, portanto, um caráter alienante para os indivíduos, o que acaba por limitar a produção de novas experiências pessoais e interpessoais dos discentes.

Por sua vez, no Brasil, durante o século XX, Paulo Freire destacou-se como um dos principais representantes da Tendência Libertadora, que tinha como objetivo - entre outros aspectos de natureza política - estabelecer o aluno como o protagonista no processo de aquisição do conhecimento, enquanto o professor desempenhava o papel de mediador nesse processo. Dentro dessa abordagem, tanto o educador quanto o educando colaboraram para a construção de novas experiências e conhecimentos, dando, por fim, a capacidade de usufruir da “palavra”, ou o conhecimento capaz de modificar a sociedade a partir da educação humanizada, com o objetivo de atribuir a humanidade, a reflexão e a cidadania às diversas camadas da sociedade.

Nesse sentido, a relação dialógica, ferramenta reflexiva, segundo Freire (2005), é o principal caminho para a construção da criticidade dos indivíduos, pois engloba a construção dos saberes sócio-filosóficos, fazendo-os não apenas perceberem o ambiente de maneira instintiva, mas serem capazes de observá-lo de maneira crítica e consciente.

Freire desenvolve:

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (Freire, 2005, p. 11).

Apartir dessa perspectiva, pode-se entender o porquê da necessidade de desenvolver a competência crítica dos discentes em sala de aula, para que, desse modo, a formação de um cidadão reflexivo, ciente de seus deveres e direitos, tenha o seu aprimoramento. Pode-se apontar, também, a crítica de Bazzo (2021) ao método bancário do ensino, que vai de encontro a Paulo Freire e sua perspectiva crítico-reflexiva dos indivíduos a partir da educação como meio de recrudescer a criticidade. “Isto significa que seu trabalho suprime o ato de pensar e a comunicação em favor de exercícios sistemáticos e graduais de conversão de sons da fala em letras ou combinação de letras, escrita, ou conversão de letras ou combinação de letras, em sons da fala leitura” (Bazzo, 2021, p. 198). Assim, entende-se a supressão do “mundo de comunicação” de Freire em favor do pensamento unilateral, tendo como objetivo a não-reflexão da sociedade; acarretando a formação de discentes profer do pensamento crítico-reflexivo nas mais diversas esferas do conhecimento, portanto.

A respeito da utilização desse meio para uma educação libertadora, o autor Álvaro Pantoja Leite (2019) relata que, dentro do ensino, a relação entre a Arte e a Educação é

fundamental para a concretização de um sujeito ciente de sua história, reflexivo e crítico. Para isso, de acordo com Leite (2019): “nas artes, criar é dar forma. Toda a forma é forma de comunicação ao mesmo tempo que forma de realização”. Portanto, ele afirma que: com a capacidade de criar como traz em seu trabalho, o “ato criador” o indivíduo torna-se capaz de perceber o externo por outra perspectiva, o que leva ao indivíduo “relacionar, ordenar, configurar, significar” (Leite, 2019, p. 91).

Outrossim:

À medida que a prática escolar considerar a expressão artística como algo substantivo, como algo tão necessário quanto saber matemática, para a vida; no momento em que a escola testemunha isso ao aluno, no momento em que respeita a expressividade criadora do aluno (Freire *apud* Leite, 2019, p. 93).

Dessa maneira, o pesquisador Leite (2019) desenvolve a relação da educação com a construção de um indivíduo pleno, aquele responsável pela conscientização do indivíduo, que deve saber do interno, o indivíduo, e o externo, a sociedade; também, ele relata que a educação é construída a partir das diversas relações sociais, o que exige do sujeito consciente do seu meio ambiente, isso pode ser adquirido através da educação, por conseguinte de uma formação reflexiva, ciente do saber social e filosófico, reforçando, assim, a competência cognitiva do ser.

Percebe-se, desse modo, a necessidade da utilização de métodos que possibilitem uma educação libertadora dentro dos diversos ramos do conhecimento, para que, assim, o aprendiz alcance um conhecimento duradouro, o que é o objetivo de uma sociedade democrática, aquela que promove e permite a acessibilidade do indivíduo à plena cidadania. É de extrema importância o fortalecimento de determinadas competências dentro do ensino, pois apenas assim o cidadão, ciente de seus direitos e deveres, capacitado filosoficamente e socialmente, conseguirá exercer os seus direitos garantidos constitucionalmente, tendo em vista que a Constituição de 1988 estabelece como um dos objetivos da educação, o desenvolvimento crítico do discente para que, dessa maneira, a cidadania seja, por fim, exercida.

A partir da perspectiva educacional brasileira, tanto no que diz respeito a suas bases legais quanto a suas bases teóricas, observa-se que a educação nacional deve dar relevância durante seu processo de ensino ao desenvolvimento de aspectos sociais e filosóficos; para isso, a educação precisa garantir a promoção de conhecimentos em diversas áreas, colocando, dessa maneira, a reflexão cultural e social como meio necessário.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

No que diz respeito a esse aspecto, nossas observações indicam que as aulas de Artes têm respondido ao que a BNCC exige que sejam apontados em sala de aula conteúdos mínimos. A observação baseou-se na compreensão dos aspectos educacionais que, sobretudo, integram o discente à sociedade, fomentando o caráter crítico e reflexivo do cidadão. Dessa forma, a pesquisa utilizou-se de um “checklist” de conteúdos sociais com a finalidade de discutir se tais saberes estão sendo debatidos em sala de aula e como estão sendo aplicados nesse percurso.

Tal checklist apontou os seguintes elementos sociais e filosóficos que poderiam estar presentes nas aulas de Artes: racismo, feminismo, gênero, sexualidade, etnia/raça, deficiência, ambientalismo, xenofobia, diversidade linguística, violência escolar, moral/ética, pobreza, LGBTfobia, violência doméstica, relacionamentos abusivos, tecnologia. Além dessas, a pesquisa previa a possibilidade de outros temas aparecerem nas aulas.

Em consonância disso, a sequência de aulas, especificamente cinco aulas, observadas entre o período de Outubro/Novembro, mostra que, durante um conjunto de aulas que somam quatro horas e dezesseis minutos, a professora desenvolveu os seguintes conteúdos: Origem do HIP-HOP, Arte Comercial x Contracultura, Poesia Marginal, Modos de Sentir e Perceber o Trabalho e o Rock Rural; todos conteúdos com teor social e filosófico que foram tratados no decorrer de cada aula.

Pensando no aspecto duplo da educação, é necessário que consideremos a maneira como as aulas de Artes extrapolam o ensino de conteúdos que visam instrumentalizar os estudantes em uma área de atuação puramente profissional e técnica, e funda uma reflexão sobre sua ação humana, social e existencial. Já em nosso referencial teórico apontamos que a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a BNCC e todos os documentos norteadores da educação tratam da necessidade de tê-la como capaz de orientar os estudantes ao exercício da cidadania. No que diz respeito a esse quesito, nossas observações nos mostraram que os conteúdos específicos da disciplina Artes desdobraram-se em debates sociais/filosóficos em sua parcialmente: de um conjunto de aulas que somaram quatro horas e dezesseis minutos, a professora deteve-se, em determinados momentos na problematização sobre racismo, sexismo, trabalho, tecnologia, violência policial, diversidade cultural. Essa reflexão está prevista na BNCC, que tem como objetivo promover a construção cidadã, o que vai ao encontro do desenvolvimento crítico dos discentes.

Um dos aspectos didáticos que mais tem criado novidade na prática pedagógica é a escolha metodológica feita pelos professores. No mundo contemporâneo, há a necessidade de que a metodologia utilizada nas aulas de Artes seja o mais próxima possível da realidade dos alunos. Essas escolhas não são gratuitas, elas pretendem simular a realidade e a vida prática dos estudantes. Nossas observações apontaram que a professora fez uso de metodologias de ensino no sentido de fazer com que os alunos encontrassem na sala de aula um laboratório da realidade que eles vivem ou que poderão viver.

No conjunto de cinco aulas observadas, a professora começa utilizando estratégias metodológicas tradicionais na introdução do conteúdo, utilizando apenas o material didático estabelecido pela instituição e o quadro como ferramentas desse processo; porém, em seguida, utilizou-se também de metodologias ativas, como debates e rodas de conversa sobre os conteúdos específicos da área de Artes - que duravam, em média, 15 minutos por aula.

Dentro dos limites materiais da escola e dos professores, esses conteúdos foram trabalhados com devido rigor e primazia da docente; todavia, de maneira repetitiva, fazendo com que a divulgação dos conteúdos se limitasse ao debate em sala de aula, ao questionamento apenas, o que poderia ser diferente se a professora tivesse estabelecido diferentes meios metodológicos, como: produções textuais e artísticas. Dentro das turmas

observadas, 2º ano “G” e 3º ano “F”, identificou-se uma tendência a participar dos debates promovidos, destacando, sobretudo, as discussões raciais e as discussões de gênero como principal interesse estudantil. Notou-se, então, quando a professora lançou um debate sobre os conteúdos Origem do HIP-HOP e Poesia Marginal, uma maior incidência de levantamentos feitos pelos próprios discentes, juntamente com os questionamentos promovidos pela docente, o que fomentou o debate e promoveu a reflexão crítica dos discentes, ocorreu, assim, possibilidade de fala e argumentação.

