

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Hilda Maria Gonçalves da Silva
Maria Eloísa de Souza Ivan
Genaro Alvarenga Fonseca (Orgs.)

EDUCAÇÃO: múltiplos olhares, múltiplas proposições

Coleção Educação e Educandos

24

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



DOI: 10.29327/5385046

unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

**EDUCAÇÃO: múltiplos olhares, múltiplas
proposições**

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Hilda Maria Gonçalves da Silva
Maria Eloísa de Souza Ivan
Genaro Alvarenga Fonseca (Orgs.)**

**EDUCAÇÃO: múltiplos olhares, múltiplas
proposições**

ISBN 978-65-88771-62-4
DOI 10.29327/5385046

FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2023

Comissão Científica

Alessandra David Moreira da Costa (Unesp)
Ariana Cosme (Universidade do Porto – Portugal)
Célio Bertelli (Unesp)
Charles dos Santos Guidotti (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Jaqueline Brigladori Pugliesi (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
Leonardo Mailon Borges (Uni-FACEF)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Maria Madalena Gracioli (FFCL / Universidade de Coimbra - Portugal)
Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (Unesp)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)

© 2023 dos autores

Direitos de publicação Uni-FACEF

www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v. 24.

O51e

Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e et al. (orgs.)

Educação: múltiplos olhares, múltiplas proposições. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Hilda Maria Gonçalves da Silva; Maria Eloísa de Souza Ivan; Genaro Alvarenga Fonseca (orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2023.

(Coleção: Educação e educandos, v.24).

150p.; il.

ISBN: 978-65-88771-62-4

DOI: 10.29327/5385046

1. Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional 3. Educação – Brasil
4. Desigualdades socioeconômicas I.T.

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

O livro intitulado *Educação: múltiplos olhares, múltiplas proposições* abarca uma série de trabalhos de diferentes temáticas e diferentes abordagens teóricas e metodológicas, mas, com uma característica em comum, são estudos que versam sobre a área da Educação.

As pesquisas aqui publicadas abrangem todos os níveis que compõem a educação brasileira, quais sejam, a educação infantil, a educação fundamental, o ensino médio, e o ensino superior.

Iniciando pelo estudo *SARESP à luz de Pierre Bourdieu: educação e desigualdades sociais* que, por meio da análise das provas do SARESP e do IDH de várias regiões do estado de São Paulo, foi possível concluir que há uma relação positiva entre o desempenho dos alunos na prova aplicada pela rede paulista e a renda das regiões estudadas. A pesquisa enfatiza que as desigualdades socioeconômicas podem ter efeitos significativos no desempenho educacional dos alunos, ressaltando a importância de políticas educacionais para combater essas disparidades.

A pesquisa sobre *Brincadeiras e jogos pedagógicos como recurso no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil*, mostra a importância da ludicidade na educação infantil. Verificou-se que o lúdico, como as brincadeiras e os jogos pedagógicos, devem fazer parte do cotidiano dessas crianças, como estratégias viáveis para o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que, proporciona às crianças momentos de prazer, em que a aprendizagem acontece de maneira agradável, envolvendo todos os aspectos necessários ao processo educativo.

O terceiro capítulo intitulado *Desafios e práticas pedagógicas na recomposição de aprendizagem em classes do ensino fundamental*, apresenta o processo de observação, realizado durante a experiência de estágio supervisionado, junto ao Programa de Apoio ao Aprendizado (PAAP), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED). O objetivo do programa é auxiliar os alunos matriculados no 3º e 5º do Ensino Fundamental I na recomposição da aprendizagem, especialmente no contexto pós-pandêmico. A pesquisa identificou que as práticas desenvolvidas em sala de aula devem partir de um contexto para que a aprendizagem seja satisfatória, porém, múltiplos são os esforços empenhados para atravessar as barreiras sociais, emocionais e estruturais que dificultam o aprendizado dos(as) estudantes.

Em seguida, temos o trabalho *Ensino médio no Brasil: um levantamento sobre permanência escolar (2015 a 2022)*, traz a problemática do acesso e da permanência dos estudantes no ensino médio. Para tanto, foi realizada uma pesquisa em que se acompanhou, por meio de dados do IBGE, a entrada e a saída de alunos neste nível de ensino, com o objetivo de apontar possíveis debates sobre a permanência de estudantes no ensino médio.

O texto *Instituto Pandavas: uma experiência de inovação e resistência na educação básica* examina essa organização comunitária, sem fins lucrativos, fundada há 46 anos, e localizada no município de Monteiro Lobato-SP. A premissa do Instituto é proporcionar uma educação transformada, a partir de práticas pedagógicas que fomentam o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes, construindo o processo educativo de forma dialógica, coletiva e democrática.

Desenvolvimento Educacional e Produção de Conhecimento: a interdisciplinaridade em abordagens epistemológica e metodológica é o texto apresentado na sequência, cujo objeto é o desenvolvimento sustentável a construção de uma educação de qualidade e o exercício da cidadania. Para tanto as autoras apresentam uma pesquisa cuja temática interdisciplinaridade é profundamente analisada via periódicos e banco de dados que abordem o tema. O foco é a produção do conhecimento, interdisciplinar, significativo que

desenvolva competências fundamentais no indivíduo possibilitará o enfrentamento das dificuldades de uma sociedade em transformação.

Dando seguimento a obra o capítulo *Os clássicos e a Tecnologia na Formação do Leitor: uma proposta de leitura* expõe as autoras salientam a importância e o desafio a respeito da formação de leitores, principalmente após os anos de pandemia. A pesquisa que sustenta as discussões apresentadas volta-se para alunos da escola básica do Ensino Fundamental e Médio, destacando o uso de tecnologias digitais e outras ferramentas para o conhecimento e prática da leitura de textos clássicos da literatura.

O capítulo a seguir *O percurso da Educação Infantil: reflexos na contemporaneidade* oferece ao leitor uma reflexão a respeito dos diferentes elementos que constituem a relação e interação entre adultos e a criança, aqui especificamente a infância. Neste sentido apresentam ao longo do texto um resgate sócio-histórico e político que alicerçaram as concepções de infância trazendo a discussão para os aspectos múltiplos que constituem o universo infantil e sua relação com a sociedade atual.

No texto *A importância do Plano de Ensino na Atividade Pedagógica da Educação Superior com uma visão interdisciplinar e transversal* o autor trabalha a relevância do planejamento de ensino na efetivação de uma ação pedagógica significativa, perpassando pela avaliação, conteúdo, estratégias de ensino e aprendizagem. Trata da necessidade de um estreito diálogo com o Projeto Político Pedagógico do curso, da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, na interdisciplinaridade sem esquecer a solidez teórica e a vivência prática na formação do futuro profissional.

Finalizando o livro encontramos o texto *Desafios e Reflexões no Ensino de História na Rede Pública de Educação: um relato de experiência no interior paulista*. Como o título indica, trata-se de um relato de experiência de ensino vivenciado pelos alunos da graduação em História junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino. No texto há uma significativa discussão a respeito da aprendizagem e sua relação com os alunos nesta fase de desenvolvimento, avaliação no decorrer das aulas, dos planos e dos projetos a serem construídos, considerando ainda as condições sociais dos educandos em questão.

Esperamos que o leitor ao longo desta obra possa vislumbrar, como o título aponta, diferentes olhares e principalmente possibilidades no amplo universo que constitui a educação em suas diferentes realidades, visto que este é o objetivo dos que se debruçam nos estudos, pesquisas e principalmente nas práticas cotidianas do ensinar e aprender.

Profa. Dra. Alessandra David Moreira da Costa
Profa. Dra. Vânia de Fátima Martino
Docentes FCHS- UNESP- Franca

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| SARESP À LUZ DE PIERRE BOURDIEU: EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS..... | 8 |
| BRINCADEIRAS E JOGOS PEDAGÓGICOS COMO RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 21 |
| ENSINO MÉDIO NO BRASIL: um levantamento sobre permanência escolar (2015 a 2022)..... | 42 |
| INSTITUTO PANDAVAS: uma EXPERiência de inovação e resistência na educação básica | 52 |
| DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: A INTERDISCIPLINARIDADE EM ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA | 65 |
| OS CLÁSSICOS E A TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: uma proposta de leitura..... | 81 |
| O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexos na contemporaneidade | 99 |
| A IMPORTÂNCIA DO PLANO DE ENSINO NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL | 107 |
| DESAFIOS E REFLEXÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: um relato de experiência no interior paulista..... | 120 |
| CHATGPT E RELAÇÕES DE ENSINO: diálogos ambivalentes em inteligência artificial | 130 |

SARESP À LUZ DE PIERRE BOURDIEU: EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS

Aline Michelle Dib
aline.dib@usp.br

1 INTRODUÇÃO

A teoria bourdieusiana, fundamentada em conceitos como capital cultural e habitus, é amplamente reconhecida por sua relevância no contexto educacional ao revelar como as origens sociais e culturais dos indivíduos influenciam suas oportunidades e resultados na educação. Nesse sentido, a compreensão das desigualdades sociais no âmbito educacional torna-se essencial para promover uma gestão educacional democrática.

As desigualdades sociais têm sido um desafio persistente no sistema educacional da Rede Estadual de Educação de São Paulo, afetando o acesso a recursos e oportunidades de aprendizagem para diversos grupos de alunos. Nesse contexto, tornou-se fundamental investigar como essas desigualdades se refletem nos resultados das avaliações educacionais, especialmente no caso do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Isso porque compreender a relação entre as condições socioeconômicas das regiões onde as escolas estão situadas e os resultados no Saresp pode fornecer informações valiosas para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

O presente estudo teve como objetivo principal analisar se as condições socioeconômicas das regiões onde as escolas do município de São Paulo estão localizadas podem influenciar os resultados expressos no Saresp, considerando as concepções de capital cultural e habitus propostas pela teoria de Pierre Bourdieu.

Uma abordagem metodológica quantitativa foi adotada na pesquisa. Inicialmente, foram selecionadas regiões da capital de São Paulo que apresentavam diferentes níveis socioeconômicos, utilizando indicadores como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Em seguida, foram coletados os dados referentes às proficiências dos alunos no Saresp das regiões selecionadas no período de 2015 a 2019.

A análise estatística foi conduzida utilizando o software PSPP. Foram exploradas possíveis correlações entre os resultados do Saresp e os indicadores socioeconômicos das regiões. Em seguida, foram realizadas comparações entre as regiões com diferentes níveis socioeconômicos, com fins de identificar padrões e diferenças significativas.

Os resultados obtidos foram interpretados à luz dos conceitos de propostos por Bourdieu. Tal análise buscou compreender como a distribuição desigual do capital cultural e as disposições incorporadas pelos alunos (habitus)

poderiam estar relacionadas aos resultados do Saresp em diferentes contextos socioeconômicos.

2 A INFLUÊNCIA DO CAPITAL CULTURAL E DO HABITUS NA EDUCAÇÃO

Durante o desenvolvimento das sociedades, a educação sempre desempenhou um papel crucial na determinação da mobilidade social e nas oportunidades de sucesso de um indivíduo. No entanto, surgem debates sobre a ideia de que o sucesso educacional é determinado apenas pelas habilidades intelectuais ou esforços individuais. Pierre Bourdieu, renomado sociólogo francês, desenvolveu uma teoria que destaca a influência do capital cultural e do habitus na educação. Essa teoria tem implicações importantes na compreensão das desigualdades sociais perpetuadas pelo sistema educacional.

Bourdieu (2007a; 2010; 2017) propôs que o capital cultural e o habitus são fatores determinantes na trajetória educacional dos indivíduos. O capital cultural refere-se aos conhecimentos, habilidades e comportamentos culturais adquiridos ao longo do tempo por meio da socialização e da experiência. Assim, aqueles que possuem um maior acúmulo de capital cultural tendem a ter vantagens no sistema educacional, pois possuem uma base sólida de conhecimentos que os permite se destacar academicamente.

Por outro lado, o habitus desempenha um papel mediador na relação entre as estruturas sociais e as experiências individuais. O habitus é moldado ao longo do tempo pelas práticas sociais e pelas interações com o ambiente social, incorporando normas culturais e disposições duráveis para agir, pensar e se comportar. Os alunos trazem consigo um habitus moldado por suas vivências e socializações, o que influencia suas atitudes em relação ao conhecimento, à escola e aos outros estudantes.

O campo educacional, segundo Bourdieu (2010), é um espaço de concorrência de interesses e intenções, atravessado por relações de força que definem posições de dominantes e dominados. As escolas não são espaços neutros, mas ambientes onde as desigualdades sociais são reproduzidas. As práticas e normas educacionais podem refletir as expectativas e valores do grupo dominante, favorecendo seus interesses e reforçando sua posição na sociedade.

Dessa forma, o sistema educacional pode ser um reflexo das estruturas sociais mais amplas e, se não houver uma abordagem crítica e consciente, pode perpetuar as desigualdades existentes. Os alunos que têm menos capital cultural e habitus menos alinhado com as normas da classe dominante enfrentam mais dificuldades para ter acesso a recursos educacionais e obter sucesso acadêmico. Isso resulta em um ciclo de reprodução de desigualdades sociais.

Conforme destacado por Bourdieu (2007a; 2007b; 2017), os alunos trazem consigo uma série de disposições e experiências sociais que influenciam seu

engajamento nos estudos e seu desempenho acadêmico. Nessa linha, os estudantes provenientes de ambientes familiares onde a educação é valorizada e incentivada tendem a desenvolver um habitus que favorece a motivação para aprender e a confiança em suas habilidades acadêmicas, resultando em uma maior expectativa de sucesso escolar (DEROSSI; FERREIRA, 2020). Por outro lado, alunos oriundos de ambientes onde a educação é menos valorizada podem apresentar um habitus que os leva a ter menor interesse nos estudos e, conseqüentemente, a enfrentar desafios no ambiente escolar.

Tais conceitos habitus também influencia a percepção e avaliação dos alunos pelos professores. Os professores possuem seus próprios habitus, moldados por suas formações, experiências pessoais e contextos sociais. Essas perspectivas, muitas vezes inconscientes, podem levar a uma diferenciação no tratamento e nas expectativas em relação aos alunos, refletindo a estratificação social existente na sociedade, conforme destacado por Bourdieu (2007).

Assim, a avaliação dos alunos nas escolas pode ser mediada pelo habitus, criando um ciclo de reprodução de desigualdades sociais. Os alunos cujo habitus está mais alinhado às normas e valores da classe dominante têm mais chances de obter melhores avaliações e, conseqüentemente, mais oportunidades futuras (BOURDIEU, 2007b).

Essas desigualdades socioeducacionais têm reflexos em diversos aspectos da formação educacional. Alunos com vantagens socioeducacionais podem apresentar melhores notas, maior participação em atividades acadêmicas e maiores chances de acesso ao ensino superior, programas de educação avançada ou bolsas de estudo (SOUSA, 2019). Por outro lado, estudantes com desvantagens socioeducacionais podem enfrentar dificuldades relacionadas à falta de recursos básicos, como saneamento básico e infraestrutura precária, o que pode afetar negativamente seu bem-estar, concentração e disposição para os estudos, acarretando problemas de saúde recorrentes (SOUSA, 2019).

Para mitigar a reprodução dessas desigualdades, é fundamental que as escolas estejam cientes da influência do habitus e trabalhem ativamente para criar um ambiente educacional democrático, valorizando as diferentes experiências e perspectivas dos estudantes. Além disso, a implementação de políticas educacionais mais abrangentes é necessária para reduzir as disparidades sociais e econômicas que afetam a formação do habitus dos estudantes (ASSIS, 2022).

3 A IMPORTÂNCIA DO SARESP NA EDUCAÇÃO PAULISTA

As avaliações educacionais têm passado por transformações ao longo do tempo, deixando de ser apenas medições do aprendizado e progresso escolar. Conforme destacado por Nevo (2006), além de medir o aprendizado, essas avaliações também têm o papel de identificar diversos aspectos das redes de

ensino, possibilitando a identificação de lacunas que podem ser preenchidas por meio de políticas ou programas específicos, contribuindo para a melhoria do sistema educacional.

No cenário educacional brasileiro, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990 pelo governo federal, tem sido uma das principais iniciativas para a obtenção de indicadores educacionais baseados nos resultados das avaliações, visando orientar as políticas educacionais no país (OLIVEIRA, 2015). Além do Saeb, outras avaliações em larga escala foram implementadas posteriormente pelo poder público, tais como o Saresp em 1996, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998 e a Prova Brasil em 2005, esta última ampliando sua abrangência para incluir escolas públicas de Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2015).

No estado de São Paulo, o Saresp desempenha um papel fundamental para o acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Criado pela Resolução n. 120, de 11 de novembro de 2003, esse sistema avalia anualmente habilidades e competências adquiridas pelos estudantes. As provas abrangem alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como do 3º ano do Ensino Médio, com foco nas escolas públicas e permitindo a participação de escolas privadas que desejem aderir ao sistema (SÃO PAULO, 2020). O Saresp atinge, em média, 1 milhão de alunos, fornecendo diagnósticos essenciais para gestores, professores e formuladores de políticas educacionais no estado, visando melhorias na qualidade da educação.

Ao longo de sua história, o Saresp foi aprimorado em busca de maior efetividade e relevância no contexto educacional paulista (BAUER, 2006). Esse sistema de avaliação, com suas metodologias e tecnologias, permite a coleta, o processamento e a análise de dados educacionais em larga escala, fornecendo informações valiosas para a tomada de decisões na área da educação (BAUER, 2006).

Os resultados do Saresp são divulgados por meio de relatórios e boletins de desempenho que contêm informações detalhadas sobre o rendimento dos alunos e das escolas em diferentes áreas de ensino. Esses relatórios apresentam os resultados médios dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, além de dados sobre o percentual de alunos que alcançaram níveis de proficiência específicos. As informações são comparativas, permitindo análises entre diferentes regiões, redes de ensino e anos letivos.

Apesar de ser uma ferramenta abrangente, o Saresp também tem suscitado preocupações em relação às desigualdades educacionais e sociais que afetam uma ampla diversidade de alunos e instituições. Escolas com recursos mais limitados podem enfrentar dificuldades para atingir as metas estabelecidas pelo sistema de avaliação, enquanto alunos provenientes de contextos socioeconômicos

mais vulneráveis podem ter barreiras adicionais para obter bons resultados em testes padronizados (ALVES, 2007; BAUER, 2006).

Essas questões levantam desafios quanto ao uso das avaliações externas, como o Saresp, como forma de combater as desigualdades educacionais. É fundamental considerar não apenas os resultados numéricos, mas também a progressão e o desenvolvimento contínuo dos alunos, bem como a qualidade do ambiente educacional como um todo (FERNANDES, 2019). Uma abordagem mais abrangente e justa deve levar em conta fatores externos, como a situação socioeconômica e cultural dos alunos, que podem influenciar significativamente seu desempenho nas avaliações.

Diante desses desafios, torna-se necessário repensar a forma como as avaliações externas são utilizadas no planejamento estratégico das políticas educacionais. É preciso considerar não apenas os resultados imediatos das avaliações, mas também os aspectos contextuais que influenciam o desempenho dos alunos e das escolas.

Uma das maneiras de ampliar a contribuição do Saresp para o planejamento estratégico é utilizar os dados obtidos não apenas para classificar as escolas, mas também para identificar áreas específicas que necessitam de maior atenção e investimento (BAUER, 2006). Com base nessas informações, os gestores educacionais podem direcionar recursos e programas de capacitação para melhorar o ensino nessas áreas específicas.

Outra forma de utilizar os dados do Saresp de forma estratégica é analisar as tendências de desempenho ao longo dos anos e identificar melhorias ou declínios consistentes em determinadas escolas ou regiões (BAUER, 2006). Essas informações podem ajudar os gestores a compreenderem os fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso de determinadas instituições e implementar políticas de melhoria específicas. Além disso, é importante considerar o contexto socioeconômico das escolas e dos alunos ao interpretar os resultados do Saresp (BAUER, 2006). Escolas localizadas em regiões com maior vulnerabilidade social podem enfrentar desafios adicionais na educação de seus alunos. Nesse sentido, políticas de equidade devem ser implementadas para garantir que todas as escolas tenham acesso aos recursos e apoio necessários para oferecer uma educação de qualidade.

Ao utilizar os resultados fornecidos pelo Saresp de forma estratégica, é possível direcionar os esforços e recursos para onde são mais necessários, promovendo uma melhoria efetiva na qualidade da educação em todo o estado de São Paulo. Nesse sentido, os gestores educacionais, professores e demais envolvidos na área da educação têm um papel fundamental em utilizar os resultados do Saresp como um ponto de partida para uma análise mais aprofundada e crítica do sistema educacional.