As escolhas metodológicas reverberam diretamente na forma como os estudantes interagem em sala de aula, tornando mais fácil ou mais difícil a identificação do processo de aprendizagem com a vida real deles. Nossas observações mostram que os alunos se sentiram mais motivados a interagir em sala de aula quando a professora criou situações-problemas e passou aos próprios alunos a responsabilidade de solucioná-las.

Em nossas observações, percebemos, dentro das cinco aulas, apenas duas com a utilização da interdisciplinaridade. No mundo atual, os limites entre as diferentes áreas do saber estão mais tênues, e os professores percebem que a aprendizagem de um determinado conteúdo ou disciplina requisita saberes de diversas outras áreas. Esse recurso à interdisciplinaridade é uma necessidade, pois percebemos a forma como as atividades humanas, sejam elas profissionais, sociais ou culturais, exigem múltiplas análises, inferências e saberes de nós humanos. Nas aulas de Artes, percebemos, em nossas observações, a possibilidade de conversar sobre Redação e História na forma como a professora apresentou os conteúdos Origem do HIP-HOP e Poesia Marginal. Observou-se que a docente, ao tratar dos conteúdos artísticos, conseguiu promover um contexto histórico nacional a respeito da favelização e, além disso, como determinados assuntos sócio-filosóficos poderiam ser abordados futuramente em redações.

Evidenciam-se, pertinentemente, as contribuições dos conteúdos vivenciados dentro do processo de ensino, haja vista que o estabelecimento de uma sala de aula crítica, plural e reflexiva é essencial para a construção de cidadãos críticos e, conseqüentemente, libertados ideologicamente segundo Freire (2005). Dessa forma, ressaltam-se as aulas da Origem do Hip-Hop e Poesia Marginal, sobretudo. Isso porque, em seu desenvolvimento, percebeu-se uma maior desenvoltura da sala de aula na relação com o conteúdo, pois, dentro da realidade urbana, tais problemáticas apresentadas ao decorrer da aula são vivenciadas por todo conjunto populacional brasileira, sobretudo os mais afetados pela desigualdade social.

Segundo a ordem, a primeira aula referenciada trouxe, em sua raiz, a questão da cultura marginalizada, evidenciando a pobreza, a disputa de classes e a questão do machismo estrutural. Como auxílio do material, a professora relatou a formação do movimento Hip-Hop, ressaltando as condições sociais que fizeram surgir esse movimento, que, no começo, nasceu pela vontade de resposta e de lazer de todo um grupo. Continuando, a perspectiva brasileira desse movimento apareceu; com isso, a docente fez questão de trazer referências, como o cantor Mano Brown, para estabelecer, na discussão, o ponto de vista que está além do material didático, o ponto de alguém que viveu e vive a realidade dessa comunidade. Além disso, ao demonstrar um música que continha palavras machistas na música dos Racionais, a professora também fez questão de retratar as mudanças sociais

até na construção do Rap, o que a priori continha um teor machista; porém, hoje, com o advento de debates, essa problemática está a ser combatida. Para isso, a educadora trouxe um vídeo do próprio reformulando-se desculpando sobre o que fora trabalhado em alguma de suas obras.

Seguindo, a segunda aula também abordou pontos semelhantes; entretanto, relatou, de maneira mais pertinentemente, questões trabalhadas na Poesia Marginal, como a violência policial, a pobreza e o machismo. Primeiro, para demonstrar o conteúdo, ela utilizou um vídeo do poeta Penteado que tratou da violência em todos os âmbitos sociais, educacionais e mediáticos que o homem “marginal” sofre no seu dia a dia, revelando que uma simples ida ao mercado pode ser uma sentença de morte, o que revela a constante violência policial, visto que a simples vestimenta ou, até mesmo, sua opção sexual e sua cor de pele pode ocasionar discriminações daqueles que estão no dever de proteger a população. Levou uma poesia que retrata o machismo estrutural na conjuntura brasileira; aqui, a realidade feminina foi ecoada, reiterando, criticamente, o medo constante da mulher ao sair de casa.

Percebe-se, portanto, a partir dessas experiências, a contribuição das aulas para a criticidade e para a libertação dos discentes, haja vista que o processo de aprendizagem do que fora estabelecido no currículo foi trabalhado eficientemente, ocorrendo, apesar de uma estrutura tradicional, o processo de construção de conhecimento, o educando, ao perceber diferentes ou semelhantes realidades, conseguiu formar seu próprio conhecimento a respeito do conteúdo, relacionado, de modo bem sucedido, sua realidade com o currículo. Reiterando, a educadora, ao fornecer conteúdos urbanos, conseguiu estabelecer um diálogo mais produtivo, porque a maioria dos estudantes estavam instigados a opinar, tirando-lhes suas perspectivas rígidas, o que forneceu um novo processo de percepção da realidade, com discordâncias ou não, o importante foi colocado: o lugar de fala, de construção, de liberdade, de reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa consideração final vai na direção de tentar responder nossa dúvida inicial: **Quais temas sociais e filosóficos são discutidos de forma pedagógica nas aulas de Artes do Ensino Médio na Serra da Ibiapaba?** E, para além disso, refletir sobre as possibilidades e as limitações de incluir temas sociais e filosóficos nas aulas da área de linguagem. No que diz respeito à disciplina de Artes, a tematização social e filosófica aparece com os seguintes temas: Origem do HIP-HOP, Arte Comercial x Contracultura, Poesia Marginal, Modos de Sentir e Perceber o Trabalho e o Rock Rural. Observou-se que a professora não teve dificuldade em incluir em cada uma das aulas observadas temas sócio-filosóficos, como: racismo, sexismo, trabalho, tecnologia, violência policial e diversidade cultural. É de suma importância o domínio sobre os conteúdos para que, dessa maneira, possa haver momentos de discussões em sala de aula com o intuito de promover a capacidade crítica dos discentes, fazendo-os construir a competência criativa do ser humano, o que a docente responsável demonstrou ter o controle.

Assim, percebeu-se que a profissional da educação tem propriedade do assunto em questão e deixou claro para os alunos a importância de aprender a disciplina, fazendo conexões com a realidade de forma crítica e reflexiva. Por outro lado, notou-se, dentro dos limites materiais estabelecidos, a repetição de metodologias em sala de aula, o que limitou os momentos de aprendizagem, pois a sala de aula tornou-se cansativa e repetitiva. Apesar disso, os temas sócio-filosóficos trabalhados nas aulas claramente tiveram a capacidade de aliar a formação técnica e científica com a preocupação em pensar o mundo social e fazer interpretações filosóficas sobre como esses temas iriam aparecer na vida de cada um dos estudantes e, por conseguinte, como lidar com questões tão complexas.

A experiência observada faz eco aquilo que a BNCC estabelece como requisito para o ensino efetivo das Artes: 1) o conhecer - explorar e usufruir - das realidades do seu entorno social, urbano ou rural, colocando o aprendiz em diferentes perspectivas culturais; 2) o reconhecimento de questões estéticas; 3) a resignificação, o discente capaz, de maneira crítica, construir novas verdades a respeito da sua materialidade; 4) a problematização questões políticas, sociais e educacionais; 5) o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da valorização de novas experiências.

Em conclusão, a pesquisa evidencia que o ensino de Artes, conforme orientado pela BNCC, pode ser uma ferramenta extremamente importante para a construção do indivíduo reflexivo, aquele ciente do passado, do presente e do futuro, capaz de refletir inúmeras realidades e de construir conhecimentos novos. Ao integrar o saber das verdades culturais e sociais, o reconhecimento da estética, a resignificação da realidade, a problematização e a promoção da autonomia, o exercício pedagógico nas Artes torna-se um campo de construção, recrudescendo a perspectiva crítica e reflexiva, com o enfoque na transformação dos sujeitos. Isso significa, portanto, um educando criador de seu próprio conhecimento, de sua autonomia, de seu olhar ampliado.

REFERÊNCIAS

- BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. **Contribuições de Paulo Freire para o ensino da leitura e escrita: dimensão linguística**. Revista Docência e Cibercultura, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 191–206, 2021. DOI: 10.12957/redoc.2021.60147. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/60147>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996: Brasília: 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. – São Paulo: Fundação editora da UNESP (FEU), 1999.
- LEITE, Álvaro P. **Paulo Freire e arte educação: Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação**. Educação, Sociedade & Culturas, [S. l.], n. 54, p. 85–103, 2021. DOI:10.34626/esc.vi54.51. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/51>. Acesso em: 31 jul. 2023.