4 METODOLOGIA

O presente estudo adotou uma abordagem metodológica quantitativa, seguindo as orientações de Guimarães (2018), com o objetivo principal de mensurar e analisar a relação entre as proficiências dos alunos no Saresp e os níveis socioeconômicos das regiões da capital de São Paulo. A escolha por essa abordagem se justifica pela natureza dos dados coletados, que envolvem variáveis quantificáveis, permitindo a identificação de padrões e tendências estatísticas (GUIMARÃES, 2018).

A pesquisa utilizou dados secundários referentes às proficiências dos alunos no Saresp das regiões selecionadas no período de 2015 a 2019, obtidos por meio da base de dados pública do Governo de São Paulo (SÃO PAULO, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019). Esses dados foram expressos numericamente e organizados em novas tabelas para facilitar a análise estatística.

Para a caracterização das condições de cada região, utilizou-se dados da Pesquisa Seade de 2020 obtidos pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), em parceria com o Governo do Estado de São Paulo. As regiões contempladas na análise foram: a) centro ampliado, b) sul, c) norte, d) leste 1 e e) leste 2 (SEADE, 2020).

Aspectos como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foram utilizados para caracterizar as regiões. O IDH médio por região foi apresentado na Tabela 1, permitindo uma análise comparativa do nível de desenvolvimento humano em cada uma delas. Observou-se que a região central apresenta o IDH mais elevado, enquanto as regiões leste 2 e sul possuem os índices mais baixos.

Tabela 1 – Relação IDH médio por região em São Paulo (cidade)

| Região | Centro Ampliado | Leste 1 | Leste 2 | Norte | Sul |
|-----------|-----------------|---------|---------|-------|-------|
| IDH médio | 0,906 | 0,811 | 0,767 | 0,836 | 0,794 |

Fonte: adaptado de Pnud (2010).

As Diretorias de Ensino da Grande São Paulo foram agrupadas em cinco macrorregiões com base em informações da Secretaria da Fazenda e de Planejamento (SÃO PAULO, 2023). Esse agrupamento permitiu comparar informações sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) e desigualdades nas diferentes regiões da cidade de São Paulo. Mais especificamente, cada região envolveu as seguintes diretorias: a)

centro ampliado: agrupa as Diretorias de Ensino Centro, Centro Oeste e Centro Sul; b) sul: agrupa as Diretorias de Ensino Sul 1, Sul 2, Sul 3 e Taboão da Serra; c) norte: agrupa as Diretorias de Ensino Norte 1 e Norte 2; d) Leste 1: agrupa

a Diretoria de Ensino Leste 1; e) leste 2: agrupa as Diretorias de Ensino Leste 2, Leste 3, Leste 4 e Leste 5.

A análise dos dados foi realizada utilizando o software PSPP, possibilitando uma abordagem sistemática na busca por relações entre as proficiências dos alunos, os níveis socioeconômicos e as desigualdades educacionais em cada região. Essa metodologia quantitativa adotada no estudo contribui para uma análise objetiva e estatisticamente fundamentada das questões educacionais em São Paulo, permitindo a identificação de áreas de melhoria e a formulação de políticas educacionais mais eficazes e justas.

5 RESULTADOS

Os resultados do estudo mostraram a relação entre o desempenho escolar dos alunos e as desigualdades socioeconômicas na Grande São Paulo. Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva com os dados do Saesp, a fim de compreender a distribuição das proficiências dos estudantes em cada região. O desvio padrão foi calculado para avaliar a variabilidade dos resultados entre as escolas.

Os dados do Ensino Médio, coletados nos anos de 2015 a 2019, foram representados no Gráfico 1, permitindo observar que em 2016 o desvio padrão foi mais alto, indicando uma maior dispersão dos resultados entre as escolas da região. Nos anos seguintes, o desvio padrão se manteve mais próximo da média, indicando menor variação entre as escolas. Essa variação pode estar relacionada a políticas educacionais específicas adotadas em diferentes períodos e às características socioeconômicas das regiões.

A análise de correlação de Pearson teve como objetivo examinar a relação entre o desempenho dos alunos e as variáveis socioeconômicas em cinco regiões da Grande São Paulo. Os resultados mostraram coeficientes positivos, o que indica uma correlação positiva entre as variáveis estudadas.

Em resumo, os coeficientes positivos encontrados sugerem que, à medida que o desempenho dos alunos melhora nos diferentes níveis educacionais, também ocorre um aumento no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Esses achados são relevantes, pois indicam que regiões com melhores indicadores socioeconômicos tendem a oferecer um ambiente educacional mais favorável, refletindo-se no desempenho acadêmico dos alunos. Isso está alinhado com os conceitos de *habitus* e *capital cultural* de Pierre Bourdieu, onde condições socioeconômicas mais vantajosas proporcionam aos alunos um acesso diferenciado a recursos educacionais, influenciando positivamente seu desempenho.

A próxima etapa da pesquisa consistiu em realizar análises de regressão estatística para investigar mais a fundo a relação entre as variáveis estudadas. Os resultados foram apresentados na Tabela 1, evidenciando

coeficientes de regressão acima de 1,0, o que indica uma relação positiva entre o IDH e o desempenho dos alunos. Entretanto, também foi observada uma relação negativa em alguns casos, como no Ano Final de 2019. Essa relação pode ser influenciada por fatores específicos que diferenciam as etapas de ensino e as políticas educacionais adotadas em cada período.

Tabela 1 - Coeficiente Beta e Teste T-Student para IDH

| | Anos Iniciais (2019) | Anos Finais (2019) | Ensino Médio (2019) | Anos Iniciais (2018) | Anos Finais (2018) | Ensino Médio (2018) | Ensino Médio (2017) | Ensino Médio (2016) | Ensino Médio (2015) |
|------------------|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Coeficiente Beta | 5,49 | 6,54 | 7,26 | 4,01 | 6,39 | 6,80 | 7,33 | 8,64 | 8,49 |
| T- Student | 1,78 | 2,17 | 1,96 | 3,54 | 2,14 | 3,0 | 3,22 | 2,09 | 2,90 |

Fonte: resultados da pesquisa.

Por meio da análise dos resultados para o Coeficiente Beta, constata-se que há uma variação nos valores encontrados para os anos finais e iniciais do Ensino Fundamental, oscilando entre 4,01 a 6,39. Essa diversidade de resultados sugere que a relação entre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o desempenho dos alunos é influenciada por fatores específicos que diferenciam essas etapas de ensino. Possivelmente, essa variação esteja relacionada a políticas públicas educacionais distintas aplicadas em cada fase, bem como às diferentes características socioeconômicas dos estudantes em cada nível de ensino e às particularidades regionais.

Já no caso do Ensino Médio, conforme observado na Tabela 1, os coeficientes apresentam valores significativamente mais elevados em comparação com o Ensino Fundamental, variando entre 7,26, a 8,49. Esse cenário aponta para uma relação mais robusta entre o IDH e o desempenho educacional dos alunos nessa etapa de ensino. Tal constatação pode ser explicada pelas peculiaridades que envolvem o Ensino Médio, que muitas vezes demanda abordagens educacionais distintas das aplicadas no Ensino Fundamental, além de lidar com desafios próprios dessa fase de formação dos estudantes. E, por meio da aplicação do teste T, é possível constatar que os resultados indicam uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis analisadas.

Em síntese, os resultados do estudo mostraram que as desigualdades socioeconômicas têm impacto no desempenho escolar dos alunos na Grande São Paulo. Regiões com maior desenvolvimento humano e renda média per capita tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos. Essas descobertas são fundamentais para o desenvolvimento de políticas educacionais que busquem reduzir as desigualdades e promover uma educação mais equitativa para todos os alunos.

A análise permite compreender a relação complexa entre o desempenho escolar dos alunos na Grande São Paulo e as desigualdades

socioeconômicas presentes na região. Essa correlação positiva entre o desempenho escolar e as condições socioeconômicas reflete a influência do habitus e do capital cultural dos alunos. De acordo com a teoria de Bourdieu (2010), os alunos que crescem em ambientes familiares e sociais com maior qualidade de vida e acesso a recursos públicos, culturais e educacionais tendem a desenvolver um habitus que valoriza a educação e o esforço acadêmico. Além disso, esses estudantes têm acesso a um maior capital cultural, o que lhes proporciona melhores habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico e capacidade de absorver conhecimentos. Como resultado, esses alunos têm uma vantagem no desempenho escolar, refletindo-se em melhores notas, maior participação em atividades acadêmicas e maior probabilidade de seleção para oportunidades educacionais adicionais, como acesso ao ensino superior, programas de educação avançada ou bolsas de estudo.

Por outro lado, os alunos residentes em regiões com baixo desenvolvimento humano pode ter lidado com falta de saneamento básico, infraestruturas precárias e acesso limitado a serviços públicos essenciais. A carência de recursos básicos pode afetar diretamente a saúde, dificultando sua concentração e disposição para os estudos. A falta de saneamento básico pode levar a problemas de saúde recorrentes, resultando em ausências frequentes nas aulas e prejudicando o acompanhamento do conteúdo escolar.

Adicionalmente, a infraestrutura precária das escolas e de suas casas nessas regiões pode limitar o acesso a materiais didáticos, laboratórios e outras instalações que enriquecem a experiência de aprendizagem. Além disso, o acesso limitado a serviços públicos de qualidade, como transporte e creches, pode impactar o tempo e a disponibilidade dos alunos para dedicar-se aos estudos. Muitos estudantes de regiões menos favorecidas economicamente podem ter também responsabilidades adicionais, como ajudar nas tarefas domésticas ou cuidar de irmãos mais novos, o que interfere na sua dedicação e concentração nas atividades escolares.

Conforme apontado pela teoria de Bourdieu (2007a; 2007b; 2017), essas desigualdades socioeconômicas estão intrinsecamente conectadas ao conceito de habitus. Alunos provenientes de contextos desfavorecidos tendem a internalizar expectativas de baixo desempenho e autoestima, influenciadas pela falta de recursos e oportunidades. Essa interiorização de crenças limitantes pode perpetuar as desigualdades educacionais ao longo do tempo, impactando na motivação e no engajamento dos alunos no ambiente escolar.

Dessa forma, as desigualdades socioeconômicas evidenciadas no estudo não são simplesmente resultados de fatores individuais ou aleatórios, mas sim uma expressão mais profunda das estruturas sociais em que os alunos estão inseridos. O habitus e o capital cultural são fundamentais para compreender de forma específica como as condições de vida podem influenciar o desempenho dos alunos.

Diante desses resultados, é fundamental que as políticas educacionais considerem as desigualdades socioeconômicas para promover uma educação mais equitativa. Investimentos destinados a melhorar o desenvolvimento humano e reduzir as disparidades socioeconômicas podem ter um impacto positivo no desempenho educacional dos alunos. É necessário desenvolver ações que busquem oferecer condições mais igualitárias de acesso à educação, além de proporcionar um ambiente escolar que valorize e estimule o desenvolvimento acadêmico dos estudantes em todas as regiões da Grande São Paulo.

Outra medida importante é o desenvolvimento de políticas específicas voltadas para o Ensino Médio, que se mostrou particularmente sensível às desigualdades socioeconômicas. O Ensino Médio é uma fase crucial na trajetória educacional dos estudantes, em que decisões importantes são tomadas em relação à continuidade dos estudos ou ao ingresso no mercado de trabalho. Nesse período, a pressão para obter resultados acadêmicos elevados e a preparação para o futuro profissional podem ser mais intensas, o que pode levar a um efeito mais significativo do IDH e da renda média per capita no desdo habitus e do capital cultural dos alunos.

É fundamental destacar que o acesso equitativo à educação de qualidade é essencial para romper o ciclo de desigualdades socioeconômicas e garantir oportunidades iguais para todos os estudantes. Nesse sentido, é importante que as políticas educacionais foquem em proporcionar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, com investimentos em infraestrutura, formação de professores, acesso a recursos didáticos e tecnológicos, além de programas de apoio e incentivo aos estudantes em situação de vulnerabilidade.

Além disso, é relevante que haja um olhar atento para as especificidades de cada região, considerando as suas demandas e necessidades particulares. Medidas como a implementação de programas de bolsas de estudo, transporte escolar acessível, alimentação adequada e acompanhamento psicossocial podem ser essenciais para promover um ambiente de aprendizagem mais justo e inclusivo. Também é importante destacar o papel da família e da comunidade no processo educacional. Iniciativas que envolvam pais, responsáveis e a comunidade local podem fortalecer o engajamento dos estudantes e o apoio ao seu desenvolvimento acadêmico.

Por fim, é necessário o trabalho conjunto de governos, instituições educacionais, sociedade civil e demais atores envolvidos no sistema educacional para construir uma educação mais equitativa e inclusiva na Grande São Paulo. Somente por meio de esforços coordenados e políticas embasadas em evidências poderemos enfrentar e superar as desigualdades socioeconômicas, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de alcançar seu pleno potencial educacional e contribuir para uma sociedade mais justa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo utilizou uma análise descritiva e exploratória para examinar as proficiências dos estudantes em diferentes regiões e dados do IDH, utilizando medidas como o desvio padrão, o Coeficiente de Pearson e o Coeficiente Beta.

Os resultados obtidos revelaram uma relação positiva entre o desempenho dos alunos e nível de desenvolvimento socioeconômico. E essa associação foi particularmente evidente no Ensino Médio, indicando que o desenvolvimento humano de uma região está fortemente relacionado ao desempenho dos alunos, o que aponta para uma relação complexa entre o contexto socioeconômico e a qualidade do aprendizado.

A análise de regressão adotada no estudo proporcionou uma compreensão mais aprofundada das vantagens socioeducacionais associadas a um maior IDH. Essas vantagens parecem estar conectadas ao habitus e ao capital cultural das famílias. Alunos criados em ambientes com maior qualidade de vida e acesso a recursos culturais e educacionais têm maior probabilidade de obterem melhores desempenhos acadêmicos. Por sua vez, estudantes com menor renda e residentes em regiões menos desenvolvidas podem enfrentar desafios adicionais que afetam negativamente seu engajamento nos estudos. Essas disparidades educacionais são reflexo das estruturas sociais que permeiam a sociedade, não se limitando apenas a fatores individuais.

Os resultados deste estudo têm implicações significativas para o desenvolvimento de políticas educacionais mais abrangentes e estratégias específicas para combater as desigualdades existentes. É essencial que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre as causas subjacentes das disparidades socioeconômicas e educacionais em São Paulo ou discutam ações concretas que possam ser efetivas na redução dessas desigualdades, possibilitando a alocação de recursos de forma mais assertiva. (BAUER, 2006).

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago. *Avaliação na administração pública: uma proposta de análise para as escolas públicas de educação básica*. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

ASSIS, Jacira Helena. História das instituições educativas. In: ASSIS, Jacira Helena. [Org.]. *Educação e Pierre Bourdieu: abordagens no campo histórico e social*. Campo Grande: UFMS, 2022.

BAUER, Adriana. *Uso dos resultados do Saresp e formação de professores: a visão dos níveis centrais*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 17, nº 33, p.

301-320, 2006 – Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern. São Paulo: Edusp, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e frente à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio [Org.]. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007b.

DEROSSI, Caio Corrêa; FERREIRA, Karen Laíssa Marcílio. Contributos de Pierre Bourdieu para a sociologia da educação. *Pensar Acadêmico*, Coqueiro, v. 18, n. 1, p. 1-10, jan./abr., 2020.

FERNANDES, Domingos. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.25, n.1, p.74-90, jan./dez., 2019.

NEVO, David. Evaluation in education. In: SHAW, Ian; GREENE, Jennifer; MARK, Melvin [Org.]. *The sage handbook of evaluation*. London: Sage Publications, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. *IDH Municípios 2010*. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/idhm-munic%C3%ADpios-2010>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). *Resultados educacionais proficiência do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) por diretoria de ensino*. 2015. Disponível em:

<http://catalogo.governoaberto.sp.gov.br/dataset/sistema-de-avaliacao-de-rendimento-escolar-saresp-por-diretoria-de-ensino-2015>. Acesso em: 10 jul. 2023.

_____. *Resultados educacionais proficiência do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) por diretoria de ensino*. 2016. Disponível em: <http://catalogo.governoaberto.sp.gov.br/dataset/sistema-de-avaliacao-de-rendimento-escolar-saresp-por-diretoria-de-ensino-2016>. Acesso em: 10 jul. 2023.

_____. *Resultados educacionais proficiência do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) por diretoria de ensino*. 2017. Disponível em: <http://catalogo.governoaberto.sp.gov.br/dataset/sistema-de-avaliacao-de-rendimento-escolar-saresp-por-diretoria-de-ensino-2017>.

BRINCADEIRAS E JOGOS PEDAGÓGICOS COMO RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Guilherme Morais Camargo
guilhermemoraiscamargo@gmail.com

Guilherme Augusto Bertelli Fernandes Clemente
engenheirocivilguilherme@yahoo.com.br

Gustavo Henrique Gonçalves
gustavo.goncalves@uemg.br

1 INTRODUÇÃO

Hoje em dia, o percurso de ensino-aprendizagem na Educação Infantil requer uma nova visão do cuidar e educar no que se refere aos direitos das aprendizagens das crianças e as formas que estes devem ser concebidos, bem como, novas ações acerca das estratégias e abordagens de ensino que devem ser empregadas, a fim da construção de um ensino-aprendizagem concreto, percebendo assim as inúmeras possibilidades de desenvolver em sala de aula uma prática, em que o ensino do direitos das aprendizagens seja significativo e prazeroso e, com base em esquemas reais na formação do sujeito, é preciso ser antes de tudo a busca pelo desenvolvimento da socialização, interação, raciocínio lógico, pensamento independente, criatividade e a capacidade de resolver problemas relacionando com o dia a dia (ARRUDA; MUNIZ, 2022).

Arruda e Muniz (2022) complementam que, o educador ao utilizar as brincadeiras e os jogos pedagógicos em sala de aula oportuniza no processo ensino-aprendizagem condições de construção de conhecimentos baseados em propriedades lúdicas que muito favorece para uma melhor assimilação do conhecimento por parte das crianças. Estes tipos de atividades precisam ser vistos e valorizados vistas como maneira tranquila e descontraída de aprender. Diante disso, é recomendado que as brincadeiras e os jogos pedagógicos façam parte da rotina escolar, cabendo ao educador analisar e avaliar as potencialidades educativas das variadas atividades lúdicas, bem como as suas estruturas curriculares que estejam inserida no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, brincar e jogar pode ser considerado um dos elementos fundamentais para que os processos de ensino e de aprendizagem possam superar os conteúdos prontos, acabados e repetitivos, que tornam a sala de aula indesejada, cansativa e sem atrativos, são estratégias de ensino que se mostram de interesse das crianças pelas quais facilmente estas também aprendem, agindo ativamente (COSTA; SILVA; OLIVEIRA, 2022).

O estudo do tema justifica-se pela importância e necessidade de abordar sobre as brincadeiras e os jogos pedagógicos como recurso no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Em adição, a resolução da problemática

é relativo à infância e no despertar do interesse e do prazer para as crianças se envolver e aprender.

O objetivo geral foi compreender as brincadeiras e os jogos pedagógicos como recurso no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Dentre os objetivos específicos foram: entender o brincar no processo de ensino-aprendizagem, refletir sobre as brincadeiras e os jogos pedagógicos como recurso na Educação Infantil e conhecer contribuições que as brincadeiras e os jogos pedagógicos oferecem para o desenvolvimento integral da criança.

2 IMPLICAÇÕES DO BRINCAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Inicialmente, é na etapa escolar da Educação Infantil que as crianças constroem as primeiras habilidades para o convívio social e dão início ao desenvolvimento de aprendizagens diversas em relação a si mesmo, ao outro e o mundo de forma geral, por meio de atividades apropriadas, aprimora suas capacidades cognitivas e motoras (BRASIL, 2017).

Para Campos (2014) nessa fase as brincadeiras e os jogos pedagógicos apresentam grande relevância, visto que de acordo com os direitos de aprendizagens definidos nos documentos normativos, este devem ser garantidos por meio de uma prática que preserve a infância e em um ambiente permeado pela ludicidade, concedendo assim as crianças a oportunidade de através de atividades prazerosas e lúdicas possam desenvolver as habilidades essenciais para a sua plena formação escolar e pessoal, como: coordenação motora, inserção cultural, sociabilidade, diferentes formas de linguagem, entre outras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deixa claro ao tratar nos direitos de aprendizagens, campos de experiências e habilidades para a Educação Infantil a priorização de práticas que garantam vivências alegres e prazerosas das crianças nas escolas, este documento normativo, propõe ao citar as diretrizes que deem ser postas em prática todo um contexto próprio da infância (BRASIL, 2017).

Ferreira e Muniz (2020) afirmam que, as atividades lúdicas tornam-se um excelente e indispensável recurso pedagógico para o educador utilizar em sala de aula, facilitando o processo de ensino-aprendizagem da criança. O lúdico assume um papel importantíssimo no contexto do ensino-aprendizagem, uma vez que envolvem todas as diferenças, desejos e atuações de diferentes crianças que participam e se desenvolve de forma interativa. Sendo que, atividades lúdicas podem ser consideradas todas aquelas que envolvem brincadeiras, jogos, objetos e brinquedos se forem trabalhados com finalidade educativa e que assume um papel de destaque no processo ensino-aprendizagem, favorecendo a descoberta, a criatividade e a autonomia.

Brincar é uma forma atraente de envolver a criança na aprendizagem, a brincadeira é a grande oportunidade que ela tem de se desenvolver bem, portanto

não pode ser concebida apenas como uma atividade recreativa e sem objetivos, mas como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, as brincadeiras são conceituadas como atividades lúdicas enriquecedoras para a construção do saber e se revelando de alta contribuição para o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional da criança (FERREIRA; MUNIZ, 2020).

Martins (2020) diz que, o brincar contribui para o desenvolvimento tanto da socialização quanto para o processo de ensino-aprendizagem, pois enquanto brinca a criança interage e se realiza, gerando um desenvolvimento sem ser forçado, pois nas brincadeiras as crianças se envolvem pelo seu próprio estímulo e nesse momento ocorre à fantasia, o faz de conta, as tomadas de decisões e a troca de opiniões, ideias e sugestões entre as mesmas, brincam e aprendem de maneira lúdica e prazerosa.

Brincar é uma extraordinária forma de diálogo, e por meio dessa ação a criança reproduz a sua vivência e rotina. A brincadeira permite o desenvolvimento saudável e completo da criança. É impossível dissociar o ato de brincar do de aprender, pois a brincadeira proporciona a oportunidade do explorar, experimentar e descobrir o universo ao redor. Desde cedo, o brincar já faz parte do universo infantil, pois ainda bebês começam a descobrir e criar o universo das brincadeiras (MARTINS, 2020).

Segundo Manjunki (2022), diferentes ambientes devem ser constituídos dentro de um espaço criado para crianças, com objetos, brinquedos, jogos, ilustração, entre outros, organizados de acordo com a idade da criança, a exposto de forma que elas possam tocar e apreciar, propondo desafios cognitivos e motores que permitam o avanço do desenvolvimento do seu potencial.

Portanto, é necessário trazer para a sala de aula, métodos que contribuam para a satisfação do estudante na descoberta e construção do saber, de maneira criativa e dinâmica segundo as exigências da sociedade moderna. Assim é imprescindível que toda organização das atividades a serem vivenciadas em sala de aula, seja ela qual for, deve girar em torno do interesse do educando, fazendo-o sentir-se atraído pela busca da descoberta (MANJUNSKI, 2022).

Ao educando deve ser dado o direito de aprender. Não um aprender mecânico, repetitivo, de fazer sem saber o que faz e por que faz. Muito menos um aprender que se esvazia em brincadeiras. Mas um aprender significativo do qual o educando participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade (COSTA; SILVA; OLIVEIRA, 2022).

Partindo dos pensamentos de Costa, Silva e Oliveira (2022), o espaço da sala de aula deve ser preenchido por objetos que retratam a cultura e o ambiente social em que se insere a criança. Assim, reconhecendo que a criança é fortemente influenciada pelo ambiente social em que se desenvolve, e que também faz suas próprias marcas neste meio, assim deve-se proporcionar um contexto educativo que

promova o intercâmbio de conhecimentos entre as crianças (SANTANA; PRESTES, 2020).

De acordo com Santana e Prestes (2020) nesse processo o educador não deve ser visto como uma figura central do processo de ensino-aprendizagem, mas como alguém de aprendizagem mais experiente e permite que o educando aprenda o mais divertido possível. Diminuindo assim a crença de que as crianças só aprendem de um ensinar, e que só o educador é responsável pelo desenvolvimento do potencial de cada criança. A criança através de meios culturais, de suas interações com o meio ambiente seja em um trabalho individual ou coletiva realiza suas próprias descobertas e constrói com autonomia seu conhecimento. Por isso é importante organizar espaços que estimulem a criança a interagir, proporcionando oportunidades para que elas possam criar e recebam estímulos do ambiente externo.

Personalizar o ambiente deixando-o com um aspecto lúdico influencia para tornar as crianças mais curiosas e competentes, ao oferecer um ambiente rico e variado estimula os sentidos e os sentidos são essenciais no desenvolvimento dos seres humanos, a criança ao criar fantasia é encorajada à usar a criatividade (VIEIRA; FRANÇA, 2022).

Diante de Vieira e França (2022) um ambiente pobre e que não dispõe de recursos lúdicos, em que tanto a criança quanto o adulto apenas vê paredes e espaços vagos é um ambiente sem vida, que não propõe desafios cognitivos para a criança e não se estende conhecimento e, por isso não gera expectativa nem prazer.

Ao passo que, cabe ao educador planejar os espaços para a criança, tendo como alvo o ambiente cultural em que se insere a criança, promovendo interações em grupos para que possam assim: criar, trocar conhecimentos, imaginar, criar e brincar principalmente. O educador também deve estar ciente da importância do ambiente escolar propício ao processo de ensino-aprendizagem (ARRUDA, 2021).

Arruda (2021) complementa que, o brincar foi e continua sendo uma ação espontânea e muito agradável, acessível a toda atividade humana, de qualquer idade, classe social ou status econômico, como uma ação involuntária, exploratório contribui para o desenvolvimento físico, mental, emocional e social, um meio para aprender a viver e não um mero passatempo. Brincando a criança expressa as suas emoções, internaliza ações do meio para que mais tarde possa devolvê-las de forma mais apurada e significativa.

De acordo com Pereira (2014) o brincar é um ato natural das crianças, sendo este ato o mais saudável e uma das melhores formas de ensino-aprendizagem. Ao brincar a criança, sem perceber, se insere e adentra no universo do real, podendo se colocar muitas vezes no lugar dos adultos, vivenciando no seu imaginário situações que ainda não tenha maturidade emocional para viver na realidade.

É oportuno lembrar que, a criança desde o nascimento requer a mediação do outro para desenvolver, de modo que os meios de comunicação social por si só não levam em conta a desenvolvê-lo e é aí que o papel de educador e de pares através de relacionamentos se mostra necessário. Diante disso, o educador precisa se tornar o mediador entre as crianças, garantindo meios e objetos que gerem o aprender com alegria, com organização e realização de espaços e situações de ensino-aprendizagem que coordenam os recursos e habilidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança ao seu conhecimento prévio. O educador é, portanto, um parceiro mais experiente, cuja função é fornecer e garantir um ambiente rico, agradável, e rico em experiências educacionais e sociais (SANTANA; PRESTES, 2020).

Santana e Prestes (2020) mencionam que, brincar hoje nas escolas precisa ser o instrumento principal da proposta pedagógica, o lúdico é um novo aliado da educação e precisa ser estudado, visto que muitos educadores preconizam somente o brincar livre, sem objetivos educacionais. Assim o lúdico precisa ser reconhecido como de grande valia, no processo educacional e que por meio do brincar a criança vai diferenciando o seu mundo interior, fantasias, desejos e imaginação, do seu exterior, que é a realidade por todos compartilhada.

Cada criança expressa os seus desejos, fantasias, vontades e conflitos. Faz-se necessário que o educador estabeleça uma conexão entre o prazer, o brincar e o aprender, estimulando a imaginação e a fantasia da criança, indo muito mais além de uma intenção educativa (ARRUDA; MUNIZ, 2022).

Arruda e Muniz (2022) mencionam que numa educação transformadora, que considere o conhecimento prévio do educando e lhe possibilite fazer relações, levantar hipóteses, questionar, comparar, onde o educador deve ser o eixo mediador desse processo e, assim como poder caminhar com seus educandos pela estrada do novo, do instigante, da descoberta, da criatividade e as possibilidades cognitivas mais profundas das crianças.

3 BRINCADEIRAS E JOGOS PEDAGÓGICOS COMO RECURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil as possibilidades das brincadeiras e jogos pedagógicos são abrangentes para inserir no cotidiano da criança, pois esses repertórios não se percam no tempo, contribuindo para o ensino-aprendizado da criança (FERREIRA; MUNIZ, 2020).

Como esclarecem Ferreira e Muniz (2020), é exatamente na primeira etapa de uma longa jornada acadêmica que a criança tem o contato com a escola, sai do convívio da família para o convívio com terceiros, no qual está incluso o ambiente educacional formal. E este, por sua vez, carece de um espaço acolhedor que envolva o cuidar e o educar.

As brincadeiras e os jogos pedagógicos, sendo a essência da criança, também precisam estar inseridos no contexto do ensinar e do aprender na Educação Infantil. Portanto, o brincar e o jogar contemplam várias áreas do desenvolvimento infantil, favorecendo a formação da identidade do indivíduo e a aquisição de valores que fortalecerão de maneira positiva o caráter em desenvolvimento (COSTA; SILVA; OLIVEIRA, 2022).

Para Costa, Silva e Oliveira (2022), as crianças que estão inseridas no ambiente escolar desde cedo, nas creches por exemplo, conseguem desenvolver relacionamento com os pares, aprendem a compartilhar e adquirem empatia e solidariedade. Isso porque na Educação Infantil não se trabalha conteúdos propriamente ditos, porém a interação social por meio da brincadeira e dos jogos necessitam contemplar o cotidiano escolar, tornando a criança participativa na construção dos valores que permearão a vida.

Manjunki (2022) pontua que ao referir-se ao jogo como um aliado positivo no processo educativo e é importante para o desenvolvimento emocional da criança, pois possibilita a expressão de ideias e sentimentos. A brincadeira como componente curricular é, em sua forma mais ampla, uma fonte de conhecimento. A criança, ao brincar, não está apenas passando o tempo, mas vivenciando as aprendizagens adquiridas e criando novos conhecimentos.

As brincadeiras e os jogos pedagógicos são de grande importância para o desenvolvimento da criança nas áreas sociais, cognitivas e físicas (MANJUNSKI, 2022).

Manjunki (2022) comenta que, o educador da Educação Infantil tem o importante papel de desenvolver mecanismos em que as brincadeiras e os jogos pedagógicos sejam inseridos no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando o aprender com prazer, tornando-se um facilitador do conhecimento.

Quando se pensa em sala de aula, logo vem à mente cadeira enfileiradas, um educador como detentor do conhecimento e educandos apáticos como meros aprendizes receptores; porém, por meio das brincadeiras e jogos pedagógicos, esse cenário pode ser transformado, e os educandos tornam-se coautores do próprio conhecimento, e o educador passa a ser também ativo e significativo no que se relaciona ao ensino-aprendizagem e aos resultados. Todavia, é importante que o docente conheça a aplicabilidade das brincadeiras e dos jogos pedagógicos e, em qual área do conhecimento melhor se encaixam para produzir efeitos significativos e insira ferramentas pedagógicas que melhor atendem as necessidades dos educandos (MARTINS, 2020).

Martins (2020) afirma que tanto as brincadeiras quanto os jogos no ambiente da Educação Infantil proporcionarão ao educador transformar o ensino-aprendizagem em algo prazeroso e contribuirão para que o educando amplie os mecanismos de ensino-aprendizagem.

As brincadeiras e os jogos pedagógicos no âmbito escolar favorece o processo de ensino-aprendizagem da criança de forma prazerosa e significativa, possibilitando assim a agregação de conhecimentos. Ressalta que a criança precisa brincar, pois é através das brincadeiras que a mesma aprende a inventar e reinventar a sua. Através do brincar, a criança tende a expressar-se com grande facilidade, passa a ouvir, a respeitar, a exercer seus pontos de vistas diante dos acontecimentos que presencia na brincadeira, exerce sua liderança e compartilha suas emoções por meio do brincar. Ao utilizar as brincadeiras e os jogos pedagógicos como recursos metodológicos, o educador estará introduzindo o lúdico no ensino-aprendizagem para a criança da Educação Infantil contribuindo assim para a aquisição de saberes do educando (SANTANA; PRESTES, 2020).

De acordo com Santana e Prestes (2020), o lúdico utilizado como um método, recurso ou estratégias de ensino-aprendizagem, para uma educação eficaz e significativa, entra no contexto, como um facilitador entre o conteúdo e a aprendizagem significativa, levando o educando de um estado passivo, que fica ali sentado apenas recebendo o conteúdo como um banco de dados, para um estado ativo, que está agindo, transformando, criando e recriando seu próprio conhecimento, possibilitando na formação de um ser humano crítico e autônomo não só nos quatros cantos da sala, mais também dentro do meio social em que está inserindo, por esta razão que as brincadeiras, os jogos pedagógicos, as brincadeiras, favorecem inúmeros benefícios e contribuições para que esse educando se desenvolva de forma plena e eficiente.

Complementam Santana e Prestes que se faz necessário que o lúdico esteja presente na vida escolar de toda criança, como sendo um artifício pedagógico inovador para que assim todos que estão envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem alcancem uma aprendizagem significativa, saindo daquela rotina tradicional, com aulas monótonas e repetitivas nas quais só traz um desinteresse para esses educandos.

4 METODOLOGIA

A metodologia fundamentou-se num estudo bibliográfico e qualitativo, descrito como um estudo de revisão, com o objetivo de contextualizar o problema e explorar as perspectivas abordadas na literatura consultada para entender o referencial teórico da pesquisa (PÁDUA, 2019).

Conforme enuncia Pádua (2019), o método utilizado qualifica-se no estado da arte diante do estudo da problemática e metodologia, sendo para o pesquisador uma referência para a justificativa da pesquisa em que, a apuração se realize perante o tema proposto.

Diante disto, foi realizada uma busca pelas bases eletrônicas como: *Google Acadêmico*, *Lilacs* e *SciELO*, buscando pelas seguintes palavras-chave:

Brincadeiras; Jogos pedagógicos; Lúdico; Ensino-aprendizagem; Educação Infantil. Além disso, foi realizada uma seleção de obras que condiziam a partir do período de 2011 em diante até ao contexto atual.

5 DISCUSSÃO

Conforme os estudos pesquisados verificou-se que a Educação Infantil é um período em que o desenvolvimento da criança deve ser aguçado, através das brincadeiras e de jogos pedagógicos, aspecto e fator essencial para o ensino-aprendizagem e a vida do indivíduo (ARRUDA; MUNIZ, 2022).

Arruda e Muniz (2022) afirma que, as brincadeiras e os jogos pedagógicos são sem dúvida um grande aliado para trabalhar o desenvolvimento pessoal por proporcionar autodescoberta, autonomia e autoestima e o cooperativo, instigando ao convívio, cooperação e habilidade de liderar e de ser liderado; por meio da atividade lúdica, a criança aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento e se socializa, descobrindo o mundo que o cerca.

Por isso, essas atividades de caráter lúdico tem um papel destaque nas relações entre a criança e o adulto, entre as próprias crianças e entre a criança e o meio ambiente, sendo estes excelentes recursos para o desenvolvimento das mesmas, visto que tanto os jogos com as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos. O brincar faz parte de um processo de costumes e tradições para crianças de diferentes culturas e na escola elas se encontram e fazem trocas de experiências já construídas e pontos de vista e assim desemboca em um amplo universo de construção e descoberta do conhecimento (KISHIMOTO,2011).

Kishimoto (2011) destaca-se que brincar e jogar é aprender, pois geram espaço para reflexão, contribuindo para um avanço no raciocínio, no desenvolvimento e no pensamento, além de gerar relações sociais que ajudam a compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver, potencialidades, habilidades, conhecimentos e a criatividade.

O ato de brincar possui um papel de grande relevância na construção do pensamento da criança, brincando e jogando, a criança desvenda e desenvolve sua situação cognitiva, visual, auditiva, tátil e motora, além da forma ao qual a criança aprende a entrar em contato interativo e crítico como novos eventos, pessoas, coisas e símbolos, uma vez que quando a criança brinca desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento. Esta dificilmente perde a sua capacidade imaginária e é com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem, é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos (FERREIRA; MUNIZ, 2020)

Para Ferreira e Muniz (2020), as brincadeiras e os jogos pedagógicos são atividades que tem valor educacional intrínseco, sua utilização se dá em geral

no ambiente escolar e traz muitas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem, tais como maior assimilação dos conteúdos e alcance dos objetivos de forma rápida e eficaz, ajudando na motivação educacional da criança.

Brincadeiras e jogos pedagógicos na educação Infantil é importante, por uma série de motivos, primeiro porque é bom brincar, jogar, enfrentar os desafios, é um tipo de atividade divertida que qualquer um tem interesse em participar de livre espontânea vontade e no momento que participa se envolve e se expressa. Além, de estar exercitando e descobrindo as potencialidades e ir acumulando experiências, porque brincando a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo sem timidez, sem medo de errar, sem se sentir pressionada e assim vai construindo o conhecimento de forma interativa e prazerosa (MARTINS, 2020).

Segundo Martins (2020), é preciso que os currículos escolares sejam repensados, oportunizando brincadeiras, jogos e brinquedos que priorizem no processo de ensino-aprendizado alegria de entender como um ambiente, acima de tudo é prazeroso. Uma vez que a brincadeira e o jogo pedagógico são para a criança o exercício e a preparação para a vida adulta, assim a criança aprende brincando o que à faz desenvolver suas potencialidades, a brincadeira e o jogo pedagógico são ações para a socialização, uma oportunidade para uma ponte de construção do sujeito criança como sujeito humano.

Nesse sentido, Santana e Prestes (2020) abordam que, a criança é motivada a criar e recriar a realidade por meio do emprego de sistemas simbólicos próprios, é uma maneira de postura social que tem sua própria lógica partilhada pelas crianças, apresentando assim uma comunicação e interpretação da realidade que se transforma gradativamente de acordo com o desenvolvimento e continuidade das brincadeiras e dos jogos pedagógicos.

Assim, as escolas devem valorizar o aprendizado através do lúdico, da brincadeira e do jogo pedagógico que as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula envolvam brincadeiras ou jogos, para que desperte na criança o prazer em aprender, como também em ir para a escola, e com isso desenvolver o raciocínio lógico, social e cognitivo (SANTANA; PRESTES, 2020).

Pois nessa visão, percebe-se que tanto as técnicas de jogos pedagógicos como as brincadeiras podem tornar-se uma chance ou oportunidade de desenvolvimento cognitivo, social e intelectual pelo qual as crianças descubrem o conhecimento, inventando e aprendendo através das suas próprias habilidades. Visto que, são atividades sociais específicas, ou seja, ela é fundamental na interação e construção de conhecimentos da realidade das crianças e a mesma conduz para que se estabeleça um vínculo com a função pedagógica da escola. Constituindo-se como lazer e através delas as crianças conseguem discernir situações, resolvê-las e aprender ao mesmo tempo (SILVA; RODRIGUES; AZEVEDO, 2022).

Silva, Rodrigues e Azevedo (2022) falam que, as brincadeiras e os jogos pedagógicos são sugestões educativas que favorecem o desenvolvimento, pois contribuem nas decisões e no companheirismo, aprende a conviver em grupo, compreende o mundo que vive, construindo e compartilhando significados, assim como sociabilidade e autonomia (MARTINS, 2020).

Martins (2020) diz que ao brincar a criança interage com o meio e com isto vai construindo novos significados, utilizando para isto sua própria capacidade e potencial intelectual, a criança aprende a agir num contexto cognitivo. A criança tem uma postura mais avançada do que nas atividades do cotidiano real, tanto pela experiência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Assim, percebe-se que a Educação Infantil necessita de novas metodologias, em que é fundamental o papel do educador, em assumir aspectos diversificados, um destes aspectos é incentivar e valorizar as pequenas descobertas dos educandos; outro pode ser utilizar a sua vivência, buscando sistematizar nos experimentos utilizados elementos obtidos, que possam ser evidenciados, buscando apropriar-se de ferramentas tecnológicas como contribuição para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem (MARTINS, 2020).

Nesse caso o educador deve estar preocupado em levar metodologias inovadoras para a sala de aula, devendo mostrar que é possível dinamizar suas aulas com metodologias de ensino que levem ao prazer de aprender como, por meio das brincadeiras e dos jogos pedagógicos (VIEIRA; FRANÇA, 2022).