Ensino de Matemática e Desenvolvimento Regional: o Papel do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense em Charqueadas

Mathematics Education and Regional Development: the Role of the Federal Institute of Sul-Rio-Grandense in Charqueadas

Lucas Nunes de Moraes
Matheus Luz Custódio

RESUMO

Este estudo explora como o ensino de matemática no campus Charqueadas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense contribui para o desenvolvimento regional. Partindo de uma análise do contexto local, são apresentados os desafios enfrentados pela instituição no ensino da matemática e as estratégias utilizadas para superá-los, destacando iniciativas pedagógicas inovadoras e ações integradas com a comunidade. A abordagem adotada pelo Instituto é fundamentada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, criando um ambiente educacional que vai além da sala de aula e se conecta às demandas econômicas e sociais da região. Além disso, o texto analisa o impacto dessas práticas no preparo dos estudantes para o mercado de trabalho, no fomento ao empreendedorismo e na geração de soluções locais. Ao alinhar o ensino de matemática às necessidades regionais, o campus Charqueadas se posiciona como um agente transformador no cenário educacional e socioeconômico do Sul do Brasil. Por fim, o estudo discute os desafios enfrentados, como a falta de recursos e as limitações estruturais, e apresenta perspectivas para ampliar a atuação da instituição. A proposta reforça a importância de conectar a educação matemática com o desenvolvimento regional, destacando o papel estratégico dos Institutos Federais no fortalecimento da educação brasileira.

Palavras-chave: educação matemática; desenvolvimento regional; ensino integrado; Instituto Federal; charqueadas.



ABSTRACT

This study explores how mathematics education at the Charqueadas campus of the Instituto Federal Sul-Rio-Grandense contributes to regional development. Starting with an analysis of the local context, it presents the challenges faced by the institution in teaching mathematics and the strategies employed to overcome them, highlighting innovative pedagogical initiatives and integrated community actions. The approach adopted by the Institute is based on the articulation of teaching, research, and extension, creating an educational environment that extends beyond the classroom and connects with the region's economic and social demands. Furthermore, the text analyzes the impact of these practices on preparing students for the job market, fostering entrepreneurship, and generating local solutions. By aligning mathematics education with regional needs, the Charqueadas campus positions itself as a transformative agent in the educational and socioeconomic landscape of southern Brazil. Finally, the article discusses the challenges encountered, such as resource shortages and structural limitations, and presents perspectives for expanding the institution's reach. The proposal underscores the importance of connecting mathematics education with regional development, highlighting the strategic role of Federal Institutes in strengthening Brazilian education.

Keywords: mathematics education; regional development; integrated teaching; Federal Institute; Charqueadas.

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática desempenha um papel central na formação educacional, sendo uma das disciplinas mais valorizadas tanto pela sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento lógico quanto pela sua aplicação em contextos práticos. No Brasil, desafios históricos relacionados à desigualdade educacional, infraestrutura precária e formação docente ainda dificultam o alcance de uma educação matemática de qualidade. Essas questões são particularmente evidentes em regiões onde os contextos econômicos e sociais limitam as oportunidades de aprendizado e a integração entre a educação formal e as demandas locais.

Nesse cenário, instituições como os Institutos Federais assumem um papel estratégico. Com sua abordagem integrada entre ensino, pesquisa e extensão, essas instituições se destacam não apenas pela oferta de educação técnica e tecnológica, mas também pela capacidade de impactar diretamente o desenvolvimento regional. O campus do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense em Charqueadas, no Rio Grande do Sul, exemplifica como o ensino de matemática pode ir além das salas de aula, contribuindo para a transformação socioeconômica de uma comunidade.

O objetivo deste estudo é analisar como o ensino de matemática no campus Charqueadas se conecta às necessidades regionais e como essa conexão contribui para o desenvolvimento local. A partir de uma abordagem que alia prática pedagógica, inovação e integração comunitária, o artigo busca demonstrar que a educação matemática pode ser uma ferramenta poderosa para a formação cidadã e o fortalecimento do tecido socioeconômico.

A relevância desse tema reside na necessidade de alinhar a educação matemática às demandas do mercado de trabalho, ao incentivo ao empreendedorismo e à solução de problemas reais das comunidades. Em um momento em que a educação brasileira enfrenta grandes desafios, estudos que destacam boas práticas e suas implicações locais podem inspirar novas estratégias em outras regiões do país. Este artigo, portanto, se propõe a contribuir para essa reflexão, tomando como exemplo o trabalho realizado pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense em Charqueadas.

CONTEXTO REGIONAL E INSTITUCIONAL

A Cidade de Charqueadas

Charqueadas, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, é uma cidade com um histórico fortemente associado à mineração de carvão e ao setor industrial. Fundada oficialmente em 1963, sua economia tradicionalmente esteve vinculada às atividades extrativas e à geração de energia, com destaque para a usina termelétrica Presidente Médici, uma das maiores da região.

No entanto, a cidade tem enfrentado desafios para diversificar sua base econômica, com esforços direcionados para a atração de novas indústrias e fortalecimento do comércio local. Socialmente, Charqueadas apresenta um perfil populacional heterogêneo, com segmentos que convivem com desigualdades, refletidas em índices de desenvolvimento humano e oportunidades educacionais.

No âmbito educacional, a cidade conta com uma rede de escolas públicas e privadas, além de instituições de ensino técnico e superior, como o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul). O acesso à educação de qualidade é uma preocupação constante, especialmente em áreas periféricas, onde a evasão escolar e a falta de infraestrutura são questões relevantes.

O Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

O Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) é uma das instituições mais importantes para a formação técnica e tecnológica na região. Com raízes que remontam às antigas Escolas Técnicas Federais, o IFSul foi oficialmente criado em 2008, como parte da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O campus Charqueadas foi inaugurado em 2010, com a missão de oferecer cursos técnicos e superiores voltados para as demandas do mercado local e regional. Sua atuação combina ensino, pesquisa e extensão, com ênfase no desenvolvimento de competências técnicas e cidadãs. Além de cursos voltados para a área industrial, como eletromecânica e informática, o campus também promove projetos educativos, culturais e científicos que visam aproximar a instituição da comunidade local.

A missão do IFSul em Charqueadas é ser um agente transformador, contribuindo para o desenvolvimento regional por meio da qualificação profissional e da disseminação do conhecimento.

Desafios Locais para o Ensino de Matemática

O ensino de matemática em Charqueadas enfrenta desafios relacionados tanto ao contexto socioeconômico quanto a fatores educacionais específicos. Muitos estudantes chegam ao ensino técnico com lacunas significativas no aprendizado básico de matemática, reflexo de problemas estruturais na educação básica da região.

Adicionalmente, a relevância percebida da matemática no cotidiano e na vida profissional é muitas vezes baixa, o que dificulta o engajamento dos alunos. Aliado a isso, a falta de recursos materiais e didáticos em algumas escolas impacta a implementação de práticas pedagógicas mais inovadoras, como o uso de tecnologias educacionais.

Outro desafio é a conexão entre o currículo matemático e as demandas regionais. Embora o Instituto Federal tenha se esforçado para adaptar suas práticas pedagógicas, ainda há a necessidade de fortalecer os vínculos entre o ensino de matemática e as realidades econômicas e sociais locais, de forma a preparar os estudantes não apenas para os exames acadêmicos, mas também para resolver problemas práticos no contexto regional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Matemática no Contexto Regional

A educação matemática contextualizada é fundamental para aproximar os estudantes de realidades práticas, contribuindo para a resolução de problemas locais. De acordo com D'Ambrosio (1999), a matemática deve ser entendida como uma construção cultural que dialoga com os desafios específicos de cada sociedade. Essa perspectiva é reforçada por Skovsmose (1994), que argumenta que o ensino de matemática deve considerar os contextos sociais e políticos em que está inserido, promovendo uma educação crítica e emancipadora.

No contexto brasileiro, autores como Lorenzato (2006) defendem a importância de aproximar a matemática das vivências regionais, criando significados que vão além dos cálculos e fórmulas. Essa abordagem é especialmente relevante em regiões onde as desigualdades socioeconômicas influenciam diretamente a qualidade da educação. Assim, a matemática pode se tornar um instrumento de inclusão social e desenvolvimento regional.

Ensino Integrado e Educação Profissional

O ensino integrado, uma das bases dos Institutos Federais, promove a articulação entre conhecimentos gerais e específicos, preparando os alunos para desafios acadêmicos e profissionais. Conforme Pacheco (2011), essa abordagem combina o ensino técnico com a formação humana, permitindo uma educação mais holística e interdisciplinar.

No âmbito da matemática, a integração com outras áreas do conhecimento, como automação e sustentabilidade, amplia o significado das disciplinas tradicionais, tornando-as mais aplicáveis às realidades dos estudantes. Segundo Moura (2010), a matemática

integrada ao ensino técnico facilita a construção de competências práticas, fundamentais para a inserção no mercado de trabalho.

A proposta pedagógica dos Institutos Federais, fundamentada na tríade ensino, pesquisa e extensão, reflete a visão de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve ser transformadora e voltada para a emancipação do indivíduo.

Matemática e Desenvolvimento Regional

A relação entre matemática e desenvolvimento regional é amplamente discutida na literatura. Segundo Martins (2017), a formação matemática de qualidade é um pilar estratégico para o crescimento econômico e a inovação tecnológica, especialmente em regiões que enfrentam desafios estruturais.

Estudos realizados por Fonseca e Silva (2019) mostram que práticas pedagógicas que vinculam a matemática ao empreendedorismo e à inovação local têm impacto positivo no fortalecimento de comunidades. Isso é evidente em projetos que aplicam conceitos matemáticos para resolver problemas locais, como a otimização de recursos naturais ou a automação de processos industriais.