Nos pensamentos de Vieira e França (2022), o jogo requer habilidades motoras e cognitivas tornando mais fácil o desenvolvimento das crianças, fazendo com que aprendam a tomar decisões e façam escolhas imediatas. O jogo pode ser feito em diversos lugares com diferentes materiais. A brincadeira é um espaço de socialização, de construção que desenvolve todos os sentidos da criança. O ato de brincar não é apenas para o desenvolvimento escolar da criança e sim um local para adquirir experiência de elaboração das vivências.

Costa, Silva e Oliveira (2022) verificaram que as brincadeiras e os jogos pedagógicos influenciam de maneira significativa no ensino-aprendizagem, pois permitem um desenvolvimento integral da criança, proporcionando a interação social, fortalecendo a motricidade e ampliando o cognitivo. Assim, ficou evidente que brincadeiras e jogos pedagógicos são um forte aliado para os educadores da Educação Infantil.

A partir da verificação da pesquisa, ficou manifestada a seriedade do uso das brincadeiras e dos jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem da infância, sendo reconhecido como um extraordinário recurso didático e como um meio facilitador do processo da atuação do docente na sala de aula, tornando assim o aprender em algo prazeroso. Nesta pesquisa foram apresentadas as brincadeiras e os jogos pedagógicos como uma ferramenta

necessária no ambiente familiar e escolar, para auxiliar a aquisição do conhecimento e interação das crianças, umas com as outras, como também com os adultos (COSTA; SILVA; OLIVEIRA, 2022).

Manjunki (2022) sintetiza que, é fundamental que o educador aproveite esse instrumento como proposta pedagógica. Foi por meio desse estudo que se compreendeu que brincadeiras e jogos pedagógicos desempenham uma função importante para o desenvolvimento do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, aumentando conexões neurais e proporcionando autonomia na tomada de decisões.

Diante disso, Arruda e Muniz (2022) destacam cada vez mais faz se necessário a utilização de recursos didáticos diversificados, sejam os jogos pedagógicos, de onde se acredita que é possível através deles termos um ensino inovador seja qualquer outra estratégia mais é preciso que torne o fazer pedagógico mais atrativo e sedutor. Brincar hoje nas escolas precisa ser o instrumento principal da proposta pedagógica, o lúdico é um novo aliado da Educação e precisa ser estudado, visto que muitos educadores preconizam somente o brincar livre, sem objetivos educacionais. Assim o lúdico precisa ser reconhecido como de grande valia no processo educacional e que por meio de atividades prazerosas a criança vai diferenciando o seu mundo interior, fantasias, desejos e imaginação, do seu exterior, que é a realidade por todos compartilhada.

Portanto, mediante o que foi exposto, se espera que esse estudo contribua para a compreensão do papel das brincadeiras e dos jogos pedagógicos na prática pedagógica dos educandos da Educação Infantil, como também dos adultos responsáveis pelo convívio diário com as crianças, para que nestes sejam ampliadas a consciência da relevância das brincadeiras e dos jogos pedagógicos para o desenvolvimento e ensino-aprendizagem da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a reflexão realizada, verificou-se que o lúdico como as brincadeiras e os jogos pedagógicos devem fazer parte do cotidiano das crianças na Educação Infantil, visto que são estratégias citadas como metodologias lúdicas viáveis para o processo de ensino-aprendizagem, porque proporciona às crianças momentos de prazer, e assim sendo, acontece a aprendizagem agradável capaz de envolver todos os aspectos necessários para ao processo educativo.

Através das brincadeiras e dos jogos pedagógicos, as crianças desenvolvem um melhor relacionamento com outras crianças e com adultos e, por meio dos jogos pedagógicos interagem com o meio em que estão inseridas, lhes proporcionando um autoconhecimento de si próprias tendo vista que essas descobertas as fascinam, pois, um mundo novo é inserido e descoberto.

A brincadeira favorece ainda o desenvolvimento da autoestima, da criatividade e da psique infantil, ocasionando mudanças qualitativas em suas estruturas mentais. Através das brincadeiras, as crianças desenvolvem também algumas noções de grande importância para a vida em sociedade, como a noção das regras e também dos papéis sociais.

Conclui-se que é fundamental que a criança disponha de tempo, espaço e estímulo do educador para vivenciar o prazer que a ludicidade lhe proporciona, desenvolvendo a criatividade e a imaginação. Desse modo, associando esse aspecto pedagógico a outras linguagens a criança poderá desenvolver-se plenamente nos aspectos motor, cognitivo, social e afetivo.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, T. G. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 7, n. 9, p. 1-11, set. 2021.

ARRUDA, T. G.; MUNIZ, S. de S. A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. *JNT- Facit Business and Technology Journal*. v. 35, n. 1, p. 482-493, 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

CAMPOS, J. A. *et al.* Cultura e lazer como proposta pedagógica articulada à educação integral para alunos matriculados na Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, do CAIC/UEPG. *Revista Conexão UEPG - Ponta Grossa*, v. 10 n. 1, p. 1-9, jan./jun., 2014.

COSTA, I. dos R.; SILVA, I. P. C.; OLIVEIRA, D. B. Jogos e brincadeiras no processo ensino e aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Luzeiros*, v. 3, n. 3, p. 1-11, 2022.

FERREIRA, V. C. M. I.; MUNIZ, S. S. A ludicidade como estratégia de apoio na aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 8, p. 328-331, 2020.

KISHIMOTO, T. M. *et al.* *O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANJUNSKI, P. F. F. S. Jogos e brincadeiras: importantes aliados na Educação Infantil. *Revista Teias do Conhecimento*, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2022.

- MARTINS, A. A importância dos jogos e das brincadeiras na Educação Infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 18, n. 11, p. 101-114, nov. 2020.
- PÁDUA, E. M. M. de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Papirus. 2019.
- SANTANA, A. P.; PRESTES, R. F. Jogos e brincadeiras na aquisição do conhecimento de crianças na Educação Infantil. *Trajectoria Multicursos*, v. 13, n. 2, p. 78-95, 2020.
- SILVA, M. P.; RODRIGUES, T. S.; AZEVEDO, G. X. O lúdico a partir da questão dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. *REEDUC UEG*, v. 8, n. 1, p. 442-470, jan/abr, 2022.
- VIEIRA, M. L. da S.; FRANÇA, A. P. de. Jogos e brincadeiras como ferramentas de aprendizagem na Educação Infantil. *Id on Line Rev. Psic.* v. 16, n. 64, p. 1-14, dez., 2022.

DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM EM CLASSES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Raíssa de Sousa Santos
raisousa98@gmail.com

Dayse Lago de Miranda

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.

(Paulo Freire)

1. INTRODUÇÃO

A Secretaria de Educação de Salvador (SMED) promove o Programa de Apoio ao Aprendizado (PAAP) com o objetivo de auxiliar os alunos matriculados no 3º e 5º ano do Ensino Fundamental I na recomposição da aprendizagem. Esta recomposição visa garantir um conjunto de estratégias para redução das desigualdades educacionais potencializadas pelo agravante da pandemia da doença causada pelo novo coronavírus 2019 (COVID-19). No que tange a atuação, o PAAP contratou estagiários do Curso de Licenciatura em Pedagogia a fim de auxiliar as turmas supracitadas. De acordo com as orientações do programa, os estagiários encaminhados para as escolas devem, primeiramente, preencher as turmas do 5º ano, tornando-os, assim, público prioritário. Apenas depois de integradas as turmas desse ano, os estagiários são encaminhados para o 3º ano.

Conforme ofício circular SMED nº 4.229/2023, as diretrizes do referido programa possibilitam atuação do estagiário no turno regular ou no contraturno, querendo:

- Estagiário(a) com até 08 alunos que necessitam da recomposição da aprendizagem na própria sala de aula e o(a) professor(a) com os demais alunos e alunas;
- Professor(a) com até 08 alunos que necessitam da recomposição da aprendizagem na própria sala de aula e o(a) estagiário(a) com os demais alunos e alunas;
- Estagiário(a) com até 08 alunos que necessitam da recomposição da aprendizagem em espaço alternativo e o(a) professor(a) com os demais alunos e alunas na sala de aula;
- Professor(a) com até 08 alunos que necessitam da recomposição da aprendizagem em espaço alternativo e o(a) estagiário(a) com os demais alunos e alunas na sala de aula;

- Professor(a) com todos os alunos em sala de aula e estagiário(a) auxiliando com as tarefas propostas pelo professor, com intervenções individuais.¹

Desta forma, me submeti para participação do PAAP na Escola Municipal Nossa Senhora dos Anjos (EMNSA), através de intervenção nas turmas de 5º ano do turno matutino. Após avaliação diagnóstica realizada pelas professoras das turmas A e B e reunião com a coordenação pedagógica da escola, decidiu-se que a minha intervenção seria com os(as) 08 alunos e alunas em espaço alternativo ao da sala de aula de origem. Como o quantitativo é de duas turmas, inicialmente, ficou dividido da seguinte forma: às segundas e quartas os(as) estudantes da turma A se integrariam na turma do PAAP; às terças e quintas, os(as) estudantes da turma B. A sexta-feira ficou reservada para o planejamento das aulas.

2. DESENVOLVIMENTO

A EMNSA fica localizada em um dos bairros mais populosos de Salvador: Brotas. A escola, reinaugurada em março deste ano, foi totalmente reconstruída conforme o novo projeto arquitetônico e pedagógico de escolas da prefeitura de Salvador. O ambiente conta com salas climatizadas, auditório, quadra poliesportiva, sala de artes e de leitura. As salas são amplas, arejadas e de cor clara. O prédio, de dois andares, conta com elevador para acessibilidade de pessoas com deficiência. Ainda assim, a escola não conta com uma biblioteca, fato extremamente significativo, principalmente quando nos deparamos com as dificuldades de leitura das crianças. Todavia, apesar da boa estrutura física da escola, os diversos entraves ligados ao aprendizado, que atingem os(as) alunos/alunas persistiram; evidenciado através do desempenho escolar apresentado pelos estudantes.

Durante a primeira fase do programa realizei um estágio de observação nas turmas do 5º ano. Desta forma, pude direcionar o olhar para o maior obstáculo apresentado pelos estudantes: aquisição da leitura e escrita. Naquele ponto, alguns alunos(as) ainda se encontravam na hipótese silábico-alfabética, além de apresentarem muita dificuldade na leitura de palavras e textos. Nesta hipótese, segundo Ferreiro (1985) a criança agrega mais letras à escrita, tentando aproximar-se do princípio alfabético, onde sons da fala são registrados pelo uso de mais de uma letra.²

Entende-se, assim, a complexidade do trabalho que começou a ser desenhado. Pois, em primeiro lugar, os processos de aprendizagem são complexos,

¹SECRETARIA Municipal de Educação de Salvador. Gerência de Currículo. Circular 4229/2023. Regulamenta o Programa de Apoio à Aprendizagem (PAAP).

² FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

afinal, conforme Gonçalves (2017) envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais e biológicos.³ Partindo desta realidade, para iniciar o programa com as turmas, busquei realizar práticas que fizessem sentido para as crianças, compreendendo que para envolvê-las no processo de aprendizagem é preciso despertar o interesse delas. Por isso, mantive a preocupação em selecionar elementos (sejam textuais ou do ensino matemático) que detivesse a atenção da turma. Ao concentrar-se no ensino da língua portuguesa, por exemplo, o uso do gênero textual musical foi muito bem aceito. Enquanto no ensino da matemática, a utilização do Material Dourado refletiu entusiasmo e maior participação em sala de aula. Consoante Moura e Oliveira:

“O uso do material dourado contribui para uma aprendizagem significativa e construtiva, tendo como referencial o mundo real fazendo a utilização e representação de materiais manipuláveis, tendo como base a teoria de Montessori.”⁴

Concomitantemente, relacionei à minha prática pedagógica manter os ouvidos atentos ao que as crianças tinham a me falar. Deste modo, submeti a minha prática docente aos contextos reais, envolvendo práticas do falar e do ouvir, com leituras de diferentes textos e criando situações diversas de escrita.

A base nacional comum curricular (BNCC) é um documento resultado de:

“Um longo processo de discussões envolvendo amplos setores da sociedade que lutam para que todos tenham acesso à educação de qualidade, independentemente do local e da condição social em que vivem. Além de ser um documento normativo nacional, define as aprendizagens essenciais que os alunos têm o direito de adquirir durante a Educação Básica.”⁵

Dito isso, de acordo com a BNCC são algumas das habilidades esperadas em Língua Portuguesa e Matemática para o 5º ano do Ensino Fundamental:

(EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.

(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.

³ GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar?. In: GOULART, Cecilia; SOUZA, Marta. Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: Papyrus Editora, 2017, p. 52.

⁴ MOURA, Josenildo S. de; OLIVEIRA, Ítalo A. A de. O ensino da adição e subtração no ensino fundamental com o auxílio do material dourado. Revista Multidebates, v. 4, n. 5. Palmas, 202, p. 98

⁵ EQUIPE editorial da editora, 2018, p. 7-8.

(EF05MA08) Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(EF05MA04) Identificar frações equivalentes.⁶

Como dito anteriormente, os/as estudantes traziam diversas lacunas no aprendizado dos conteúdos referentes às séries anteriores. Muitos deles, ainda não tinham concluído o processo de alfabetização, pois apresentavam de forma insatisfatória o desenvolvimento da leitura e escrita para o ano letivo em questão. Sem dúvida, seriam precisos esforços fundamentais para alcançar as competências esperadas pela BNCC.

Na primeira aula do PAAP foi elaborada uma sequência didática (SD) com foco no gênero textual poema. Foram utilizados os poemas “O pato”, “O pinguim” e “O gato” de Vinicius de Moraes. Ao planejar esta primeira aula, escolhi Vinicius de Moraes por ser um dos maiores poetas do nosso país. Entendo a necessidade de tornar acessível às crianças, principalmente as advindas das escolas públicas, os importantes autores brasileiros. Por sua vez, selecionei os poemas dos animais, pois iria discorrer sobre as características e diferenças de animais domésticos e selvagens. Um dos objetivos dessa aula era realizar uma avaliação diagnóstica com a turma, averiguando, com cautela, a bagagem trazida pelas crianças, para, então, traçar um plano específico para os próximos passos. Dito isso, a proposta da primeira parte da SD era a realização de uma leitura coletiva, seguida de uma atividade que as crianças teriam que diferenciar as vogais e consoantes presentes nesses poemas. Além disso, propus a reflexão dos elementos que fazem parte do poema: título, autoria e interpretação textual. Em seguida, os desafiei a pensar as características que diferenciam os animais domésticos e selvagens. A proposta final da SD era a elaboração de um poema por cada aluno. Porém, ao decorrer da realização das atividades, a proposta final foi alterada, haja visto os entraves apresentados pelos estudantes para desenvolverem a escrita.

Ao decorrer da execução da primeira SD, a avaliação diagnóstica foi realizada, assim, os pontos-chaves da recomposição de aprendizagem puderam ser delimitados. Disparado, a maior dificuldade era a leitura e interpretação de textos. Em geral, os alunos não apresentavam leitura fluente e, ao serem questionados por aspectos básicos de compreensão textual, não sabiam o que responder. A partir de

⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em:

então entendi que, assumir o compromisso de recompor a aprendizagem daqueles alunos era um desafio em via dupla. E assim vem sendo.

À vista disso, foi preciso iniciar a tarefa de alfabetizar e letrar esses alunos. De dezesseis, oito não tinham alcançado a hipótese alfabética de escrita. Todos, sem exceção, não eram ortográficos e fluentes na leitura. Como arcabouço teórico para as minhas práticas optei pelo método analítico, que tem por definição o ensino da leitura ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas.⁷

A contar desse momento, durante o planejamento de todas as aulas a preocupação girava em torno de selecionar textos que levassem as crianças à reflexão ao mesmo passo que possibilitasse a recomposição das aprendizagens. Contudo, não se pode esquecer que a vivência educacional é um resultado de relações humanas. É preciso, também, deslocar o olhar para as questões subjetivas dessas crianças para compreender o que as levou a precisarem da recomposição de aprendizagem.

A realidade de uma escola pública pode ser muito cruel, principalmente quando olhamos para as crianças. Ao passo que iniciei o PAAP com as turmas, fiz questão de conhecer a história de cada um daqueles que começaram a fazer parte das minhas manhãs. Afinal, como escreveu Clarisse Lispector “cada um é um mundo”⁸. Em conversas com os/as estudantes ou através de informações trazidas pela coordenação da escola pude entender a trajetória das crianças. Confesso que a melancolia me tomou, ao passo que me deparei com percursos de vida tão dolorosos de pessoas de tão pouca idade. Visando contextualizar, trarei relatos de dois estudantes: João e Maria.⁹

João é um menino de 10 anos, negro e filho de uma mãe solo. Até o ano de 2022, João passou por um período de 2 anos vivendo em situação de rua com sua mãe, que sofre de dependência química. Através de relatos da professora regente do 5º ano, em decorrência do seu período nas ruas, João adquiriu uma doença de pele, que deixa marcas no seu corpo até hoje. Essas marcas são pequenas feridas que percorrem boa parte da extensão da sua perna e alguns pontos no seu braço. Por sua vez, Maria é uma menina de 11 anos, negra, criada por sua mãe e sua avó materna. Maria perdeu o pai de uma forma brutal; foi esquartejado em uma rua próxima a sua residência. Em minha presença, Maria, mais de uma vez, discorreu sobre o crime demonstrando naturalidade.

Ao me deparar com essas histórias, o desafio como educadora se torna ainda maior. A sociedade, como um todo, falha todos os dias com essas

⁷ MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate". Disponível em <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-37059/historia-dos-metodos-de-alfabetizacao-no-brasil>. Acessado em

⁸ Lispector, Clarice. A bela e a fera. Rio de Janeiro: Editora Rocco, p. 16

⁹ Nomes fictícios.

crianças. A elas é inculcido o direito de existir, brincar, comer, estudar, viver, como um todo e em sua plenitude. Mas, concluo que este direito não está sendo vivenciado de forma igualitária entre as diversas infâncias. Aqui estou colocando em foco as infâncias de crianças negras, oriundas de bairros populares e de famílias com poder aquisitivo baixo. Para essas crianças, as realidades são múltiplas, diversas e, na maioria das vezes, injustas. Posto isso, fica claro que o histórico familiar interfere no desempenho escolar.

Por esses e outros motivos, considero primordial atrelar o afeto à minha prática pedagógica. Entendo que a escola pode ser um ambiente de resistência para as crianças. Atrelado a isso, existem as questões individuais que podem ser grandes colaboradoras para o desestímulo da ida à escola. À vista disso, procuro ser uma professora que acolhe, ouve, estimula e compartilha afeto. Pois, acredito ser através da construção da relação de confiança entre professora-aluno(a) que os melhores frutos do aprendizado podem ser colhidos.

Feita a devida contextualização, dei seguimento ao planejamento das aulas seguindo com a proposta de recomposição das aprendizagens através de um contexto. Muitas foram as atividades propostas, contudo, irei me dedicar a explicitar uma das que mais agradaram os(as) alunos(as) e demonstrou maior aproveitamento de assimilação de conteúdo didático.

Após participar do IX Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, evento ocorrido no Campus XIV da Universidade Estadual da Bahia em julho de 2023, surgiu a ideia de introduzir o tema do continente africano fora dos estereótipos comumente associados. Para tal, selecionei dois textos para introduzir o tema: Filosofia Ubuntu¹⁰ e Capoeira.¹¹ No conto Filosofia Ubuntu, adaptado por Silvia Moral, um antropólogo visita um povoado africano e, ao propor uma competição para as crianças, se surpreende ao perceber que, ao invés de competirem entre si, cooperam em busca da alegria geral. Desta forma, as crianças ensinam a filosofia ubuntu que consiste em acreditar que a felicidade e harmonia deve ser um sentimento compartilhado por todos. Por sua vez, no texto Capoeira de Santa Rosa (2011) foi narrado o surgimento da arte no Brasil. Arte esta que pode ser usada como defesa pessoal, jogo e brincadeira. Iniciada a aula, solicito voluntários para fazer a leitura dos materiais, em seguida releio a fim de demonstrá-los como deve ser a entonação da voz, respeitando as pontuações e destacando a leitura das palavras que eles se sentem desafiados. Feito isso, partimos para a interpretação textual; busco questionar se a leitura foi agradável, o que eles entenderam, se gostaram do tema, quais palavras não conheciam e quais sentiram dificuldade para ler.

¹⁰ PROFESSORA ANTENADA. Ubuntu, um lindo conto africano adaptado e ilustrado para crianças!. Disponível em <https://professoraantenada.com.br/consciencia-negra/749/ubuntu-um-lindo-conto-africano-adaptado-e-ilustrado-para-criancas/>. Acessado em 04 de agosto de 2023.