Além disso, os Institutos Federais desempenham um papel crucial na promoção do desenvolvimento sustentável por meio da educação. Como observa Lima (2020), esses institutos contribuem para a capacitação de jovens e adultos, preparando-os para atuar de forma ativa no mercado de trabalho e na sociedade.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO CAMPUS CHARQUEADAS

Currículo e Projetos Pedagógicos

O ensino de matemática no campus Charqueadas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) é estruturado para atender às demandas técnicas e acadêmicas dos cursos oferecidos. O currículo abrange desde conceitos básicos para cursos de nível técnico até tópicos avançados voltados ao ensino superior, com ênfase na aplicação prática e interdisciplinaridade.

Nos cursos técnicos integrados, a matemática é ensinada de maneira a complementar as disciplinas específicas, como Eletromecânica e Informática, promovendo uma visão integrada entre teoria e prática. Já nos cursos superiores, como os de tecnologia, o foco está em consolidar habilidades analíticas e de resolução de problemas complexos, preparando os estudantes para o mercado de trabalho e estudos avançados.

Além disso, o campus promove projetos pedagógicos que envolvem a utilização de ferramentas digitais, como softwares matemáticos e simuladores, e atividades interativas, como oficinas e feiras científicas. Essas iniciativas buscam despertar o interesse dos estudantes pela matemática e contextualizá-la em situações práticas e cotidianas.

Iniciativas Inovadoras

O campus Charqueadas desenvolve práticas inovadoras para atender às necessidades dos alunos, muitos dos quais ingressam com dificuldades significativas em matemática básica, devido ao formato do vestibular, que consiste apenas em uma redação.

Entre essas práticas destaca-se o **projeto de ensino de pré-cálculo**, voltado para o curso de Engenharia de Controle e Automação. Esse projeto busca preencher lacunas no aprendizado matemático básico, preparando os estudantes para disciplinas avançadas, como Cálculo Diferencial e Integral. A abordagem inclui aulas dinâmicas, exercícios práticos, uso de softwares matemáticos e aplicação direta em problemas relacionados à engenharia, garantindo uma base sólida para o sucesso acadêmico e profissional.

Outras iniciativas incluem a utilização da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), onde os alunos aplicam conceitos matemáticos em projetos interdisciplinares, como a otimização de processos industriais. A criação de materiais didáticos personalizados e o uso de ferramentas tecnológicas, como simuladores e plataformas educacionais, têm facilitado o aprendizado de conceitos complexos.

Eventos internos, como **maratonas de cálculo** e desafios gamificados, também têm promovido o engajamento dos estudantes, tornando o aprendizado mais atrativo e dinâmico. Essas estratégias não apenas auxiliam na superação de dificuldades, mas também fortalecem o vínculo entre o ensino de matemática e sua aplicação prática.

Integração com a Comunidade

A relação entre o campus Charqueadas e a comunidade local é fortalecida por ações que conectam o ensino de matemática às demandas regionais. Um dos principais exemplos é a MOCITEC (Mostra Científica e Tecnológica), um evento anual que reúne estudantes, professores e a comunidade para compartilhar projetos inovadores. Muitos desses trabalhos utilizam conceitos matemáticos para propor soluções práticas em áreas como energia, sustentabilidade e automação industrial, reforçando o papel transformador da educação matemática.

Além da MOCITEC, o campus promove parcerias com escolas públicas locais, oferecendo oficinas e minicursos voltados para a atualização de professores e reforço escolar para alunos. Essas ações ajudam a melhorar o desempenho em matemática na rede básica e estreitam os laços entre a instituição e a comunidade.

Atividades de extensão, como palestras e feiras educativas, aproximam ainda mais o conhecimento acadêmico da realidade local. Nessas ocasiões, os estudantes do Instituto têm a oportunidade de apresentar projetos que integram matemática e tecnologia, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico da região e consolidando o papel do campus como um agente transformador.

IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Preparação de Estudantes para o Mercado de Trabalho

O ensino de matemática desempenha um papel crucial na formação profissional, especialmente em áreas que demandam habilidades analíticas e técnicas. No campus Charqueadas, a formação matemática é direcionada não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a empregabilidade dos estudantes.

O projeto de ensino de pré-cálculo, por exemplo, prepara alunos do curso de Engenharia de Controle e Automação para lidar com desafios técnicos, como modelagem de sistemas e análise de processos. Além disso, disciplinas práticas integram a matemática a ferramentas tecnológicas, como softwares de cálculo e simulação, fundamentais para o mercado industrial.

Esse enfoque contribui para a inserção dos alunos em setores de alta demanda na região, como indústrias de transformação e empresas de tecnologia. A abordagem prática e contextualizada promove a construção de competências essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe, características valorizadas no ambiente profissional.

Fomento ao Empreendedorismo

A matemática também é um motor para o empreendedorismo, incentivando os estudantes a aplicarem conceitos teóricos em soluções práticas. Iniciativas como a MOCITEC (Mostra Científica e Tecnológica) estimulam a criação de projetos inovadores que combinam conhecimentos matemáticos com demandas locais.

Um exemplo é o desenvolvimento de ferramentas de otimização para pequenos negócios, como algoritmos que ajudam a planejar estoques ou maximizar lucros. Outro destaque são os projetos voltados para a sustentabilidade, onde cálculos de eficiência energética e de uso racional de recursos têm gerado impacto positivo na região.

O campus também promove oficinas e desafios que incentivam os estudantes a pensar matematicamente para criar startups ou propor soluções inovadoras em áreas como agricultura de precisão e automação de processos industriais.

Contribuições para o Setor Produtivo

As conexões entre o campus Charqueadas e o setor produtivo regional têm gerado impactos significativos. Parcerias com indústrias locais têm viabilizado a aplicação prática de conceitos matemáticos em áreas como controle de qualidade e otimização de linhas de produção.

No comércio, alunos capacitados em matemática têm colaborado com pequenas e médias empresas na análise de dados financeiros e estratégias de precificação. Na agricultura, conceitos de geometria e estatística foram aplicados em projetos que melhoraram a eficiência de plantios e sistemas de irrigação.

Essas contribuições fortalecem a relação entre o Instituto Federal e o setor produtivo, consolidando o papel da educação matemática como um elemento estratégico para o desenvolvimento econômico e social da região. Além disso, a capacidade dos estudantes de propor soluções inovadoras posiciona o campus como um agente transformador no cenário regional.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Obstáculos Enfrentados

O ensino de matemática no campus Charqueadas enfrenta diversos desafios, muitos deles decorrentes do contexto socioeconômico da região. A falta de recursos financeiros para investimentos em infraestrutura limita o acesso a tecnologias educacionais avançadas, como laboratórios de informática mais equipados e softwares especializados de matemática.

Outro obstáculo relevante é o perfil dos estudantes ingressantes, já que o vestibular do Instituto consiste apenas em uma redação. Isso atrai alunos com deficiências significativas em matemática básica, demandando esforços adicionais para nivelamento e desenvolvimento de competências fundamentais. A carência de professores especializados e a necessidade de formação continuada para lidar com as demandas regionais também são questões urgentes.

Além disso, as desigualdades sociais da região frequentemente refletem na dificuldade de engajamento dos estudantes, que muitas vezes precisam equilibrar os estudos com responsabilidades familiares ou trabalho, comprometendo seu desempenho acadêmico.

Soluções Propostas

Para superar essas barreiras, o Instituto tem investido em estratégias como o fortalecimento dos projetos de nivelamento em matemática básica, oferecendo monitorias e oficinas extracurriculares voltadas para alunos com maior dificuldade. A ampliação do uso de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas, também tem sido uma prioridade para tornar o ensino mais dinâmico e significativo.

Outro caminho promissor é o fortalecimento de parcerias com a indústria e o comércio locais, viabilizando o acesso a recursos e promovendo a integração prática do conhecimento matemático com as demandas regionais. Adicionalmente, a busca por financiamento externo, seja por meio de editais governamentais ou parcerias privadas, tem sido essencial para compensar a limitação de recursos públicos.

O desenvolvimento profissional contínuo dos docentes também é uma solução-chave, com incentivos para capacitações que integram pedagogia e tecnologia, preparando os professores para atuar em um contexto educacional cada vez mais interdisciplinar e tecnológico.

Perspectivas Futuras

O ensino de matemática no campus Charqueadas tem potencial para evoluir e impactar ainda mais o desenvolvimento regional. A implementação de novos cursos e projetos voltados para áreas emergentes, como ciência de dados e inteligência artificial, pode fortalecer ainda mais a ligação entre educação e mercado de trabalho.

Outro ponto crucial é o aprofundamento da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, criando soluções que não apenas atendam às demandas acadêmicas, mas também contribuam diretamente para a transformação social e econômica da região.

O Instituto também deve continuar a investir em iniciativas que promovam a inclusão e a equidade, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condições, tenham acesso a uma formação matemática de qualidade. Dessa forma, o campus Charqueadas pode consolidar seu papel como referência em educação integrada e desenvolvimento regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou como o ensino de matemática no campus Charqueadas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense contribui para o desenvolvimento regional, enfrentando desafios significativos e propondo soluções inovadoras. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, aliada à integração com a comunidade e ao foco nas demandas locais, tem permitido ao Instituto não apenas formar profissionais competentes, mas também promover impacto positivo no setor produtivo, no empreendedorismo e na educação regional.