¹¹ SANTA ROSA, Nereide Schilaro. Festas e tradições. São Paulo: Editora Moderna, 2011, pp. 22-3.

A ideia era explorar os países do continente africano para criar um diálogo sobre diferentes culturas. Iniciei trazendo exemplos mais próximos às suas vivências, perguntando-os, por exemplo, se eles acreditavam que os brasileiros eram parecidos com os argentinos. A resposta foi uníssona: *Não!* Logo, dei seguimento a explicação sobre a diversidade cultural presente entre os países africanos. Neste ponto, acho importante ressaltar que as crianças estavam empolgadas com a copa do mundo feminina de futebol, por isso, achei oportuno indagá-las quais países conheceram através dos jogos de futebol, seja da seleção masculina ou feminina. Pretendendo o conhecimento territorial mostrei, através do mapa *mundi*, os continentes, focando na África e delimitando os países africanos. Em seguida, fizemos exercícios contextualizados com o tema países do continente africano sobre assuntos de língua portuguesa como substantivo, encontro vocálico, verbos e ditado de palavras.

Sem dúvida, essa foi uma das aulas que os(as) meninos e meninas demonstraram maior entusiasmo e vontade de fazer os exercícios. Me preocupei, em todos os momentos, no caráter pedagógico da atividade, contudo, sem deixar de lado, aspectos que tornaram a aula mais atrativa. O ensino não precisa ser engessado, tradicional e baseado na ideia de transmissão de conhecimento. Pelo contrário, o ensino deve ser uma troca, para que então possa haver aprendizagens significativas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar as práticas pedagógicas que estão sendo realizadas através do PAAP na Escola Municipal Nossa Senhora dos Anjos em Salvador-BA. Como explicitado, os(as) estudantes que fazem parte das aulas do Programa estão em recomposição de aprendizagem com o objetivo de conter as desigualdades educacionais potencializadas pela pandemia do vírus Covid-19. Ficou explícito que ainda que a escola conte com uma estrutura física de qualidade, os impasses ligados à aprendizagem persistem. Esses impasses são vinculados aos fatores sociais, econômicos, emocionais e estruturais da sociedade, a pandemia, por sua vez, os ampliou.

Diante das lacunas educacionais a resultante para os(as) alunos e alunas do Programa foi a defasagem, principalmente na aquisição de leitura e escrita. Visando atravessar este obstáculo, está sendo utilizado o método analítico de alfabetização, partindo de textos para análise contextualizada das partes. Durante o percurso, compreendi a importância de uma abordagem afetiva e acolhedora, pois entendo os entraves subjetivos que podem ser experienciados pelos estudantes.

Ademais, busquei selecionar materiais que despertam a atenção do(a) aluno e aluna, ao mesmo tempo que cumpre com o papel de reaver as aprendizagens. Houveram avanços: estudantes que não liam com fluências, estão

lendo, crianças alcançaram a hipótese alfabética de escrita e aos poucos, a escrita ortográfica está se ampliando. Com certeza, o acompanhamento em casa é um fator crucial no desenvolvimento; após reunião com os pais notei progresso no compromisso das crianças com as aulas.

É importante ressaltar que não é objetivo deste artigo findar discussões e muito menos sanar as problematizações sobre o tema. Não existe uma receita pronta quando o assunto é educação e recomposição de aprendizagem. Pretendi, aqui, expor as minhas impressões e evidenciar os esforços empenhados que mostraram um bom resultado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

EQUIPE editorial da editora. **BNCC na prática**. São Paulo: FTD, 2018.

GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetizar: por onde começar?. In: GOULART, Cecilia; SOUZA, Marta. Como alfabetizar? **Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas: Papyrus Editora, 2017, p, 52.

LISPECTOR, Clarice. **A bela e a fera**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2005.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate".

MOURA, Josenildo S. de; OLIVEIRA, Ítalo A. A de. O ensino da adição e subtração no ensino fundamental com o auxílio do material dourado. **Revista Multidebates**, v. 4, n. 5. Palmas, Dezembro, 2020.

PROFESSORA ANTENADA. Ubuntu, um lindo conto africano adaptado e ilustrado para crianças!.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. Festas e tradições. São Paulo: Editora Moderna, 2011

SECRETARIA Municipal de Educação de Salvador. Gerência de Currículo. Circular 4229/2023. Regulamenta o Programa de Apoio à Aprendizagem (PAAP).

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: um levantamento sobre permanência escolar (2015 a 2022)

Caio Vinicius dos Santos

cv.santos@unesp.br

Hilda Maria Gonçalves da Silva

hilda.silva@unesp.br

1 INTRODUÇÃO

Acesso e permanência na educação básica parecem ser termos indissociáveis, porém, necessitam ser cuidados cada qual à sua maneira. Nem sempre garantir o acesso significa que haverá sucesso no processo e culminará na conclusão dos estudos.

Diversos fatores podem influenciar o permanecer quando se trata de educação, sobretudo na etapa final da educação básica: o ensino médio. Este momento da vida dos jovens compreende, além das transformações físicas e hormonais a conscientização das necessidades vitais para a sobrevivência no mundo capitalista, ou seja, adentrar ao mercado de trabalho para contribuir, muitas vezes, com a renda familiar, forçando-o assim a abandonar os estudos, muito próximo à sua conclusão.

O grande problema que se tem em relação ao abandono está relacionado aos questionamentos que se tem feito em relação ao ensino médio no Brasil: ora prepara para o ensino superior, ora prepara para o mercado de trabalho e ora prepara para o convívio em sociedade - tornar-se cidadão.

Esta incerteza e falta de direcionamento, oportuniza o abandono em detrimento ao trabalho que ao menos o remunera e possui um caminho visível.

Nesse sentido, o presente estudo objetiva apresentar dados relacionados à permanência dos estudantes por meio do acesso, ou seja, comparando taxas de matrículas durante o processo do ensino médio.

Foram levantados dados de acesso de cinco ciclos entre os anos de 2015 e 2022, portanto: 2015 a 2017; 2016 a 2018; 2017 a 2019; 2018 a 2020; e 2019 a 2021, equivalentes a matrículas desde o primeiro até o terceiro ano do ensino médio.

Os dados foram obtidos por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Trata-se, portanto, de um estudo de caráter quantitativo e qualitativo, uma vez que apresentamos dados numéricos sobre taxa de matrículas e nos fundamentamos teoricamente para a compreensão e análise dos dados. “Quantificar, [...] implica mobilizar um sistema de medidas que [...] caracteriza-se por determinado conjunto de propriedades abstratas, e utilizar este sistema escolhido como referencial para a abordagem [...] de determinado fenômeno” (Falcão & Régnier, 2000, p.230).

O presente trabalho está organizado em duas seções: a primeira apresenta um panorama da legislação educacional brasileira no que se refere à permanência estudantil; o segundo ponto apresenta e discute os dados elencados,

com base em autores como Silva (2010); Oliveira & Gomes (2011) que tratam da referida etapa de escolarização.

1.1 OS SIGNIFICADOS DE PERMANÊNCIA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A educação tem passado por uma série de transformações nos últimos anos. Assim, pode-se considerar a partir do processo de redemocratização e com a promulgação uma nova Constituição Federal, em 1988, a um dos elementos iniciais do processo de mudanças no contexto escolar brasileiro, pois foi ali que se definiu que a educação deveria ser um “direito de todos e dever do Estado e da família” e “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. (Brasil, 1988)

O artigo 206 da mesma Constituição trata dos princípios em que a educação deve ser administrada no Brasil. O inciso primeiro descreve que deve haver “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e abre espaço para reflexões de como isso deve ocorrer. (Brasil, 1988)

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 foi anunciada e por meio dela ficou estabelecida a organização da educação no país. No que se trata a respeito da permanência estudantil, o documento retoma o sentido dos princípios já apontado na Constituição Federal e aponta para garantia de permanecer aos jovens e adultos trabalhadores.

Na sequência de documentos e ações que se voltam para a organização da educação brasileira, destaca-se o Plano Nacional de Educação - PNE que previa o cumprimento de metas em prol a melhoria nas condições de ensino em um prazo de dez anos. O documento publicado em 2001 apontou como escopo os seguintes itens:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 2001)

Nota-se que o documento demonstra preocupação sobre a melhoria da qualidade de ensino e aponta como um dos elementos norteadores a inserção e permanência dos estudantes nas escolas, em resposta às desigualdades sociais.

Outro ponto a destacar é que no decorrer do Plano, o termo permanência aparece mais algumas vezes e sempre faz referência à melhoria na qualidade de vida da população:

Na maioria das situações, o fato de ainda haver crianças fora da escola não tem como causa determinante o déficit de vagas, está relacionado à precariedade do ensino e às condições de exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira. Não basta, portanto, abrir vagas. Programas paralelos de assistência a famílias são fundamentais para o acesso à

escola e a permanência nela, da população muito pobre, que depende, para sua subsistência, do trabalho infantil. (Brasil, 2001. p.17)

Ou seja, o documento evidencia que há a necessidade de fatores externos que favoreçam a permanência estudantil, neste caso, por meio de programas paralelos que auxiliem as famílias, inibindo o trabalho infantil.

Renovado em 2014, o PNE passou a conter novas metas a serem cumpridas em um prazo, também de dez anos. No novo documento, o termo “permanência” é citado apenas em estratégias para o cumprimento do plano.

Promulgada em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, trata-se de um documento de caráter normativo que visa a orientação da elaboração dos currículos em todo o território nacional e aponta alguns caminhos sobre a permanência estudantil em relação à sua função no contexto educacional:

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (Brasil, 2018, p.8)

Em 2023 foi realizada uma alteração na LDB 9.394/96 e acrescido um parágrafo referente à criação de conselhos escolares visando o fortalecimento da educação e cita enquanto um dos princípios norteadores a democratização do acesso e a permanência:

§ 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteado pelos seguintes princípios: [\(Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023\)](#)

- I – Democratização da gestão;
- II – Democratização do acesso e permanência;
- III – qualidade social da educação. (Brasil, 2023).

Os principais documentos norteadores da educação brasileira, aqui citados não abordam caminhos claros para a permanência estudantil, salvo o PNE de 2001 que a estabeleceu como meta, por meio de ações externas que englobasse melhorias na qualidade de vida das famílias de estudantes, uma forma de combate ao abandono dos estudos. Isso fica evidente quando Silva (2010, p. 54) afirma que “falta tanto vontade política, quanto conscientização da sociedade de que a redução da desigualdade social no Brasil passa pela ampliação do acesso a níveis mais elevados de educação formal”.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram coletados na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e organizados em tabelas de modo que fosse possível a visualização dos números de matrículas dos estudantes no ensino médio no Brasil, de 2015 a 2021.

A organização dos números nos quadros compreende o acompanhamento das matrículas por ano, ou seja, o primeiro ano do ensino médio em um determinado ano, os dados referentes ao segundo e terceiro ano se encontram respectivamente nas competências posteriores (1º ano 2015; 2º ano 2016; 3º ano 2017)

Além de trazer o número total de matrículas, foi possível apresentar, também, os dados organizados conforme a rede de escolarização: estadual, municipal, privada e federal. Desde modo, fica possível identificar a permanência migração de rede dos estudantes no ensino médio com base nas matrículas efetivadas.

Vale ressaltar que os dados não diferenciam escolas de tempo regular, educação de jovens e adultos, ou ainda ensino médio integrado ao técnico.

Ao final da análise é apresentado um gráfico que denota o panorama da análise, ou seja, o número total de matrículas, organizadas por ano, ao qual podemos visualizar a permanência estudantil no ensino médio, no Brasil.

2.1 Apontamento dos Dados

O primeiro quadro apresentado compreende o acompanhamento das matrículas dos ingressantes no ensino médio, em 2015, no primeiro ano e a continuidade destes estudantes nos anos seguintes.

Quadro 1 - Permanência no ensino médio de 2015 a 2017

| Ano | Ssérie/ano | Eestadual | Pprivado | Mmunicipal | Ffederal |
|------|------------|-----------|----------|------------|----------|
| 2015 | 1º ano | 2.740.065 | 381.094 | 19.494 | 57.704 |
| | 2º ano | 2.175.115 | 337.648 | 15.359 | 44.817 |
| 2017 | 3º ano | 1.843.056 | 309.062 | 13.245 | 40.311 |

Fonte: IBGE, 2015 – 2017 (adaptado pelos autores)

Os dados evidenciam que houve uma perda significativa de matrículas de do primeiro para o segundo ano, sendo 625.418 estudantes a menos. O número continua a decair para o terceiro ano, quando há um déficit de 367.265 alunos que não seguiram os estudos.

Vale ressaltar que o quantitativo de perdas de matrículas da rede pública estadual para a rede privada de ensino é proporcionalmente igual, o que pode evidenciar o real abandono da sala dos estudos.

O quadro 2 apresenta a taxa de matrículas do ciclo seguinte: estudantes que ingressaram no ensino médio em 2016. Os dados demonstram que houve uma continuidade das perdas de matrículas no avanço para o segundo ano.

Quadro 2 - Permanência no ensino médio de 2016 a 2018

| Ano | Ssérie/ano | Eestadual | Pprivado | Mmunicipal | Ffederal |
|-------------|-------------------|------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
| 2016 | 1º ano | 2.740.561 | 350.370 | 18.355 | 66.954 |
| 2017 | 2º ano | 2.133.498 | 308.605 | 15.140 | 52.477 |
| 2018 | 3º ano | 1.835.260 | 282.248 | 12.535 | 47.202 |

Fonte: IBGE, 2015 – 2017 (adaptado pelos autores)

Em relação ao quantitativo de perdas, o quadro geral apresenta que houve um maior número de abandonos, uma vez que o primeiro ciclo apresentou 992.683 estudantes a menos se matriculando no terceiro ano, o segundo ciclo apresentou uma perda de 998.995 alunos que ingressaram no primeiro ano e não chegaram à última etapa. É interessante ressaltar que no primeiro ciclo a diferença na taxa de matrículas para o segundo foi maior.

Quadro 3 - Permanência no ensino médio de 2017 a 2019

| Ano | Ssérie/ano | Eestadual | Pprivado | Mmunicipal | Ffederal |
|-------------|-------------------|------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
| 2017 | 1º ano | 2.662.753 | 346.342 | 18.099 | 71.272 |
| 2018 | 2º ano | 2.110.810 | 307.865 | 13.416 | 57.406 |
| 2019 | 3º ano | 1.768.677 | 284.729 | 11.914 | 51.946 |

Fonte: IBGE, 2015 – 2017 (adaptado pelos autores)

A partir do terceiro ciclo analisado (2017 a 2019), começa-se a evidenciar uma diminuição na diferença da taxa de matrículas entre os anos do ensino fundamental, mesmo que pequena. Esta diferença passa a ser menor no quarto ciclo (2018 a 2020).

Quadro 4 - Permanência no ensino médio de 2018 a 2020

| Nnº | Ssérie/ano | Eestadual | Pprivado | Mmunicipal | Ffederal |
|-------------|-------------------|------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
| 2018 | 1º ano | 2.499.426 | 335.896 | 14.374 | 76.191 |

| | | | | | |
|-------------|--------|-----------|---------|--------|--------|
| 2019 | 2º ano | 1.958.680 | 300.793 | 12.100 | 62.751 |
| 2020 | 3º ano | 1.710.344 | 278.064 | 11.066 | 57.796 |

Fonte: IBGE, 2018 – 2020 (adaptado pelos autores)

Neste ciclo pode-se compreender que há uma efetiva diminuição no déficit de matrículas entre os anos. Antes, as matrículas do primeiro para o segundo ano ficavam na casa dos 600.000 e agora essa diferença cai para 277.051 matrículas a menos.

O último ciclo analisado (2019 a 2021) é o que apresenta a maior taxa de permanência no ensino médio. Se no primeiro ciclo (2015 a 2016) tinha-se em torno de quase 1 milhão de matrículas a menos do primeiro para o terceiro ano, o quinto ciclo aponta que foram apenas 597.608 matrículas a menos do primeiro para o terceiro ano.

Quadro 5 - Permanência no ensino médio de 2019 a 2021

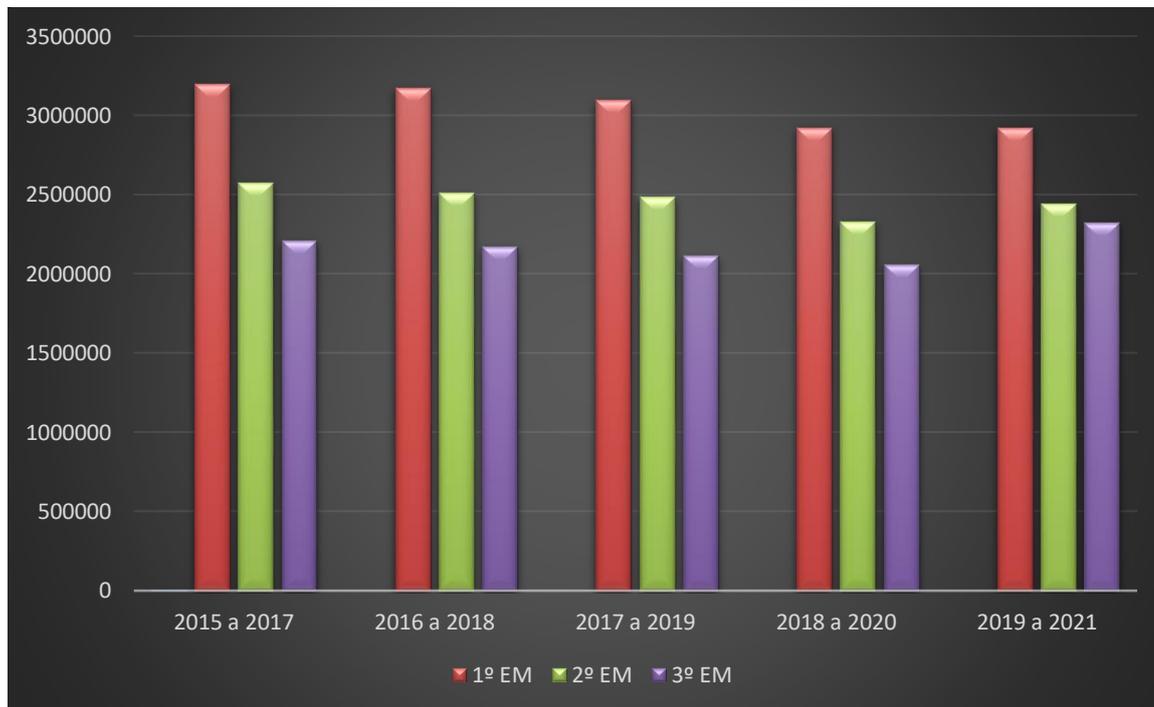
| Anº | Ssérie/ano | Eestadual | Pprivado | Mmunicipal | Ffederal |
|-------------|------------|-----------|----------|------------|----------|
| 2019 | 1º ano | 2.486.727 | 342.828 | 15.538 | 78.998 |
| 2020 | 2º ano | 2.058.892 | 308.493 | 13.118 | 66.164 |
| 2021 | 3º ano | 1.960.690 | 291.749 | 12.977 | 61.067 |

Fonte: IBGE, 2019 – 2021 (adaptado pelos autores)

2.2 Apontamentos sobre a permanência

O presente gráfico apresenta de forma sistematizada o número total de matrículas dos estudantes nos cinco ciclos apresentados, permitindo uma melhor visualização dos dados, evidenciando os decréscimos de matrículas do primeiro ao terceiro ano do ensino médio.

Gráfico 1 - Total de matrículas no ensino médio 2015 a 2021



Fonte: IBGE, 2015 – 2021 (adaptado pelos autores)

O gráfico denota que ainda que haja uma melhora no último ciclo apresentado (2019 a 2021), o saldo ainda continua negativo em relação à permanência estudantil. Neste sentido, Silva (2010), em seu estudo sobre o processo de exclusão que ocorre no ensino médio destaca que

Embora, sejam muitos os motivos que possam levar a redução do número de matrículas ao longo dos três anos do Ensino Médio, desde a opção por cursos livres e profissionalizantes que ampliem as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho até os índices de reprovação e abandono, é fato que a irregularidade demonstrada ao longo do período compreendido deixa transparecer a ausência de um investimento real dos órgãos oficiais na busca de alternativas que garantam a permanência e o sucesso de todos na educação de nível médio. (Silva, 2010, p.53)

Os escritos da autora reforçam que algo pelo caminho falhou, sobretudo quando é retomado o Plano Nacional de Educação de 2001 em que havia como meta o acesso e a permanência estudantil e que esta deveria acontecer por meio de políticas externas de assistência aos jovens e às famílias, de forma a favorecer a conclusão dos estudos em nível básico.