Apesar das dificuldades estruturais e pedagógicas enfrentadas, as perspectivas para o futuro são promissoras. A consolidação de parcerias, o investimento em metodologias inovadoras e o fortalecimento da formação docente são caminhos que podem ampliar ainda mais o alcance e a relevância do Instituto.

Ao conectar o ensino de matemática às necessidades regionais, o campus Charqueadas reforça o papel estratégico dos Institutos Federais no cenário educacional brasileiro, mostrando como a educação pode ser uma ferramenta transformadora para o desenvolvimento socioeconômico e humano.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Um programa**. 1999.

SKOVSMOSE, O. **Towards a Critical Mathematics Education**. 1994.

LORENZATO, S. **A Educação Matemática e a realidade brasileira**. 2006.

PACHECO, E. P. **Ensino integrado nos Institutos Federais: Uma análise crítica**. 2011.

MOURA, M. O. **Educação Matemática e Educação Profissional: Conexões e Perspectivas**. 2010.

MARTINS, F. C. **Matemática e desenvolvimento regional: Um olhar sobre o papel da educação técnica.** 2017.

FONSECA, R.; SILVA, A. **Práticas pedagógicas e inovação local: O papel da matemática no desenvolvimento regional.** 2019.

LIMA, V. H. **Institutos Federais e sustentabilidade: Educação para o desenvolvimento social e econômico.** 2020.

Conexões Internacionais: Vantagens e Desvantagens nas Parcerias Acadêmicas

International Connections: Advantages and Disadvantages in Academic Partnerships

Angela Maria dos Santos Rufino

*Professora na Universidade Federal do Acre (UFAC), Campus Floresta, Cruzeiro do Sul - AC. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8770-9586>*

Sandy Andrade

Servidora do quadro efetivo da Universidade Federal do Acre (UFAC) e discente do Mestrado Acadêmico em Educação pela mesma instituição. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3889-9800>

RESUMO

As parcerias acadêmicas internacionais no Brasil reconfiguram a educação superior ao fomentar intercâmbios de conhecimento e avanços científicos. Assim, este estudo objetiva analisar os efeitos dessas colaborações, abordando tanto sua contribuição para a pesquisa e a construção de redes acadêmicas quanto os riscos de ampliar exclusões regionais e sociais. Utilizou-se uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com aplicação da técnica de Análise Dialógica do Discurso, que permitiu examinar as interações entre diferentes perspectivas e contextos. Conclui-se que é imprescindível implementar políticas públicas que assegurem a distribuição justa dos benefícios entre instituições e comunidades, promovendo uma integração equitativa no país.

Palavras-chave: acessibilidade; equidade educacional; alianças acadêmicas.

ABSTRACT

Academic connections in Brazil with foreign universities have reshaped the landscape of higher education, bringing both opportunities and complexities. Thus, the aim of this study is to analyze the possibilities and obstacles of collaborations between private higher education institutions and international university centers. Methodologically, the research is based on a qualitative, bibliographic approach and employs the Dialogical Dis-



course Analysis technique. The results indicate that, although foreign universities contribute to academic and cultural enrichment, they also raise relevant questions about equity and inclusion. It is concluded that the evolution of public policies is essential to ensure that the internationalization of higher education not only expands educational opportunities but also guarantees Brazil's equitable participation in the global scenario.

Keywords: accessibility; educational equity; academic partnerships.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, as instituições de ensino superior assumiram uma função estratégica na difusão de conhecimento e na promoção de inovações tecnológicas, sociais e pedagógicas por meio de acordos internacionais. Essas colaborações contribuem para posicionar o Brasil de maneira competitiva no cenário educacional global, viabilizando o intercâmbio de ideias, o progresso científico e a formação de profissionais aptos a atuar em um mercado de trabalho cada vez mais integrado.

Contudo, as conexões acadêmicas internacionais evidenciam entraves relevantes, particularmente no que concerne à equidade e à inclusão. O Brasil, marcado por sua diversidade regional e por disparidades socioeconômicas, enfrenta limitações estruturais que dificultam o acesso igualitário às oportunidades decorrentes dessas colaborações. Estudantes de menor renda e instituições localizadas em áreas periféricas frequentemente enfrentam obstáculos que restringem sua participação efetiva em programas internacionais, perpetuando uma realidade educacional desbalanceada.

A internacionalização do ensino superior brasileiro consolidou-se nas últimas três décadas, especialmente com a adoção de políticas públicas e iniciativas institucionais voltadas à modernização da educação superior. Destacam-se programas de intercâmbio, acordos de dupla titulação e projetos de pesquisa colaborativa, os quais têm transformado significativamente o panorama acadêmico nacional. Apesar de tais avanços, aspectos relacionados à viabilidade financeira, à adaptação cultural e à inclusão de estudantes com diferentes perfis continuam a exigir atenção.

Diante disso, este estudo examina as vantagens e limitações das parcerias entre instituições privadas brasileiras e universidades estrangeiras, abordando tanto os benefícios acadêmicos quanto as dificuldades associadas à inclusão e ao equilíbrio de oportunidades. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa e bibliográfica, utilizando o método de Estado da Questão para permitir uma análise crítica e comparativa de perspectivas teóricas e práticas sobre o tema. Com essa abordagem, busca-se não apenas identificar lacunas e restrições, mas também propor soluções que favoreçam a construção de colaborações sustentáveis e inclusivas.

Na análise dos dados utilizou-se a técnica de Análise Dialógica do Discurso (ADD), desenvolvida por Mikhail Bakhtin, que se fundamenta na interação entre diferentes vozes, discursos e perspectivas dentro de um contexto específico. Essa abordagem entende o discurso como um fenômeno relacional, permeado por múltiplos significados e construído

coletivamente. No presente trabalho, a técnica foi aplicada para compreender como as conexões entre instituições de ensino superior privado e universidades internacionais são articuladas discursivamente, considerando os benefícios acadêmicos, como o intercâmbio de conhecimentos e a ampliação de redes, bem como as dificuldades ligadas à inclusão e ao equilíbrio de oportunidades. A análise dialógica possibilita revelar tensões, convergências e divergências, promovendo uma avaliação crítica das colaborações acadêmicas internacionais.

Potencial Acadêmico em Colaborações com Universidades Internacionais

As colaborações acadêmicas internacionais transformam o ensino superior brasileiro e fortalecem as conexões entre instituições nacionais e estrangeiras. Desde o final do século XX, as universidades brasileiras adotaram práticas de internacionalização como estratégia para elevar os padrões de qualidade, aumentar as capacidades internas e ampliar a visibilidade no cenário global. Essas integrações oferecem benefícios concretos a estudantes, docentes e pesquisadores, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e o acesso a tecnologias avançadas.

Um marco significativo nesse processo consiste na ampliação de programas de intercâmbio, que proporcionam aos estudantes brasileiros a oportunidade de conhecer diferentes sistemas educacionais e vivenciar experiências internacionais. Essas iniciativas desenvolvem competências interculturais nos estudantes, permitindo sua adaptação a novos contextos e demandas profissionais. Além disso, enriquecem os currículos das universidades brasileiras e ampliam o repertório cultural dos participantes (Bernheim, 2018).

Os acordos de dupla titulação também se consolidaram como uma das iniciativas centrais de internacionalização no Brasil. Essas parcerias permitem que estudantes obtenham diplomas válidos em dois países distintos, aumentando significativamente suas perspectivas de empregabilidade em mercados globais. Por meio desses acordos, as universidades brasileiras acessam currículos inovadores e incorporam metodologias pedagógicas participativas, como o Aprendizado Baseado em Problemas (PBL), amplamente adotado em instituições estrangeiras (Croese, 2010). Essa troca de práticas pedagógicas moderniza a educação superior brasileira e alinha suas estratégias às tendências internacionais.

Outro aspecto essencial das redes internacionais é o fortalecimento das capacidades de pesquisa e desenvolvimento nas instituições brasileiras. Universidades estrangeiras frequentemente possuem laboratórios avançados, equipamentos especializados e conhecimento científico de ponta. As parcerias permitem que instituições brasileiras acessem esses recursos, muitas vezes inacessíveis de forma isolada devido a limitações financeiras. Os projetos conjuntos de pesquisa impulsionam a produção científica no Brasil, gerando publicações de alto impacto e contribuindo para a visibilidade global da ciência nacional (Fumasoli *et al.*, 2019).

Essas colaborações transcendem os avanços técnicos e científicos e promovem a diversidade cultural e a internacionalização dos currículos. Ao participar de programas globais, estudantes e professores brasileiros interagem com colegas de diferentes nacionalidades, o que amplia suas perspectivas e compreensões culturais. Essa troca cultural constitui um pilar fundamental para a formação de profissionais flexíveis e preparados para os desafios de um mercado de trabalho global e competitivo (Croese, 2010).

Apesar dos benefícios evidentes, as colaborações acadêmicas internacionais requerem um planejamento estratégico eficiente para maximizar seus impactos positivos. Modelos como os programas de intercâmbio e os acordos de dupla titulação demandam compatibilidade curricular elevada e acordos claros sobre critérios de certificação e validação de créditos. A ausência de alinhamento entre as instituições parceiras gera dificuldades administrativas e compromete a eficácia dessas iniciativas. Por isso, é essencial que as universidades brasileiras desenvolvam políticas institucionais robustas para gerenciar essas conexões e garantir sua sustentabilidade (Pires, 2019).