No âmbito das transformações, e até mesmo de um documento a outro, como o caso do primeiro para o segundo PNE, vale ressaltar que o ensino médio é marcado atualmente pela dificuldade de compreensão de significado: trata-se, por vezes de uma ponte entre a etapa fundamental da educação básica para o ensino superior ou o mercado de trabalho – como uma espécie de “condicionante” (Oliveira & Gomes, 2011, p.71)

Tal dificuldade de compreensão ficou acirrada com o aumento da influência de organismos internacionais interessados em direcionar os rumos da educação, sobretudo em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento desenvolveram um modelo de gerencialismo escolar que afetou e ainda afeta a estrutura educacional brasileira. (Mota Junior & Maués, 2014).

A ideia é de que a educação seja a resposta para diferentes pontos de conflitos existentes nos últimos anos, a ponto de que o papel imposto é de ela supere problemas que cabem a outros responsáveis. No caso específico do ensino médio Oliveira & Gomes, (2011, p. 77) afirmam que

[...] não é pequeno o desafio da escola para que os jovens reconheçam suas práticas, seu currículo e sua forma de gestão como ambiente capaz de fazer diferença na formação, no sentido mais amplo. O papel de formar uma mão de obra capaz de responder às demandas da economia globalizada e do Brasil na divisão internacional do trabalho e do conhecimento só poderá efetivar-se à medida que os estudantes sintam interesse em permanecer na escola, reconhecendo que ela faz diferença no seu presente e na construção de seu futuro.

E essa permanência somente poderá ocorrer, conforme os autores, se houver a colaboração entre Estado e sociedade para a conscientização da importância da educação e estrutura adequada, mas, também de estrutura, apoio e o vislumbre de um caminho possível após a conclusão do ciclo básico educacional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou apresentar as taxas de matrículas de 2015 a 2021 no ensino médio no Brasil, a fim de expor e analisar a permanências dos estudantes na referida etapa. Para isso foram definidos cinco ciclos (2015 a 2017; 2016 a 2018; 2017 a 2019; 2018 a 2020 e 2019 a 2021).

A escolha pela etapa se deu por conta do contexto em que os estudantes se encontram, em que possuem, por um lado a conclusão dos estudos, por outro se inserir no mercado de trabalho.

Ficou evidente que há uma grande perda no número de matrículas, sobretudo do primeiro ano do ensino médio para o segundo ano da mesma etapa, sendo que a linha continua a cair ao passar para o terceiro ano.

Embora haja uma melhora na permanência dos estudantes no último ciclo apresentado, de 2019 a 2021, o número ainda é alto, se considerar que a permanência estudantil vai além do acesso.

Nesse sentido, diversos fatores corroboram para esse quantitativo expressivo na evasão escolar no ensino médio. Por vezes a necessidade do trabalho para complementar a renda ou até mesmo o caso das escolas de tempo integral são fatores importantes na hora de ponderar as causas e consequências.

Claramente, cabe um estudo mais aprofundado para compreender as causas e outro para as consequências da evasão dos estudantes no ensino médio, mas, o presente estudo já desvela alguns apontamentos para investigações futuras,

como acesso ao ensino superior; ao mercado de trabalho; e formações de nível técnico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares**. Lei Federal n.º 14.644, de 02/08/2023. Brasília: MEC, 2023.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 13.005, de 25/06/2014. Brasília: MEC, 2014.

FALCÃO, J. T. da R.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar**. Brasília, DF: IBGE, 2015. Disponível em: <
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/13/5913?ano=2015>>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar**. Brasília, DF: IBGE, 2016. Disponível em: <
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/13/5913?ano=2016>>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar**. Brasília, DF: IBGE, 2017. Disponível em: <
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/13/5913?ano=2017>>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar**. Brasília, DF: IBGE, 2018. Disponível em: <
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/13/5913?ano=2018>>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar**. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/13/5913?ano=2019>>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar**. Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em: <
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/13/5913?ano=2020>>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar**. Brasília, DF: IBGE, 2021. Disponível em: <
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/13/5913?ano=2021>>

MOTA JUNIOR, Willian Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

OLIVEIRA, Ramon de; GOMES, Alfredo M.A expansão do ensino médio: escola e democracia. In: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 5, n. 8, p. 69-81, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. **Os jovens provenientes do segmento popular e o desafio do acesso à universidade pública**: a exclusão que antecede o vestibular. 2011. 188 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em:
<<http://hdl.handle.net/11449/101517>>.

**INSTITUTO PANDAVAS: UMA EXPERIÊNCIA DE INOVAÇÃO E RESISTÊNCIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Larissa Prado Roitberg
larissa.roitberg@unesp.br
Genaro Alvarenga Fonseca
ga.fonseca@unesp.br

1 INTRODUÇÃO

Sobre os caminhos para o futuro da educação em 2030, a OCDE (2018) afirma que o papel da educação deve transcender o propulsor do desenvolvimento econômico, e garantir aos estudantes a conquista de competências para o enfrentamento de desafios complexos e o desenvolvimento humano em toda a sua integralidade. Assim, em uma perspectiva inovadora, a educação deve atuar na transformação do papel dos alunos, que passam de “consumidores de conteúdos” para “produtores de conhecimento”, bem como converte-se também o papel do professor - antes solidificado no magistrocentrismo, para o sujeito motivador e instigador da construção do conhecimento.

Diante das grandes transformações que têm acontecido na sociedade contemporânea, tais como os avanços tecnológicos, a globalização econômica, as mudanças no mundo do trabalho e os debates sobre o desenvolvimento sustentável, constata-se a ampliação da discussão - ao menos no âmbito discursivo, entre governantes, pesquisadores acadêmicos, educadores, estudantes e diferentes sujeitos da educação, sobre a inadiável busca por novos modelos de escolas. Assim, para avançarmos rumo à educação do futuro, é preciso que consigamos lidar com o surgimento do novo e com as incertezas históricas (MORIN, 2011), pois

É difícil avaliar e pesquisar práticas educativas sem estarmos abertos a que elas nos reeduem, nos deixem menos seguros – inclusive teoricamente menos seguros. Seriam esses os produtos com que nos brindam essas análises sobre propostas de inovação educativa? Seriam também os produtos com que nos brindam milhares de professoras e professores sujeitos das ações inovadoras? Teríamos de agradecer-lhes por tamanha coragem (ARROYO, 2004, p. 17).

Em relação ao potencial transformador da instituição escolar, sabe-se que “a escola não é apenas um espaço de reprodução das relações sociais e dos valores dominantes, mas também um espaço de confronto e de resistência em que é possível trazer à luz projetos inovadores alternativos” (CARBONELL, 2002, p. 18). Assim, é no cenário da organização escolar que as inovações educacionais podem implementar-se e desenvolverem-se (NÓVOA, 2019).

Desse modo, para entendermos o intuito de uma escola alternativa, primeiro é necessário conhecermos quais são os padrões da escola tradicional que ela busca romper. Permeada pela “concepção utilitária da cultura, da crença na virtude exclusiva do aprendizado formal” (FREINET, 1996, p. 8), a educação tradicional pauta-se na valorização do conteúdo (descontextualizado e vazio de

significado), transmitido pelos professores aos alunos - que o assimila passivamente.

Barrera (2016) afirma que a escola tradicional se constitui por quatro invariantes: o tempo (e sua organização fragmentada); o espaço (controlador de corpos); o saber e o currículo (elegido *a priori* e massificante); e as relações de poder (submissão e competição). Portanto, considera-se uma escola alternativa aquela que rompe com esses padrões, sobretudo no que diz respeito à transformação social. Dessa forma, a educação tradicional baseia-se numa manutenção do *status quo*, enquanto a educação alternativa busca a alteração do sistema vigente. Portanto,

[...] a inovação que pode e deve nascer no espaço educacional, sobretudo na relação professor-aluno, no contexto do ato educativo-pedagógico, e na coletividade, não pode limitar-se a atender demandas do mercado e das reestruturações produtivas do capital, sob o risco de empobrecer-se e reduzir-se a mera constituinte da reprodução desse sistema, o qual gera tanta desigualdade e exclusão. Precisa, portanto, ser crítica e emancipadora, o que também depende de uma formação inicial e continuada de qualidade e de condições de trabalho (salário e carreira) que assegurem dignidade profissional e condições de vida aos professores (FERREIRA, 2013, p. 274).

Por fim, pode-se dizer que uma escola alternativa, apesar da natureza e propostas diversas, caracteriza-se por se opor ao sistema educacional dominante; romper com as invariáveis do tempo fragmentado e do quadriculamento do espaço; articular mudanças estruturais nas metodologias de ensino; valorizar os conhecimentos historicamente acumulados e adequar o currículo ao mundo contemporâneo; questionar as relações de poder a partir do fortalecimento do protagonismo dos sujeitos escolares e da participação da comunidade na construção de um projeto coletivo, vinculado ao território e às necessidades locais; promover a autonomia dos estudantes em suas trajetórias de estudo e projetos de vida; resistir contra a massificação e heteronomia da educação pautada no sistema burocrático de ensino; propor uma transformação paradigmática sobre o que fundamentou a escolarização moderna e conceber outros caminhos possíveis para a construção do processo educativo.

2 INSTITUTO PANDAVAS

2.1 SEMEANDO UMA ESCOLA

Seguindo as transformações ocorridas no cenário educacional brasileiro contemporâneo, no ano de 2015, o Ministério da Educação lançou um programa nomeado “Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica”, que teve o objetivo de “conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e da criatividade na educação básica brasileira e fortalecer as organizações que têm propostas pedagógicas inovadoras” (BRASIL, 2015a). Para tal, lançou-se uma chamada pública que buscava a criação das bases para uma

“política pública de fomento à inovação e à criatividade na educação básica, que estimule as escolas, instituições e organizações que ousaram romper com os padrões educacionais tradicionais para criar uma nova escola que forme cidadãos integrais” (BRASIL, 2015b).

De acordo com o regulamento do MEC, os critérios para a caracterização de organizações inovadoras são aqueles que fizeram transformações estruturais em: a) gestão; b) currículo; c) ambiente escolar; d) métodos e estratégias pedagógicas; e) articulação com outros agentes (BRASIL, 2015b).

Das 682 instituições inscritas e avaliadas, 178 foram reconhecidas como inovadoras e criativas pelo MEC, entre elas escolas públicas e particulares, de educação formal e não formal, em todas as etapas do ensino básico. Entre elas está o Instituto Pandavas, Núcleo de Educação, Cultura e Ações Socioambientais, objeto de estudo deste trabalho.

O Instituto Pandavas, localizado na área rural do município de Monteiro Lobato (SP), descrito como uma associação civil, sem fins lucrativos e econômicos, de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, tem como propósito oferecer uma educação humanizada, transformadora e comprometida com o meio ambiente. Ele atende, atualmente, quase 100 estudantes (INSTITUTO PANDAVAS, 2021).

A escolha pela escola, entre outros fatores, justifica-se por ter sido fundada há 46 anos e ser considerada experiente e consolidada na área da educação; adotar o modelo comunitário para se manter e gerir, chamada *Comunidade que Sustenta a Educação* (CSE)¹²; possuir o selo de Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, concedido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e que confere à escola importância na conservação e no desenvolvimento socioambiental na região da Serra da Mantiqueira; ter recebido o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS) do Ministério da Educação, por promover impacto social significativo no território; contribuir no desenvolvimento regional ao elaborar projetos coletivos, junto à comunidade local, como a construção de hortas e canteiros comunitários no município, o trabalho de interação com os idosos da cidade, a criação de redes de internet comunitária acessíveis a toda a população e sua organização enquanto Comunidade que Sustenta a Agricultura (CSA)¹³ (INSTITUTO PANDAVAS, 2021).

¹² De acordo com o manifesto da escola, a Comunidade que Sustenta a Educação (CSE) é um modelo de organização em que trabalha-se “[...] por meio de ações integradas entre escola, famílias e comunidade, as quais são baseadas na gestão colaborativa e na responsabilidade compartilhada”. Disponível em: <https://www.institutopandavas.org.br/wp-content/uploads/2021/12/CSE-Manifesto1.pdf>

¹³ Existem quase 200 Comunidades que Sustentam a Agricultura (CSAs) em todo o território brasileiro e na base de todas estão: a divisão do custo financeiro para a manutenção e desenvolvimento de uma cultura de alimentos entre os membros da comunidade local, o pagamento de salários justos aos agricultores e, sobretudo, a solidariedade no enfrentamento às dificuldades e a partilha dos benefícios do que o conjunto da comunidade

A instituição nasceu na década de 1970 como lar para crianças em situação de vulnerabilidade social, a partir do trabalho coletivo para a construção do espaço. Em 1986, quando as crianças assistidas atingiram a idade de escolarização e para acolher o interesse das famílias, foi criada a escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, atendendo gratuitamente à comunidade ao entorno (INSTITUTO PANDAVAS, 2023).

Localizada em meio a Mata Atlântica em uma área de aproximadamente 13 hectares¹⁴, a educação ambiental é essencial na missão da escola. Além de contar com um vasto espaço verde para o desenvolvimento de uma pedagogia ativa e voltada às atividades práticas, a agroecologia – parte fundamental do currículo, favorece o trabalho coletivo, a experimentação e as descobertas empíricas. A partir de iniciativas como o “Projeto Trilha” – que desenvolve o trabalho de preservação das nascentes e da vegetação nativa, e da “Estação Ecológica” – que investiga possibilidades de redução daquilo que convencionou-se chamar de “lixo”, a partir de técnicas de reutilização, reciclagem dos materiais e redução do uso de energia, “[...] além de práticas relacionadas ao cultivo, manejo e consumo de alimentos para a comunidade escolar, promove-se formações e práticas dentro da grade curricular alinhadas à agroecologia e à educação ambiental” (INSTITUTO PANDAVAS, 2023).

Tem como princípio a criação de espaços de experimentações pela arte, pelo fazer e pelo brincar, com foco na valorização de todos os saberes para o desenvolvimento integral de seus alunos. Para tal, a escola conta com um museu de história natural, laboratórios, marcenaria, espaço do fazer, circo, meditação, yoga, música, teatro e culinária – que envolve desde o cultivo, preparo, alimentação até o descarte adequado de alimentos.

Além disso, a escola busca o desenvolvimento do pensamento crítico, do trabalho colaborativo, da criatividade, da sensibilidade e da responsabilidade social e cidadã, e, para tal,

[...] a prática pedagógica deve combater rótulos e qualquer tipo de segregação, trazendo em sua grade curricular temas que apoiem a desconstrução dos sistemas patriarcal e racista, além de acolher a diversidade social de todas as famílias para gerar um espaço verdadeiramente horizontal de troca, democracia, fortalecimento local e descolonização de costumes e saberes (INSTITUTO PANDAVAS, 2021, p. 4).

Pode-se afirmar que o Instituto Pandavas tem como missão o fortalecimento da ética individual e coletiva; a promoção de uma cultura de paz; o desenvolvimento

vivencia. Disponível em: <https://www.institutopandavas.org.br/wp-content/uploads/2021/12/CSE-Manifesto1.pdf>

¹⁴ A economia do município de Monteiro Lobato é marcada pela atuação intensiva da pecuária, que, como se sabe, prejudica a regeneração de áreas degradadas. A partir de um trabalho coletivo de conservação e de recuperação de sua área, o Instituto Pandavas foi reconhecido pela UNESCO como Reserva da Biosfera da Mata Atlântica.

da autonomia, da empatia, das habilidades socioemocionais e intelectuais, e do respeito às diferenças através de práticas inovadoras que possibilitem aos estudantes a valorização de suas histórias e interesses pessoais para que, a partir deles, possam expandir a capacidade de leitura de mundo e de participação ativa na sociedade.

2.2 FLORESCENDO A TRANSFORMAÇÃO

Em consequência do contato e das trocas compartilhadas com diferentes escolas democráticas brasileiras, no ano de 2013, o Instituto Pandavas – que já adotava práticas pedagógicas participativas, inicia o trabalho com a pedagogia de projetos que, entre outros fatores, concebe o conhecimento de modo não fragmentado, trabalha o currículo a partir da interdisciplinaridade, finda com a divisão por idade e seriação e, principalmente, situa o estudante como protagonista de seu próprio percurso formativo, com o objetivo de estimular a autonomia e fomentar o trabalho coletivo.

Uma das principais características de um projeto educacional inovador é o fato de constituir-se como um ato coletivo (HARGREAVES, 2002; PACHECO, 2019), ou seja, para que se alcance transformações paradigmáticas é necessário o trabalho em equipe, posto que a ação isolada do professor não produz alterações estruturais, mas sim, a presença de uma cultura colaborativa capaz de promover mudanças profundas e eficazes na prática educativa.

Enquanto escola comunitária, a organização e os processos decisórios se dão a partir da gestão democrática¹⁵, de modo que toda a comunidade escolar se responsabiliza pela estruturação do trabalho pedagógico e funcionamento da instituição por meio de grupos de trabalhos que cuidam da “Manutenção, Horta, Eventos, Alimentação, Projetos, comunicação e produção de conteúdo, Pedagógico (INSTITUTO PANDAVAS, 2021, p. 7). De acordo com a instituição, elabora-se um “processo democrático para a construção de nosso Plano Político Pedagógico envolvendo toda a comunidade escolar” (INSTITUTO PANDAVAS, 2021, p. 1).

As assembleias, praticadas ao menos uma vez por semana e mediadas por representantes dos estudantes, mostram-se como instrumento capaz de efetuar a participação dos alunos nos processos decisórios, de maneira horizontal e não hierarquizada. Isso porque, através do consenso, debatem e decidem-se as regras, as propostas, as questões organizacionais e de relações interpessoais, e os planos de ação, com a intenção de que os estudantes assumam o protagonismo na resolução de conflitos e de representação dos interesses coletivos.

Atualmente, muitas escolas alternativas brasileiras – e internacionais, admitem-se como escolas democráticas ao reconhecerem que a democracia é seu fundamento político e filosófico. À exceção de educar para a democracia,

¹⁵ A gestão democrática, ou a ideia de contar com a participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisões e no compartilhamento das responsabilidades, tem ganhado cada vez mais espaço no campo da discussão sobre educação.

distinguem-se pela execução de práticas que viabilizam uma vivência real desta entre os gestores, estudantes, professores, famílias e demais atores escolares em espaços como as assembleias, em que as decisões relativas à comunidade escolar são tomadas coletivamente. Portanto, a gestão democrática também pode ser vista como uma forma de subversão da lógica das relações de poderes hegemônicos intrínsecos à escola tradicional.

Além disso, são desenvolvidos projetos entre a escola e a comunidade local, com a intenção de conectar e ampliar a relação com o território através da valorização e compartilhamento dos saberes originários, ancestrais e populares. A partir da realização de práticas educativas que ultrapassam os muros da escola e agregam os estudantes à realidade da comunidade a qual pertencem, estimula-se o papel da escola frente a transformação da realidade local, encaixando-se no conceito de Cidade Educadora ao habilitar a escola como espaço comunitário e trabalhar a cidade como grande espaço educador (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 2020).

Então, como se ensina e como se aprende no Instituto Pandavas? Em primeiro lugar, assim como algumas escolas¹⁶ reconhecidas no cenário da educação alternativa, os alunos do Pandavas estão organizados em núcleos de aprendizagem, definidos pelo grau de autonomia, responsabilidade e cooperação para com os estudos individuais e com o coletivo.

Há, portanto, três núcleos de aprendizagem: a Iniciação acolhe os alunos menos autônomos em relação à organização da própria aprendizagem e que necessitam de um maior acompanhamento e intervenção dos professores. No Desenvolvimento (Consolidação) estão os estudantes que têm autonomia para planejar suas atividades com a ajuda do professor e seguir um cronograma de estudos; eles possuem mais liberdade e responsabilidades. No Aprofundamento, estão os educandos que, além de mais autônomos, detêm maior ímpeto e protagonismo na própria aprendizagem e podem estudar nos espaços que definirem como oportunos; demandam pouca intervenção dos professores e estão aptos a oferecer ajuda aos demais (INSTITUTO PANDAVAS, 2021, p. 11).