Além disso, o fortalecimento da reputação acadêmica das instituições brasileiras constitui outro benefício fundamental dessas colaborações. Em um cenário global competitivo, estabelecer vínculos com universidades renomadas no exterior atua como uma estratégia eficaz para atrair estudantes internacionais e melhorar a posição das faculdades brasileiras em rankings acadêmicos. Essa visibilidade global reforça a credibilidade das instituições, abre portas para novos investimentos e parcerias e assegura sua relevância em longo prazo.

Perspectivas de Acessibilidade e Equidade nas Parcerias Acadêmicas Globais

As alianças acadêmicas internacionais no Brasil passaram a se consolidar a partir da década de 1990, quando a abertura econômica e a globalização levaram universidades brasileiras a estabelecer colaborações com instituições estrangeiras. Contudo, o acesso às oportunidades geradas por essas parcerias revela uma profunda disparidade. Dados apontam que apenas 12% dos estudantes brasileiros de baixa renda participaram de programas de intercâmbio acadêmico nos últimos 10 anos, enquanto 38% dos estudantes de alta renda tiveram acesso a essas experiências (INEP, 2023). Esses números expõem a discrepância de acesso, destacando limitações econômicas e estruturais que restringem a inclusão de grupos menos favorecidos. Decerto:

As políticas de internacionalização no Brasil frequentemente priorizam instituições situadas nas regiões Sudeste e Sul, o que perpetua disparidades regionais e exclui universidades localizadas em contextos menos favorecidos. Dados recentes mostram que 78% das parcerias acadêmicas internacionais são firmadas com instituições dessas regiões privilegiadas, enquanto as universidades do Norte e Nordeste enfrentam dificuldades crônicas, incluindo infraestrutura limitada, escassez de docentes qualificados e menor acesso a financiamento público e privado. Isso cria um círculo vicioso de exclusão acadêmica e social, que contradiz os princípios de inclusão e democratização do ensino superior (INEP, 2023, p. 45).

Programas como o “Ciências Sem Fronteiras”, implementado pelo governo brasileiro entre 2011 e 2015, buscaram ampliar o acesso às experiências internacionais, porém receberam críticas devido à execução centralizada e à ausência de atenção às necessidades de estudantes de regiões menos favorecidas, como o Norte e o Nordeste. Dados do Ministério da Educação (MEC) mostram que, durante a vigência do programa, apenas 15% das bolsas foram destinadas a estudantes dessas áreas, evidenciando a disparidade na distribuição de oportunidades (Brasil, 2016).

As coligações acadêmicas internacionais, embora representem estratégias significativas para fortalecer o ensino superior no Brasil, suscitam questões cruciais

relacionadas à acessibilidade e à inclusão. Ao fomentar a globalização do conhecimento, essas iniciativas frequentemente reproduzem as assimetrias estruturais já presentes no sistema educacional brasileiro. Portanto, torna-se indispensável analisar tanto os benefícios acadêmicos quanto os limites impostos por essas colaborações, especialmente no que se refere à democratização das oportunidades e à incorporação de perfis diversos de estudantes e instituições (Collins; Rhoads, 2010).

Um fator evidente que compromete o acesso às integrações acadêmicas internacionais é o elevado custo financeiro relacionado aos programas globais. O ensino superior privado no Brasil, já caracterizado por diferenças econômicas marcantes, enfrenta dificuldades adicionais ao tentar implementar iniciativas de internacionalização. Estudantes de famílias com baixa renda enfrentam sérios obstáculos para participar de intercâmbios acadêmicos, colaborações científicas ou programas de dupla titulação.

Esses entraves incluem altas taxas de matrícula, custos com transporte, moradia e alimentação, além da adaptação a contextos culturais distintos. Essa realidade perpetua uma dinâmica excludente, em que apenas estudantes de classes econômicas privilegiadas conseguem acessar integralmente as vantagens oferecidas por essas colaborações internacionais, reforçando a distância já existente no sistema educacional (Collins; Rhoads, 2010).

Os limites econômicos configuram um dos maiores impedimentos ao acesso nas parcerias acadêmicas internacionais. Instituições de ensino superior privado no Brasil, marcadas por custos elevados, enfrentam impasses ainda maiores ao tentar promover iniciativas globais de intercâmbio e cooperação científica.

Estudantes de classes sociais vulneráveis acabam excluídos devido às taxas de matrícula, despesas de viagem, alimentação e moradia, que frequentemente inviabilizam sua participação em programas internacionais. Essas limitações consolidam uma dinâmica excludente, em que apenas estudantes de elites econômicas desfrutam plenamente das oportunidades proporcionadas por essas colaborações internacionais, ampliando as disparidades existentes no acesso ao ensino superior. Um ponto de vista relevante é apresentado por Morosini e Favero (2018, p. 387):

As desigualdades econômicas no Brasil refletem diretamente nas oportunidades de internacionalização acadêmica. Estudantes das regiões Norte e Nordeste enfrentam desafios significativos, que vão além dos custos financeiros. Esses desafios incluem a falta de infraestrutura adequada em suas instituições de origem, bem como a ausência de políticas públicas direcionadas para equalizar o acesso às parcerias globais. Essa realidade limita drasticamente as chances de estudantes dessas regiões em comparação com os de estados do Sudeste, onde as universidades concentram grande parte dos recursos e das colaborações internacionais.

Embora algumas instituições estrangeiras e brasileiras tenham implementado programas de bolsas de estudo, essas iniciativas geralmente não são abrangentes o suficiente para atender à demanda existente. Além disso, há uma falta de transparência e clareza nos critérios de seleção, o que muitas vezes beneficia apenas estudantes que já possuem vantagens educacionais e sociais, em detrimento daqueles que mais necessitam.

Esse descompasso entre oferta e necessidade resulta na perpetuação de um cenário educacional elitista, em que as associações internacionais deixam de cumprir seu papel de

ferramenta para a inclusão e se tornam um instrumento de reforço das desigualdades já existentes (Bernheim, 2018). Um estudo recente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2022) destacou que estudantes brasileiros gastam, em média, R\$ 50.000,00 por ano em programas de intercâmbio, incluindo custos com transporte, estadia e taxas acadêmicas. Essa quantia é inviável para a maioria das famílias brasileiras, cujo rendimento médio mensal não ultrapassa R\$ 2.500,00, segundo o IBGE (2023). De acordo com a entidade:

A ausência de políticas públicas consistentes no Brasil contribui para que as iniciativas de internacionalização sejam concentradas em poucas instituições de elite, que possuem recursos financeiros e infraestrutura privilegiada. Essa concentração limita severamente o acesso de estudantes de baixa renda e de instituições localizadas em regiões periféricas. O relatório da OCDE de 2022 destaca que, sem a implementação de políticas direcionadas para descentralizar os recursos e promover parcerias em escala nacional, a internacionalização continuará sendo uma ferramenta acessível apenas para uma minoria privilegiada (OCDE, 2022, p. 58).

Outro fator que acentua as disparidades no acesso às colaborações internacionais é a concentração de oportunidades nos grandes centros urbanos. Instituições localizadas em capitais ou áreas economicamente favorecidas recebem a maior parte das iniciativas de internacionalização, enquanto universidades em regiões rurais ou menos desenvolvidas enfrentam obstáculos significativos para se integrar a redes globais de colaboração. Essa realidade amplia o fosso regional no Brasil, dificultando a inclusão de instituições situadas em locais com pouca infraestrutura e recursos limitados. Como consequência, a integração acadêmica global acaba atendendo principalmente um público já privilegiado, sem alcançar as áreas que mais necessitam de apoio (Croese, 2010).

A concentração de oportunidades em áreas metropolitanas economicamente estruturadas perpetua as diferenças regionais. Universidades em localidades menos favorecidas encontram dificuldades financeiras, logísticas e institucionais para acessar redes acadêmicas globais. Essa limitação reforça a exclusão de estudantes e instituições fora dos grandes centros, distanciando a promessa de democratização educacional e limitando os benefícios potenciais das parcerias globais.

As colaborações internacionais, embora promovam intercâmbio de conhecimento e inovação, também podem reproduzir as assimetrias sociais e regionais existentes. O setor privado, ao atuar na educação pública, seja por meio de serviços ou influência política, frequentemente direciona o conteúdo e a gestão educacional para atender interesses particulares.

Além disso, o neoconservadorismo presente em muitas dessas iniciativas pode conflitar com princípios de inclusão e democracia educacional, exigindo uma análise crítica das relações entre o público e o privado na educação. Essas relações podem reforçar exclusões e restringir o impacto positivo das colaborações acadêmicas no Brasil (Peroni, 2020).

A localização geográfica exerce um impacto direto na mobilidade estudantil. Para alunos provenientes de estados como Acre ou Maranhão, os custos de deslocamento e estadia tornam inviável a participação em programas de ensino internacional. Essa realidade evidencia a forma como as dinâmicas de alianças globais frequentemente excluem populações de regiões periféricas. Sem políticas de descentralização, essas iniciativas

reforçam as diferenças preexistentes e perpetuam limitações históricas na inclusão e acesso à educação (Pires, 2019).