No processo de ensino e aprendizagem, os alunos partem de seus interesses ou situações-problemas que se propõem a resolver, escolhem um tema e definem um “módulo de investigação”, o qual pode ser desenvolvido individualmente, em duplas, trios ou grupos (geralmente formados por alunos de diferentes idades). O tempo de duração do trabalho depende do processo de aprendizagem de cada um e os módulos são concluídos a partir da apresentação de um produto individual ou

¹⁶ A Escola da Ponte, em Portugal, é uma das principais referências na organização dos estudantes em níveis de autonomia e desenvolvimento individual, e que rompeu com o padrão hegemônico da divisão escolar por idade/série. No Brasil, a Escola Projeto Âncora (Cotia-SP) é uma grande expressão nesse modelo educativo. Além da divisão por núcleos de aprendizagem, a metodologia de estudo por projetos, a tutoria, o uso de plano de estudos, os grupos de trabalhos e responsabilidades e a concepção sobre a avaliação do Instituto Pandavas também são transformações inspiradas nessas escolas.

coletivo que deve ser compartilhado com os pares. De modo geral, as crianças e adolescentes elegem temáticas relacionadas às suas experiências e inquietações (INSTITUTO PANDAVAS, 2021, p. 11).

O conteúdo é desenvolvido em um plano de estudo semanal organizado pelos tutores, com o objetivo de que o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno esteja alinhado com o currículo nacional previsto no planejamento anual. Esses registros são formulados pelos professores para amparar, verificar e evidenciar a aquisição de conhecimentos pelos educandos (INSTITUTO PANDAVAS, 2021, p. 12).

Desde que a escola adotou a pedagogia de projetos, os professores são considerados “tutores” uma vez que fazem a mediação dos percursos formativos (apesar de contar com os professores especialistas em algumas disciplinas tidas como imprescindíveis para o desenvolvimento dos estudantes). A tutoria ocorre através da relação de vínculo estabelecida entre o aluno e tutor que, visto como referência,

É considerado um mentor, um elo entre o aluno, o conhecimento, a família e a escola. O tutor é responsável por auxiliar o aluno nas atividades escolares e manter o contato com as famílias. É responsável por orientar a organização dos estudos e pela avaliação diária e semanal. Sua atitude deve ser de acolhimento e amparo nos percursos a seguir a partir do interesse do aluno. Um dia por quinzena ou semana o tutor avalia os roteiros e orienta o planejamento e os próximos passos (INSTITUTO PANDAVAS, 2021, p. 13).

Com base na concepção de que a aprendizagem da cidadania ocorre, em primeiro lugar, na prática da responsabilidade social, as crianças e adolescentes exercem funções de cuidado com os espaços e com o funcionamento da escola. Nos grupos de responsabilidade (GR), de maneira voluntária, organizam o lugar das vivências comunitárias e estabelecem relações de cooperação e solidariedade.

Por último, a avaliação é entendida como processual, formativa e contínua, a fim de consolidar e aferir conhecimentos e produzir ferramentas que estimulem o entendimento do erro como parte do processo de aprendizagem. Ao eliminar a característica punitivista e classificatória, a avaliação deve atuar como fomentadora da valorização dos saberes, do aperfeiçoamento e do autoconhecimento. Os instrumentos avaliativos são diversificados e buscam aplicar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais em diferentes contextos. A autoavaliação, realizada constantemente, é fundamental no processo de metacognição e autorregulação na construção do conhecimento.

Pode-se concluir que as práticas inovadoras desenvolvidas no Instituto Pandavas têm como propósito o desenvolvimento integral do ser humano em seus aspectos cognitivo, intelectual, espiritual, artístico, ético, cultural e emocional, em uma perspectiva libertária da educação em que, através da cooperação, da valorização dos diferentes saberes e da participação ativa, fortalece a autonomia e o protagonismo de seus sujeitos, a fim de agirem e refletirem coletivamente sobre o mundo em que vivem, problematizando-o.

Paulo Freire (2000, p. 16) afirma que mudar o mundo é tão difícil quanto possível e, portanto, “[...] o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo”. Assim, o Instituto Pandavas, por meio de práticas educacionais que ousam romper com o modelo hegemônico do ensino tradicional, evidencia como é possível formar sujeitos aptos para atuar de maneira crítica, consciente e cidadã no mundo e, sobretudo, transformá-lo.

2.3 CULTIVANDO A RESISTÊNCIA

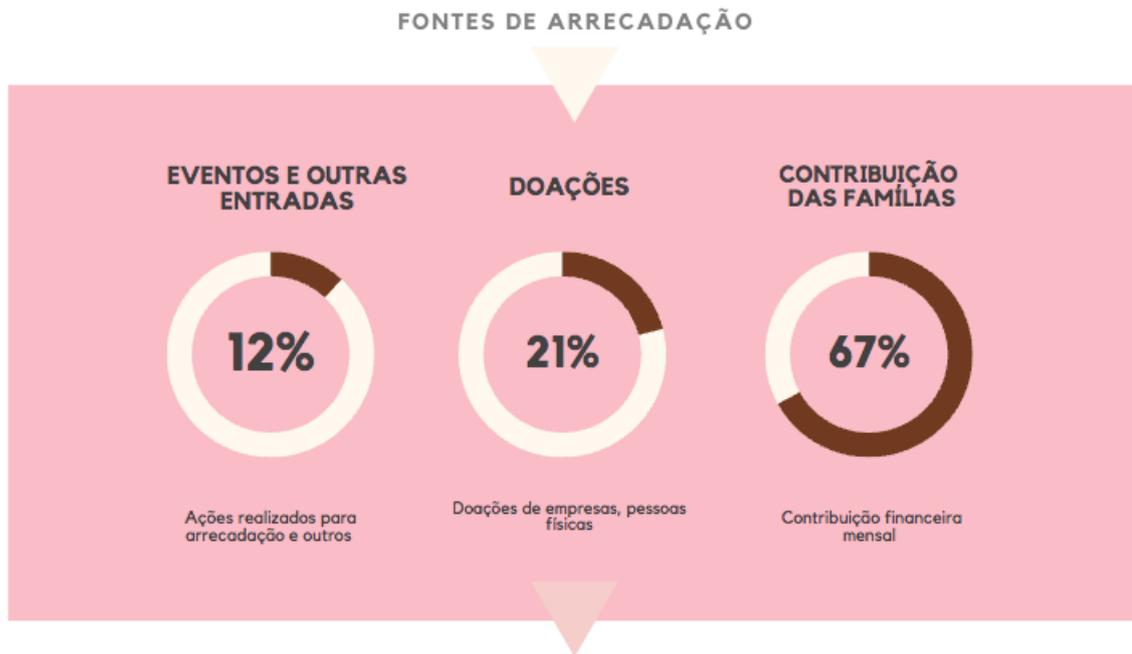
O Instituto Pandavas é uma organização sem fins lucrativos e as famílias contribuem conforme sua condição socioeconômica, permitindo com que muitos educandos estudem em regime de total gratuidade. A escola era mantida pela Associação Palas Athena, mas, em 2011, após o egresso da mantenedora e diante das dificuldades de financiamento, por decisão de toda a comunidade escolar, passou a adotar o modelo comunitário para se manter.

Apesar dos desafios em manter uma escola nesse modelo, “O Pandavas é resultado da soma de muitos esforços, e conta com um vibrante corpo de voluntários que se dedica para manter o projeto vivo e forte” (BENFEITORIA, 2023). Dessa forma, entende-se que todos os membros da comunidade são corresponsáveis pela manutenção do projeto e, a partir da sustentação em rede e da gestão colaborativa, contribuem e movimentam as várias frentes da escola. Segundo a instituição, “Propomos inovações paradigmáticas, não apenas no âmbito pedagógico, mas também em nosso modelo de organização, o qual resiste à mercantilização da educação e ousa re-existir como Comunidade que Sustenta a Educação (CSE)” (INSTITUTO PANDAVAS, s/d, p. 1).

Ainda que a contribuição financeira mensal das famílias corresponda à grande parte da receita atual da escola, para que consiga se manter financeiramente, é necessária a realização de diversas ações internas como eventos¹⁷ e campanhas recorrentes. Além disso, as doações de pessoas físicas e jurídicas mostram-se como fundamentais na arrecadação mensal da instituição e para a garantia do regime de gratuidade para as famílias que precisam.

Figura 1: Fontes de arrecadação do Instituto Pandavas

¹⁷ O Seminário Pedagógico Rumos Abertos é um evento anual de formação e de experiência imersiva na escola, “com o objetivo de refletir sobre a prática, buscar aprofundamento teórico, ampliar conhecimentos e divulgar iniciativas inovadoras, [...] o Instituto Pandavas, desde 1989 realiza o Seminário Pedagógico Rumos Abertos, que em suas 25 edições já receberam muitas pessoas, de diversos campos de atuação, interessadas em compartilhar saberes e promover importantes reflexões”. Disponível em: <https://benfeitoria.com/projeto/pandavasautonomo>



Fonte: Benfeitoria. Projeto Pandavas Autônomo. 2023. Disponível em:
<https://benfeitoria.com/projeto/pandavasautonomo>

Segundo notícias da região, “a escola enfrenta uma de suas piores crises financeiras e ganhou uma campanha na internet para levantar fundos para seguir atendendo crianças da cidade” (PORTAL DE NOTÍCIAS G1, 2017), isso se deve ao fato de que “a escola passa por dificuldades desde 2009, quando perdeu sua principal mantenedora (uma gráfica de São Paulo). Desde então, sobrevive de doações e de trabalho voluntário feito por professores, pais e membros da comunidade local” (PORTAL DE NOTÍCIAS G1, 2017). Daí em diante, a escola findou também o convênio que tinha com a Prefeitura Municipal, que rescindiu o contrato de duas professoras e uma merendeira – “profissionais que antes eram cedidas do quadro de funcionários do município” (INSTITUTO PANDAVAS, 2022).

No ano de 2016, a “Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica” do MEC foi descontinuada e o objetivo de criar referências para a elaboração de políticas públicas para a inovação na educação básica foi interrompido. Segundo Pacheco (2019, p. 55), essa ação se relaciona com o fato de que a “mudança de elencos ministeriais deixaram os projetos inovadores à espera de avaliação e acompanhamento, que o MEC prometeu, mas não realizou”.

Após um levantamento de dados no site¹⁸ do Ministério da Educação onde estão mapeadas as 178 instituições de ensino reconhecidas por seu caráter

¹⁸ A lista com todas as organizações selecionadas pode ser encontrada no Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC. Disponível em:
https://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php

inovador, percebe-se que muitas dessas escolas decretaram fechamento ou descontinuidade de suas práticas inovadoras¹⁹. Inclusive, projetos reconhecidos como referência internacional em inovação, como a Escola Projeto Âncora, encerraram suas atividades (PORVIR, 2020). Sobre isso, Pacheco (2019, p. 80) afirma: "muitos desses projetos foram extintos. Isso porque pecavam pela ausência de uma das características da inovação: a sustentabilidade".

Segundo Huberman (1973), o problema da inovação em educação não é a qualidade do que foi proposto como mudança, mas a sua permanência. Logo, tendo em vista que muitos projetos inovadores desaparecem com o passar do tempo, percebe-se que as experiências duradouras são aquelas que "fazem mais do que promover e implementar mudanças em locais específicos; elas devem, sobretudo, prever e superar obstáculos à manutenção dessas transformações através do tempo. Esse é o problema da sustentabilidade da mudança" (HARGREAVES, 2002, p. 153). Observa-se, portanto, que a sustentabilidade pode ser considerada um problema comum às escolas identificadas como inovadoras.

Diante disso, quais dificuldades as escolas alternativas encontram para se manter a longo prazo?²⁰ Levando em consideração que grande parte das escolas que fecharam são Organizações da Sociedade Civil (OSCs), sem fins lucrativos, a mobilização de recursos mostra-se como problema central nesse tipo de instituição. Há, também, situações específicas na manutenção desse modelo pedagógico, como a rotatividade dos profissionais da escola; a burocracia e o engessamento dos sistemas de ensino – sobretudo da educação formal e estatal; as divergências internas que afetam o sustentáculo ideológico da proposta inovadora, entre outros fatores que, apesar de nevrálgicos, têm menos influência do que os desafios financeiros.

Mesmo não tendo fechado as portas, pode-se constatar que o Instituto Pandavas malogra do mesmo problema de dificuldade na mobilização de recursos financeiros, bem como outras escolas alternativas brasileiras. A instituição pode ser reconhecida como uma referência e resistência na área, tendo em vista que se mantém ativa na luta pela subversão das relações tradicionais de saber-poder historicamente produzidas pela escola moderna. Entretanto, urge os questionamentos: O Pandavas resiste, mas há que custo? Quantas outras escolas

¹⁹ Essa afirmação faz parte de um processo investigativo que desenvolvo na minha dissertação de mestrado, ainda em andamento. Como trata-se de uma pesquisa em curso, os resultados ainda não podem ser divulgados, entretanto, como conclusões parciais, é possível afirmar que, nos últimos anos, há um movimento em comum de fechamento das escolas alternativas reconhecidas pela "Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica" do MEC.

²⁰ Vale ressaltar que as respostas a essa questão apenas pretendem fomentar uma reflexão inicial acerca desse tema complexo que, certamente, necessita de uma investigação mais aprofundada para ser respondida, e não cabem no objetivo deste trabalho.

inovadoras, enfrentando os mesmos problemas, fecharam? Quais são os caminhos possíveis para que essas escolas se sustentem a longo prazo?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas educacionais libertadoras têm sido reconhecidas como fundamentais na construção de uma sociedade crítica e transformadora. Logo, o investimento em inovação educacional mostra-se cada vez mais potente no fomento a uma educação de qualidade e na superação da lógica das desigualdades sociais.

O Instituto Pandavas, ao propor novas possibilidades para o ensino e aprendizagem, transpõe o conservadorismo, o autoritarismo e a inflexibilidade curricular da escola moderna e, assim, constrói o processo educativo de forma dialógica, coletiva e democrática. Portanto, a experiência reflete a urgência em se repensar o ensino tradicional, sobretudo no que diz respeito à participação ativa de toda a comunidade escolar na construção de uma escola emancipadora.

Entretanto, para que escolas neste modelo sejam sustentáveis a longo prazo, é necessário contar com o apoio do poder público no incentivo à sistematicidade em rede, à divulgação e às trocas compartilhadas. Para tal, é preciso a criação de uma política pública de fomento às experiências inovadoras em educação.

Ao fortalecer a articulação entre governo e comunidade, as políticas de inovação educacional devem contar com a participação desses atores e de outros setores da sociedade civil não apenas em sua aplicação, mas, principalmente, em sua formulação, motivando uma transformação que emane das experiências locais, renuncie os interesses empresariais neoliberais e que atenda às demandas sociais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Prefácio. In: MOLL, Jaqueline et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 11-17, 2004.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS – AICE. **Carta das cidades educadoras**. Ajuntament de Barcelona, 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf Acesso em: 10 jun. 2023.

BARRERA, Tathiana Gouvêa da Silva. **O Movimento Brasileiro De Renovação Educacional no Início Do Século XXI**. 2016. 274f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2016.

BENFEITORIA. **Projeto Pandavas Autônomo**. 2023. Disponível em: <https://benfeitoria.com/projeto/pandavasautonomo> Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Selecionadas 178 instituições como exemplos de inovação. **Portal de notícias do Ministério da Educação**, 2015a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/32951-selecionadas-178-instituicoes-como-exemplos-de-inovacao> Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento da Chamada Pública para Inovação e Criatividade na Educação Básica**. 2015b. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2019/08/REGULAMENTO-14-9-15.pdf> Acesso em: 10 ago. 2023.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

FERREIRA, Adriano de Melo. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil: universidade e formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiás, Brasil, 2013.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HUBERMAN, A. Michael. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

INSTITUTO PANDAVAS. **Projeto Político Pedagógico 2021-2024 do Centro Pedagógico Casa dos Pandavas**, 2021. Disponível em: https://www.institutopandavas.org.br/wp-content/uploads/2021/09/PPP_2021_2024.pdf Acesso em: 19 mai. 2023.

INSTITUTO PANDAVAS. Avante, Pandavas. **Boletim de notícias do Instituto Pandavas**. 2022. Disponível em: https://www.institutopandavas.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Boletim-Pandavas_Jan22.pdf Acesso em: 18 jul. 2023.

INSTITUTO PANDAVAS. Quem somos. **Endereço eletrônico do Instituto Pandavas**, 2023. Disponível em: https://www.institutopandavas.org.br/?page_id=150 Acesso em: 20 jun. 2023.

INSTITUTO PANDAVAS. **Manifesto por uma Comunidade que Sustenta a Educação (CSE)**. Disponível em: <https://www.institutopandavas.org.br/wp-content/uploads/2021/12/CSE-Manifesto1.pdf> Acesso em: 15 jul. 2023.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OECD. Organization for Economic Cooperation and Development. **The Future of Education and Skills: Education 2030**. Paris: OECD Publishing, 2018.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PORTAL DE NOTÍCIAS G1. Com risco de fechar, escola filantrópica faz 'vaquinha online' para manter aulas. **Portal de Notícias G1 - Vale do Paraíba e região**, 14 de novembro de 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/com-risco-de-fechar-escola-gratuita-faz-vaquinha-online-para-manter-aulas.ghtml> Acesso em: 10 mai. 2023.

DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: A INTERDISCIPLINARIDADE EM ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA

Maria Fernanda Merlino Domenes Bachur
mariafernandabachur@gmail.com

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
sheilafacéf@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Diante de uma realidade cada vez mais complexa e de organização social permeada por desigualdades, surge a necessidade de propostas, especialmente de cunho educacional, a fim de possibilitar mitigar essas mazelas. Nesse sentido, a Cúpula das Nações Unidas propõe a criação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com o intuito de, em longo prazo, trilhar caminhos de soluções para a uberdade e o equilíbrio social, de forma sustentável.

A Educação de Qualidade compõe um dos 17 ODS, como possibilidade para o desenvolvimento para a liberdade, na perspectiva de Sen (2010) que vai além do desenvolvimento social ao propor o pleno exercício da cidadania. É essa construção cidadã que imbuí o indivíduo de competências e maior participação na solução de problemas, pois dá a ele potencial da sua conduta de agente transformador de sua realidade e de sua comunidade.

Nessa medida, a educação precisa ser pensada, de modo a valorizar o indivíduo e muni-lo de habilidades, a fim de alcançar sua liberdade no mundo globalizado e múltiplo. Dessa forma, a interdisciplinaridade torna-se caminho, pois rompe com o viés disciplinar privilegiado, a partir do Positivismo (JAPIASSU, 1976) ao propor um olhar coletivo sobre a produção de conhecimento com o qual o próprio desenvolvimento da ciência atualmente compactua (POMBO, 2018).

Nesse sentido, constitui-se o seguinte problema de pesquisa: como buscar alternativas para a construção do conhecimento do indivíduo e da sociedade, no contexto escolar, tendo em vista práticas interdisciplinares já teorizadas há décadas?

Para responder ao problema, o objetivo geral que se vislumbra é: analisar as concepções epistemológicas de *interdisciplinaridade*, estabelecidas teoricamente e correlacioná-las com as discussões acadêmicas que a tratam em relação à produção de conhecimento atual, a partir do portal de periódicos *Scielo*, a fim de verificar a linha histórica e as possibilidades de aplicação de atividades interdisciplinares. Os objetivos específicos apresentam-se da seguinte forma:

- a) discutir, teoricamente, as concepções de *interdisciplinaridade* e a correlação dela com os desenvolvimentos humano e social;
- b) selecionar estudos, na plataforma *SciELO*, que tratam de *interdisciplinaridade*, no contexto pós-pandêmico, a fim de verificar o que se tem estudado para a implantação de atividades interdisciplinares no contexto escolar.

Assim, é feita, a título de procedimentos metodológicos, inicialmente, é feita uma retomada histórica sobre a concepção de *interdisciplinaridade*, a fim de entender a epistemologia e o progresso da produção de conhecimento humano, no contexto educacional, na perspectiva de Santos (1988) e Pombo (2008). Além disso, é apresentada a relação entre desenvolvimento para liberdade, conforme Sen (2010) e educação de qualidade, a partir de um currículo integrador e interdisciplinar, de acordo com Santomé (1998). Entende-se, nesse momento, currículo integrador aquele em que a abordagem de cada disciplina não se dá de forma isolada, ao contrário, o currículo integrador enfatiza a relação entre as diferentes disciplinas e a produção de conhecimento se dá de forma coletiva e alicerçada na realidade do estudante na busca de soluções para os problemas do mundo que envolvem conceitos de diferentes áreas do conhecimento (SANTOMÉ, 1998).