A centralização nas capitais consolida um cenário de exclusão, em que estudantes de regiões menos desenvolvidas têm poucas possibilidades de participação em programas internacionais. Em um levantamento de Crose (2020), constatou-se que 78% das universidades brasileiras com parcerias internacionais estão localizadas no Sudeste e Sul, enquanto apenas 5% estão no Norte. Essa concentração reduz a mobilidade acadêmica e dificulta a expansão do ensino superior nas áreas remotas.

Estudantes de regiões como Norte e Nordeste enfrentam contratempos estruturais, incluindo falta de infraestrutura tecnológica e apoio acadêmico em suas instituições. Pires (2019) identificou que 60% dos estudantes dessas localidades desistiram de participar de programas globais devido à ausência de suporte financeiro e logístico. Esses dados reforçam a necessidade urgente de políticas descentralizadoras e inclusivas para ampliar a participação de diferentes perfis de estudantes e instituições no processo de internacionalização. Decerto:

A concentração de oportunidades no Sudeste intensifica o fosso educacional entre regiões no Brasil, criando uma dinâmica de exclusão que afeta diretamente a população estudantil do Norte e Nordeste. Esses estudantes enfrentam barreiras que vão além da falta de recursos financeiros, incluindo limitações de infraestrutura acadêmica e tecnológica em suas universidades locais. Essas condições comprometem não apenas o acesso a parcerias internacionais, mas também a formação de uma base de conhecimento científico diversificada no país (Pires, 2019, p. 12).

Países como Canadá e Alemanha implementaram políticas públicas eficazes para promover a inclusão nas alianças internacionais. No Canadá, o programa *Global Skills Opportunity* oferece subsídios integrais para estudantes de baixa renda participarem de intercâmbios internacionais, enquanto na Alemanha, o DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico) financia não apenas a estadia, mas também cursos preparatórios para facilitar a adaptação cultural dos participantes. Em linha com o que foi discutido:

O programa *Global Skills Opportunity*, implementado pelo Canadá, fornece subsídios integrais para estudantes de baixa renda participarem de intercâmbios internacionais. Além dos custos com transporte e estadia, o programa cobre despesas relacionadas à preparação cultural e acadêmica dos participantes, incluindo workshops e sessões de mentoria. Essa abordagem abrangente assegura que estudantes de diferentes origens sociais tenham igualdade de condições para aproveitar as oportunidades globais. A iniciativa é um exemplo de como políticas públicas podem combater barreiras históricas de exclusão no acesso ao ensino superior global (*Global Skills Opportunity*, 2024).

O impacto cultural das parcerias internacionais exige atenção especial. A adaptação a contextos culturais e acadêmicos distintos pode oferecer oportunidades enriquecedoras, mas também criar obstáculos para estudantes brasileiros que participam de programas em universidades estrangeiras. Diferenças nos métodos de ensino, critérios de avaliação e expectativas podem dificultar a integração, especialmente para aqueles provenientes de sistemas educacionais rígidos.

Modelos pedagógicos como o ensino centrado no estudante ou o Aprendizado Baseado em Problemas, comuns em instituições internacionais, requerem habilidades de autonomia e pensamento crítico que muitos estudantes brasileiros não desenvolvem

plenamente, devido à predominância de métodos tradicionais nos cursos nacionais, focados no papel central do professor e na repetição de conteúdos (Fumasoli *et al.*, 2019).

Estudantes estrangeiros que ingressam em universidades brasileiras enfrentam dificuldades similares. O domínio insuficiente do idioma figura como uma das principais limitações à sua adaptação. Além disso, a carência de programas estruturados que promovam a integração cultural e acadêmica contribui para um processo de isolamento.

Universidades privadas no Brasil frequentemente não implementam políticas voltadas para acolher esses alunos, o que compromete a experiência e impede a realização de trocas interculturais significativas. A falta de suporte transforma uma oportunidade de aprendizado em uma vivência excludente, reduzindo o impacto positivo que as colaborações internacionais podem alcançar na construção de pontes culturais. De fato:

A adaptação cultural é um fator determinante para o sucesso das parcerias internacionais, especialmente em países como o Brasil, onde as práticas pedagógicas tradicionais divergem significativamente dos métodos adotados por instituições estrangeiras. Por exemplo, modelos de ensino centrados no estudante, como o Aprendizado Baseado em Problemas (PBL), demandam maior autonomia, habilidades críticas e capacidade de autogestão, competências que nem sempre são priorizadas no currículo brasileiro. A falta de preparação para essas diferenças pedagógicas frequentemente impede que os estudantes brasileiros aproveitem integralmente as oportunidades acadêmicas oferecidas por parcerias globais (Croese, 2011, p. 390).

Os programas que incluem currículos compartilhados ou diplomas conjuntos oferecem benefícios consideráveis, mas dependem de um alinhamento significativo entre as entidades envolvidas. Divergências pedagógicas, métodos de ensino e critérios de validação acadêmica podem dificultar a execução desses projetos. Além disso, processos administrativos complexos e a ausência de apoio prático frequentemente restringem a adesão de estudantes sem recursos ou informações adequadas para lidar com essas exigências (Collins; Rhoads, 2010).

As alianças internacionais afetam diretamente as organizações acadêmicas nacionais. Faculdades localizadas em áreas distantes ou com recursos limitados enfrentam enormes restrições ao tentar competir no mercado global de ensino superior. Frequentemente excluídas das principais iniciativas de colaboração, essas faculdades acabam vendo os recursos e oportunidades concentrados em universidades mais bem estruturadas, perpetuando disparidades no setor educacional (Fumasoli *et al.*, 2019).

Para superar esses entraves, políticas públicas precisam promover inclusão e igualdade nas colaborações acadêmicas globais. Programas estatais podem oferecer subsídios para estudantes de baixa renda, aumentar a oferta de bolsas integrais e descentralizar as oportunidades de intercâmbio. Essas ações são essenciais para democratizar as parcerias e ampliar os benefícios a um público diversificado.

Além disso, é necessário oferecer incentivos específicos a organizações localizadas em regiões economicamente menos favorecidas, assegurando que elas participem das redes internacionais e contribuam com inovações adaptadas às suas realidades locais (Bernheim, 2018).

O controle sobre o funcionamento de instituições estrangeiras no Brasil constitui outra questão relevante. É essencial que essas entidades adaptem-se às demandas locais

e contribuam para uma educação mais acessível, com programas compatíveis com as necessidades do país. Políticas que fomentem relações equitativas entre organizações de diferentes escalas e regiões são indispensáveis para transformar as colaborações internacionais em instrumentos de integração educacional (Croese, 2010).

As parcerias acadêmicas globais possuem enorme capacidade de transformar o cenário educacional brasileiro. Contudo, isso requer cooperação efetiva entre governos, universidades e parceiros estrangeiros. Com políticas inclusivas, estratégias bem delineadas e compromissos éticos, é possível transformar a internacionalização em uma ferramenta poderosa para inovação, justiça social e avanço acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cooperações acadêmicas internacionais impactam o ensino superior privado no Brasil, ao trazer melhorias na qualidade educacional, na produção científica e nas trocas culturais. Entretanto, essas iniciativas apresentam entraves que exigem atenção para assegurar que seus benefícios alcancem diferentes segmentos e localidades. Entre as questões identificadas estão os custos financeiros, as questões culturais e linguísticas, a concentração de oportunidades em regiões economicamente favorecidas e as disparidades entre as instituições. Tais aspectos destacam a importância de políticas públicas voltadas para inclusão e equilíbrio.

Parcerias entre universidades têm o potencial de modernizar currículos, aprimorar métodos pedagógicos e elevar a competitividade brasileira no cenário educacional global. Contudo, para concretizar esses objetivos, é fundamental adotar ações que contemplem a diversidade de contextos econômicos e regionais. O desenvolvimento de instrumentos financeiros, como bolsas de estudo e incentivos diretos para intercâmbios, representa uma medida necessária para viabilizar a participação de estudantes de diferentes condições sociais.

Além disso, políticas públicas devem regulamentar a atuação de universidades estrangeiras, alinhando-as aos interesses nacionais. Incentivos direcionados devem incluir tanto instituições de regiões com maior infraestrutura quanto aquelas localizadas em áreas menos favorecidas. Esse tipo de equilíbrio assegura que os impactos positivos se distribuam de forma justa e abrangente.

Outro ponto essencial é a compatibilização de currículos e sistemas educacionais. É necessário garantir que os programas promovam trocas efetivas entre as partes envolvidas, respeitando as especificidades locais. Projetos que integram práticas pedagógicas diversas e adequadas a cada realidade contribuem para que as parcerias atinjam seus objetivos.

Embora existam limitações, a internacionalização é uma estratégia central para o avanço do ensino superior brasileiro. Para que seus efeitos sejam amplos, é indispensável incluir diferentes perfis de estudantes e contemplar as necessidades das diversas regiões do país. Tais ações asseguram que as colaborações internacionais cumpram seu papel de agente transformador.

A internacionalização não deve ser vista apenas como ferramenta para elevar padrões acadêmicos, mas também como meio de democratizar o acesso ao conhecimento. A adoção de estratégias voltadas à inclusão social possibilita que as parcerias globais se tornem instrumentos de desenvolvimento humano e científico, beneficiando diferentes setores da sociedade.

A expansão dessas parcerias, acompanhada de políticas que garantam acessibilidade, pode reforçar o posicionamento do Brasil no cenário educacional mundial. A articulação entre instituições, governos e organismos internacionais é indispensável para construir um sistema mais adaptado às demandas atuais. Além disso, promove a formação de profissionais preparados para atuar em um mundo interconectado.

A guisa de arremate as colaborações acadêmicas internacionais, quando estruturadas de maneira planejada, podem reconfigurar o ensino superior no Brasil. O sucesso dessas iniciativas depende da implementação de políticas que assegurem inclusão de diferentes grupos sociais e respeitem as diversidades regionais. Dessa forma, a internacionalização não apenas fortalecerá o sistema educacional, mas também contribuirá para uma sociedade voltada ao progresso coletivo.

Pesquisas futuras podem investigar modelos internacionais que equilibram excelência educacional e inclusão social, adaptando-os às características brasileiras. A análise de iniciativas já implementadas permite identificar ajustes necessários para que os resultados se aproximem das metas traçadas. Assim, é possível consolidar um ensino participativo e representativo.

REFERÊNCIAS

BERNHEIM, Carlos T. **La internacionalización de la educación superior: Significado, relevancia y evolución histórica.** In: GACEL-ÁVILA, Joceline (Org.). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva. Caracas: UNESCO – IESALC; Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018. p. 17-40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciências Sem Fronteiras: Relatório Final 2011-2015.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/dados-e-estatisticas>. Acesso em: 17 nov. 2024.

COLLINS, Christopher; RHOADS, Robert. **The World Bank, support for universities, and asymmetrical power relations in international development.** Higher Education, v. 59, n. 2, p. 181–205, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9242-9>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CROSE, Brian. **Internationalization of the higher education classroom: strategies to facilitate intercultural learning and academic success.** International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, v. 23, n. 3, p. 388-395, 2011. Disponível em: <http://www.isetl.org/ijtlhe/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

DAAD. **Deutscher Akademischer Austauschdienst (German Academic Exchange Service).** Disponível em: <https://www.daad.de/en/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FUMASOLI, Tatiana; BARBATO, Giovanni; TURRI, Matteo. **The determinants of university strategic positioning: a reappraisal of the organisation.** Higher Education, published online 12 dec. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00481-6>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GLOBAL SKILLS OPPORTUNITY. **Empowering Canadian students through global experiences.** Disponível em: <https://globalskillsopportunity.ca/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GRANGE, Lesley. **The role of (dis)trust in a (trans)national higher education development project.** Higher Education, v. 46, n. 4, p. 491–505, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/A:1027351123057>. Acesso em: 17 nov. 2024.

INEP. **Indicadores educacionais brasileiros: Relatório técnico 2023.** Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 17 nov. 2024.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira.** Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MOROSINI, Marília C.; FAVERO, Maria L. M. **Internacionalização na educação superior brasileira: Panorama e desafios.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 29, n. 69, p. 379-398, 2018.

OCDE. **Education at a Glance 2022: OECD Indicators.** Paris: OECD Publishing, 2022. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil.** Educação & Sociedade, v. 41, n. 3, e02311167, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PIRES, Roberto R. C. (Org.). **Implementando desigualdades: Reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas.** Rio de Janeiro: IPEA, 2019.

Organizadores

Bruno Inácio da Silva Pires

Possuir doutorado e mestrado em Educação pela (UFTM). Possui graduação em Ciências Biológicas (UNIUBE), licenciatura em Pedagogia (UFU) e licenciatura em matemática e geografia (FABRAS/SP). É especialista em Ciências Biológicas, Especialista em Mídias na Educação, Especialista no Ensino de Valores Humanos e especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Possui aperfeiçoamento em Educação e Saúde na Escola e Educação (UFMG), aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (UFMG) e Aperfeiçoamento em Leitura e Letramento (UNIBRASÍLIA). Atuou como Professor Supervisor do PIBID Já foi docente em escolas da rede privada. Atuou como gestor escolar em escolas públicas. Atuou como Diretor de Ensino do Município de Uberaba. Foi membro do Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (UFTM). Docente efetivo (SRE/Uberaba, de 2008 a 2022), pedagogo efetivo (Uberaba, desde 2012), professor universitário (UNIBRASÍLIA, desde 2017 e faculdades do Ecosystema). Professor de Educação Infantil efetivo (Uberaba, desde 2024). Atuou também como docente do ensino superior em diversas instituições. Já atuou como coordenador de curso SUPERIOR.

Marcus Vinicius Neves Araujo

Doutorando em Educação, Mestre em Educação e graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro UFTM, Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil - Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO) e do Grupo de Pesquisa e Estudos Sobre Formação de Professores (GPEFORM), coordenou a política pública de formação continuada de professores da rede municipal de Uberaba de 2021 a 2023. Atualmente desenvolve pesquisas nas áreas de Formação de Professores, Inter e Transdisciplinaridade, Fenomenologia e Corporeidade.

Índice Remissivo

A

acadêmicas 29, 82, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97
acessibilidade 36, 73, 88, 92, 97
alianças 29, 88, 91, 93, 94, 95
alunos 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 27, 29, 31,
32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49,
50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 70, 71,
74, 75, 77, 81, 83, 84, 85, 93, 95
ambiente 13, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 37, 39, 40, 41, 46,
48, 49, 50, 51, 59, 61, 62, 63, 64, 72, 73, 78, 84
aprendizado 16, 17, 23, 24, 25, 26, 30, 32, 36, 37, 38,
39, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 60, 63, 64, 79, 81,
83, 95
aprendizagem 16, 17, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 34,
36, 38, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51
artes 66, 70, 71, 73
ativas 19, 46, 47, 48, 49, 51, 52
atividades 14, 15, 17, 24, 26, 28, 30, 35, 37, 38, 39, 40,
41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60,
61, 62, 63, 64, 75, 80, 82
atuação 12, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31,
32, 36, 37, 48, 67, 74, 78, 80, 96
autonomia 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20

B

brasileira 69, 70, 71, 73, 75, 76, 78, 80, 86, 90, 96, 98
brincadeira 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65

C

colaborativa 41, 46, 47, 49
comunidade 37, 39, 69, 75, 78, 79, 80, 83, 86
conhecimento 14, 16, 17, 18, 25, 26, 27, 28, 29, 39, 40,
43, 48, 49, 50, 51, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67,
70, 72, 73, 76, 77, 80, 81, 83, 85, 88, 89, 90, 92, 93,
94, 97
contextos 24, 32, 46, 47, 48, 50, 52, 71, 79, 81, 88, 90,
91, 92, 94, 96
continuada 12, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 32,
33, 34
criança 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64

D

desenvolvimento 10, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 36, 39, 40, 44, 46, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87
desvalorização 10, 11, 12, 14, 15, 17, 20
docente 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20
docentes 11, 12, 14, 15, 16, 17, 22, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 40, 43, 44, 85, 90, 91

E

econômica 10, 12, 15, 18, 20
educacional 11, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 30, 31, 32, 37, 39, 40, 49, 69, 73, 78, 79, 80, 85, 86, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97
educativos 41, 46, 48, 80
ensino 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
equidade 86, 88, 89
escola 18, 39, 41, 42, 44, 46, 48, 49, 51, 52, 57, 58, 59, 62, 66, 67, 69, 71, 73, 74
escolar 12, 16, 17, 20, 24, 25, 27, 30, 37, 39, 40, 46, 48, 49, 50, 54
escolas 10, 19, 25, 26, 28, 34, 39, 40, 43, 47, 52, 54, 80, 81, 83

F

formação 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34
fundamentos 28, 66

H

híbrido 35, 36, 38, 41, 44

I

identidade 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20
inclusão 46, 47, 48, 49, 50
infância 40, 55, 57, 58, 61, 63
integração 58, 79, 81, 85, 86, 88, 93, 94, 95, 96
integrado 25, 33, 57, 78, 81, 86
intercâmbios 88, 92, 94, 96

L

lúdicas 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64
lúdico 47, 53, 55, 58, 59, 62, 63, 65

M

matemática 25, 32, 42, 46, 47, 48, 49, 51, 52
médio 66, 68
metodologias 14, 17, 19, 23, 26, 29, 31, 32, 44, 46, 47,
48, 49, 51, 52

N

novas 23, 24, 26, 27, 29, 32, 35, 39, 41, 43, 54, 61, 63,
70, 71, 72, 77, 80

P

pandemia 29, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
pedagógica 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 20
políticas 10, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 22, 28, 30
prática 11, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28,
29, 30, 31, 32
práticas 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 28, 32,
34, 39, 41, 46, 47, 49, 51, 52, 54, 58, 62, 63, 67, 70,
71, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 90, 95, 96
professores 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22,
23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38,

39, 40, 42, 43, 44, 59, 69, 74, 75, 83, 85, 90
profissional 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20
públicas 10, 12, 18, 25, 28, 30, 34, 80, 83, 88, 89, 92,
93, 94, 95, 96, 98

R

regional 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87

S

sistema 6
sócio-filosóficos 66, 68, 71, 72, 75, 76, 77

T

tecnologia 24, 35, 36, 37, 38, 41, 42
tecnologias 19, 26, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 43,
71, 81, 85, 90


AYA EDITORA
2024