Em seguida, é apresentada uma pesquisa com dados secundários, investigados, na SciELO, para estabelecer uma discussão acadêmica e trazer a contemporaneidade das discussões sobre *interdisciplinaridade*. São realizadas análises de sete resumos de artigos científicos, dos anos 2022 a 2023, que mostram que, embora a temática, há muito tempo já é estudada, ainda é atual e pauta das discussões sobre produção de conhecimento, e, no ambiente escolar, também há desafios de implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares.

2. A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FORMA DE PRODUÇÃO DE

2.1 Conhecimento Atualmente

A Cúpula das Nações Unidas, composta por 193 países membros, assinou, em 2015, um documento cujo objetivo é a promoção da sustentabilidade global até 2030 (UNICEF, 2022, online). Para tanto, foram estabelecidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS – que abarcam áreas de aspectos ambientais e sociais e 169 metas. Elaboradas de forma interdependente, os ODS visam, além da sustentabilidade, ao incentivo de ações que levem os cidadãos à prosperidade e à paz. Espera-se, dessa forma, que, ao atingir um desses 17 ODS, alcance-se, também, uma melhora nos demais objetivos, uma vez que eles estão interligados e se refletem: “Os ODS representam um plano de ação global, para eliminar a pobreza extrema e a fome oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até 2030” (UNICEF, 2022, online).

Os dezessete objetivos que compõem a Agenda 2030 são:

- 1 Erradicação da Pobreza,
- 2 Fomes Zero e Agricultura Sustentável,
- 3 Saúde e Bem-Estar,
- 4 Educação de Qualidade,
- 5 Igualdade de Gênero,
- 6 Água potável e Saneamento,
- 7 Energia Limpa e Acessível,
- 8 Trabalho Decente e Crescimento Econômico,
- 9 Indústria, Inovação e Infraestrutura,
- 10 Redução das Desigualdades,
- 11 Cidades e Comunidades Sustentáveis,
- 12 Consumo e Produção Sustentáveis,
- 13 Ação Contra a Mudança Global do Clima,
- 14 Vida na Água,
- 15 Vida Terrestre,
- 16 Paz, Justiça e Instituições Eficazes,
- 17 Parcerias e Meios de Implementação.

No presente estudo, o foco está no ODS 4 – Educação de qualidade – e que se torna necessário, quando se pensa na revalorização do indivíduo e sua inserção no mercado de trabalho, pois a meta 4.4, estabelecida pelas Nações Unidas, prevê a inclusão de jovens e adultos com formação para o mercado de trabalho, a partir de sua profissionalização de qualidade, a fim de que desenvolvam a si mesmos e a sociedade, por meio da atuação e da participação competente na sua conduta como cidadão. De acordo com a ONU (2022, online), “até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.”

Para o Brasil, a meta ficou estabelecida da seguinte forma:

Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham as competências necessárias, sobretudo técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo.” e justificou-se para tal alteração: “Optou-se por substituir o termo “habilidades relevantes” por “competências necessárias” por duas razões principais. “As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam, por exemplo, uma função/profissão específica. Portanto, o conceito de competência é mais abrangente que o de habilidade, sendo que esta pode se tornar obsoleta com o avanço tecnológico. Em segundo lugar, considerou-se que o termo “relevantes” é mais genérico e mais difícil de ser mensurado que o termo “necessárias” (IPEA, 2022, online).

Diante desse cenário em que a educação surge como caminho para transformação social e prosperidade, faz-se necessária a reflexão de como a interdisciplinaridade vai ao encontro dessa nova demanda social, buscando sanar lacunas que a compartimentação dos saberes, ou seja, a simples justaposição das disciplinas, não alcança porque não integraliza a visão de mundo e não facilita a resolução de problemas.

2.1 Histórico das Discussões sobre Interdisciplinaridade

Com o avanço do pensamento Positivista, na 2ª metade do século XIX, houve desenvolvimento no campo científico que desaguou em uma maior fragmentação e compartimentação do conhecimento, cada vez mais especializado. No entanto, o movimento contemporâneo visa, por meio da interdisciplinaridade, frear essa visão de que os saberes devam ser entendidos e estudados de maneira segmentada.

[...] o positivismo, desde sua fase comtiana, seguiu contribuindo para uma espécie de fragmentação ou especialização dos saberes, com o alargamento das fronteiras entre as disciplinas e, por consequência, com a divulgação de uma visão positivista de mundo, de natureza e de sociedade. A interdisciplinaridade, como reação a essa concepção, vem com a proposta de romper com a fragmentação das disciplinas, das ciências, enfim, do conhecimento (THIESEN, 2008, p. 549).

Advinda da ciência perscrutadora na busca pelo avanço do conhecimento, dos gregos a Descartes e Galileu e ganhando ainda mais força na segunda metade do século XX, devido aos programas de especialização, a ideia de especializar os saberes tinha como princípio a divisão do objeto para entendê-lo. Era, por meio dessa fragmentação do estudo, que se chegava ao entendimento do todo. Dessa forma, a racionalidade e a objetividade características dessas épocas contribuíram para o desenvolvimento da ciência, porém levaram o homem à visão compartimentada da informação, que persiste no universo escolar até os dias atuais. De acordo com Pombo,

[...] o fenômeno da especialização, situação explosiva que, como se sabe, atingiu na segunda metade do século XX, dimensões alarmantes. Sabemos que a especialização do conhecimento científico é uma tendência que nada tem de accidental. Ao contrário, é condição de possibilidade do próprio progresso do conhecimento, expressão das exigências analíticas que caracterizam o programa de desenvolvimento da ciência que nos vem dos Gregos e que foi reforçado no século XVII com Descartes e Galileu. Para lá das diferenças que os distinguem, eles comungam de uma mesma perspectiva metódica: dividir o objecto de estudo para estudar finamente os seus elementos constituintes e, depois, recompor o todo a partir daí (2008, p. 16).

Sob essa perspectiva da ciência repartida, advinda dos séculos XVI e XVIII e fortalecida no século XIX, Santos (1988) explica que, para o pensamento da época, o conhecimento relevante era aquele que podia ser mensurado cientificamente e, somente, a partir desses dados quantificados, chegava-se ao entendimento do objeto estudado: “Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar as relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 1988, p. 50).

Embora a especialização tenha sido válida para o desenvolver dos saberes do homem, Santos (1988) e também Pombo (2008) afirmam que é necessário reconhecer que essa fragmentação é insuficiente para atender às demandas da atualidade, pois a sociedade encontra-se cada vez mais interligada e conectada, o que exige uma outra forma de pensar e entender o mundo, o próprio homem e a ciência:

O programa analítico “deu ao homem muitas e magníficas coisas, praticamente tudo o que temos hoje como ciência, tudo o que enquadra a nossa vida e constitui a base da nossa compreensão do mundo. Só que - temos também que estar abertos a reconhecê-lo - há muita coisa que a própria ciência produziu e que já não cabe neste programa” (POMBO, 2008, p. 17).

Santos (1988) também reconhece que apenas é possível avançar na ciência e no progresso do conhecimento, atualmente, devido ao desenvolvimento conquistado por essa perspectiva da fragmentação. Contudo, de acordo com o autor, isso já não mais se sustenta, pois se mostra insuficiente diante das complexidades estabelecidas pela própria investigação científica. Segundo o estudioso (1988, p. 54): “[...] a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda”.

Nessa medida, a interdisciplinaridade surge como uma alternativa a essa visão rigorosa do conhecimento fechado em si mesmo. Todavia, a busca por uma concepção rígida sobre o que é interdisciplinaridade leva à visão engessada sobre a construção do conhecimento, justamente a ideia que se quer combater hodiernamente. Dessa forma, o conceito de interdisciplinaridade permite uma elaboração viva e ativa do conhecimento, porque não entende o saber de maneira estanque e fragmentado e, por conseguinte, abre espaço para que ele seja construído por mais de uma ótica. A ruptura com a fragmentação, bem como a oposição à especialização são características encontradas nos conceitos de interdisciplinaridade:

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado (THIESEN, 2008, p. 547).

Ao abrir o olhar para o entendimento da ciência e do homem como não fragmentados, cujas demandas exigem a compreensão de relações sistêmicas cada vez mais complexas, a compartimentação dá lugar a uma rede de conhecimento que caminha, constrói e produz em diálogo com diversas áreas do saber, a fim de mitigar problemas que a própria especialização trouxe. Além disso, há na perspectiva positivista a tentativa de investigar exclusivamente a objetividade, sem a intervenção do sujeito, e a busca de uma neutralidade, de não intervenção de olhares do pesquisador ou qualquer outro sujeito. No entanto, diante das mudanças que acompanham e transformam o mundo e o próprio sujeito, essa visão especialista do conhecimento se torna estreita, pois não compreende a realidade que se desvenda complexa, abrangente e múltipla.

Nesse sentido, faz-se necessária a divisão da discussão sobre interdisciplinaridade em duas frentes: uma epistemológica, voltada a entender como

se constrói o conhecimento, e outra pedagógica, fundamental para a compreensão do currículo escolar integrado. Salienta-se que para entender a segunda frente é necessário perpassar pela primeira.

A interdisciplinaridade não acontece, de fato, se não se ultrapassar o olhar segmentado do conhecimento reforçado pelo empirismo positivista. Tal visão reforça a ideia de saberes compartimentados cuja metodologia é definida, a partir da demarcação estanque do objeto de estudo:

A nosso ver, foi uma filosofia das ciências, mais precisamente, o positivismo, que constituiu o grande veículo e o suporte fundamental dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento interdisciplinar, porque nenhuma outra filosofia estruturou tanto quanto ela as relações dos cientistas com suas práticas. E sabemos quanto esta estruturação foi marcada pela compartimentação das disciplinas, em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada objeto particular, constituindo a "propriedade privada" desta ou daquela disciplina. Com efeito, o positivismo é uma "doutrina" que delimita os problemas em duas categorias: os que são científicos e os que não são científicos (filosóficos) (JAPIASSU, 1976, p. 97).

A interdisciplinaridade nega que a divisão em disciplinas seja o limite das fronteiras de um conhecimento e propõe a ruptura e superação dessas redes fronteiriças. Ela é a certificação de que as disciplinas devem ser estudadas, a partir de trocas e integração, por meio de projetos que se interpenetram e dialogam conceitual e metodologicamente em diversas áreas do saber, a fim de sanar obstáculos inerentes à vida em sociedade. De acordo com Japiassu (1976, p. 74):

Portanto, a interdisciplinaridade é percurso para a produção de conhecimento. a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa. [...] poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos.

Extrapolada a visão fragmentária e positivista e inseridos o sujeito e sua relação com o objeto, entende-se que há um solo fértil de possibilidades de estudo de uma disciplina com outras, uma relação de reciprocidade entre as áreas do conhecimento que propiciam trocas, problematizações e metodologias para a solução de problemas da sociedade. Sujeito, objeto e mundo se correlacionam, um influenciando o outro, o sujeito interfere no mundo e o mundo rebate nele, modificando-o e alterando sua relação com o conhecimento. Segundo Santos (1988, p. 57):

Depois da euforia cientista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios. [...] A análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, antes acantonada no campo separado e estanque da sociologia da ciência, passou a ocupar papel de relevo na reflexão epistemológica.

Também Pombo (2008) afirma que foi, a partir do final do século XX, que o desenvolvimento das áreas científicas encontrou espaço promissor e possibilitou que novas disciplinas surgissem nas fronteiras entre outras disciplinas clássicas ou na convergência delas:

[...] já é possível identificar a existência de interciências, que seriam conjuntos disciplinares nos quais não há já uma ciência que nasça nas fronteiras de duas disciplinas fundamentais (ciências de fronteira) ou que resulte do cruzamento de ciências puras e aplicadas (interdisciplinas), mas que se ligam, de forma descentrada, assimétrica, irregular, capaz de resolver um problema preciso. Bons exemplos, segundo ela, são as ciências cognitivas e as ciências da computação. São conjuntos de disciplinas que se encontram de forma irregular e descentrada para colaborar na discussão de um problema comum. A juventude urbana, o envelhecimento, a violência, o clima ou a manipulação genética, por exemplo, são novidades epistemológicas que só um enfoque interdisciplinar pode procurar dar resposta (POMBO apud THIESSEN, 2008, p. 550).

A ruptura com a fragmentação dos saberes abre caminhos para uma construção de mundo coletiva e permanente e a interdisciplinaridade representa a passagem do estudante para essa realidade emaranhada de informação do qual ele faz parte, com quem agora consegue estabelecer conexões ao dar real significado entre teoria, prática e sua realidade. Esse entendimento produz autonomia de pensamento e promove, muito além do desenvolvimento social, o alcance do desenvolvimento para a liberdade (SEN, 2000) e o pleno exercício da cidadania:

Sen (2000) apresenta uma contribuição relevante, ao abordar que o desenvolvimento passa pela expansão das liberdades humanas, sem, no entanto, negar as questões econômicas, que podem contribuir na superação das barreiras. A liberdade mencionada nesse caso diz respeito às questões sociais, acesso à educação, à saúde e aos direitos civis, sobretudo participar, escolher e ter acesso (apud CORREA, SILVEIRA, KIST, 2019, p. 12).

Sendo assim, o desenvolvimento existe apenas quando os resultados do crescimento econômico forem voltados ao alargamento das capacidades humanas. São essas capacidades humanas ampliadas que levam o homem à plena liberdade, pois ele tem maior consciência de sua participação na comunidade e seu papel de agente transformador:

[...] o próprio Sen (2000) chama a atenção para o fato de o termo tratar de alguém que age e ocasiona mudanças e cujas realizações podem ser julgadas de acordo com seus próprios objetivos e valores. Assim, a condição de agente de uma pessoa é refletida pela sua liberdade; então, quanto mais liberdade, maior o potencial e a condição para realizar mudanças e influenciar processos nas diversas esferas da vida social, seja econômica política ou social (apud SILVA; MEDEIROS; SILVA, 2018, p. 61).

Dessa forma, a revalorização do indivíduo é relevante para a compreensão da interdisciplinaridade, pois surge como uma saída para as demandas sociais que urgem soluções. A contradição entre mundo globalizado e saber compartimentado também levou a uma necessidade de se pensar o indivíduo com trajetória interdisciplinar na busca de sua autonomia. Tal percurso possibilita a integração de conhecimentos, ao imprimir uma visão de mundo sem as amarras da compartimentação e favorece o desenvolvimento de competências, para que esse

indivíduo pense “além da caixa”, com produção de ideias inovadoras para a resolução de problemas, pois parte de um olhar sistêmico de sua realidade. Segundo Steil (2011, p.12),

Do profissional com trajetória interdisciplinar se espera a visualização de um fenômeno de vários ângulos e a compreensão de que uma perspectiva do conhecimento não é inerentemente superior à outra. Um profissional com trajetória interdisciplinar reconhece que um problema prático ou científico pode ser analisado a partir de diversas perspectivas, mas, diferentemente daquele que possui uma trajetória disciplinar, ele deve ser capaz de realizar mudanças de perspectivas, procurar gerar uma compreensão integradora para o problema em questão e buscar a sua resolução.

É nessa trajetória interdisciplinar que os processos criativos são desenvolvidos, sendo possível, dessa forma, a mediação e intervenção sociocultural, por meio da mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para mediar conflitos e solucionar problemas. Pensada essa trajetória interdisciplinar, chega-se ao papel reflexivo que começa a ser construído dentro da sala de aula, para a inserção do estudante crítico no mundo.

É fato que o mundo mudou após a pandemia do COVID-19. O acontecimento histórico trouxe consequências em diversas áreas, incluindo a educação e a produção do conhecimento. A tecnologia passa a ocupar um terreno maior na educação e na forma de condução das disciplinas. Dessa maneira, esse contexto pós-pandêmico potencializou a necessidade de produzir conhecimento interdisciplinar mediado pela tecnologia.

3 A INTERDISCIPLINARIDADE E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO VISTAS NA SCIELO – 2022-2023

Estabelecidos pontos teóricos sobre a *interdisciplinaridade*, que servem de subsídio crítico-reflexivo para o estudo, na sequência, com a finalidade de compreender como a produção de conhecimento entende, atualmente, a questão da *interdisciplinaridade* foi realizada uma pesquisa no portal de periódicos *Scielo* sobre publicações acadêmicas que tratam desse tema e trazem discussões recentes. Para tanto, foi usado como recorte produções do ano de 2022 até os dias atuais. Também foi utilizado o descritor “interdisciplinaridade” e os filtros usados foram: 1- Coleções: Brasil; 2- Tipos de literatura: todos; 3- Scielo áreas temáticas: ciências humanas e ciências sociais aplicadas.

Dentro do escopo, foram encontrados 30 artigos, na data de 17/07/2023. Desses, selecionaram-se aqueles que possuíam o descritor “interdisciplinaridade” no título do artigo, totalizando sete produções. Em seguida, foram analisados os resumos dos sete artigos encontrados, a fim de atualizar a questão da *interdisciplinaridade* norteada pelos clássicos com a *interdisciplinaridade vista no contexto pós-pandemia*. O quadro seguinte traz os resultados da coleta de dados secundários realizada nos sete artigos:

Quadro 1 – Resultados sobre as discussões nos contextos de interdisciplinaridade e produção de conhecimentos atuais

| Artigo Ano | Título | Autor(es) / Instituição | Perspectiva trazida no resumo |
|---------------|--|--|--|
| 1 2023 | Interdisciplinariedad como desafío para educar en la contemporaneidad | María Elena Infante-Malachias Universidade de São Paulo (USP), São Paulo Sandra Araya-Crisóstomo Universidad Católica del Maule, UCM, Talca, Chile. | O resumo do artigo aborda a fragmentação da produção de conhecimento humano que não chega de forma integrada ao estudante. Essa compartimentação sustenta um currículo escolar distante do mundo real, desassociado da vida do discente e impossibilita que professores e alunos reflitam criticamente acerca das adversidades que os circundam e dos problemas do mundo. O cenário pós-pandemia exige que essa produção de conhecimento e a educação escolar sejam discutidas a partir de uma perspectiva interdisciplinar para a formação de jovens e crianças. Após uma perspectiva histórica sobre interdisciplinaridade, os autores propõem reflexões sobre a relevância da ótica interdisciplinar no contexto educacional atual, considerando que o trabalho interdisciplinar deve considerar a comunicação e interação entre os sujeitos, suas visões de mundo e sua realidade. |
| 2 2022 | Interdisciplinaridade entre Matemática e Física na Licenciatura a partir do instrumento jacente no plano | Francisco Wagner Soares Oliveira – Universidade Estadual do Ceará (UECE) Ana Carolina Costa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) | Neste artigo, a interdisciplinaridade é colocada como uma tendência na atualidade, cada vez mais apreciada por professores e estudantes. Assim, o artigo, que caminha nessa direção da relação entre saberes, apresenta uma possibilidade de proposta pedagógica interdisciplinar entre matemática e física por meio do uso do instrumento jacente no plano para discentes de Licenciatura. Uma pesquisa qualitativa foi desenvolvida dando ênfase nas características interpretativas. Como resultado observou-se que os estudantes, por meio desse instrumento, são capazes de compreender e correlacionar conhecimentos dessas duas áreas do saber. Soma-se a isso, a possibilidade de formação de professores que contemplem em sua prática docente práticas interdisciplinares. |

| | | | |
|-------------------|--|--|--|
| <p>3 2022</p> | <p>O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá</p> | <p>Luygo Sarmiento Guedes Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap). Argemiro Midonês Bastos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap).</p> | <p>O resumo destaca a prática pedagógica interdisciplinar como contraponto à compartimentação do conhecimento comum no ensino tradicional. A pesquisa investigou a existência projetos interdisciplinares nos cursos de ensino médio integrado (EMI) do Instituto Federal do Amapá (IFAP) / Campus Macapá e fez uma análise documental dos planos pedagógicos dos cursos. Foi aplicado um questionário aos professores dos cursos de ensino médio integral com o objetivo de analisar a adesão de práticas pedagógicas interdisciplinares em sala de aula, além de verificar a opinião dos docentes acerca das potencialidades e limitações de tais práticas. Como resultado, constatou-se a presença de limitações estruturais e formativas, como a estruturação do currículo ainda fragmentário, que contribuem para que as práticas interdisciplinares sejam parcamente desenvolvidas na escola de ensino médio integrado do IFAP/ <i>Campus</i> Amapá.</p> |
| <p>4 2022</p> | <p>Patterns of interdisciplinary citations and asymmetry between economics and the neighboring social sciences from 1959 to 2018</p> | <p>Victor Cruz-e-Silva – Universidade Federal do Paraná Marco Antônio Ribas Cavaliere – Universidade Federal do Paraná</p> | <p>Esse artigo foca na evolução das relações interdisciplinares entre economia e outras ciências sociais, como antropologia, ciência política, psicologia e sociologia. O trabalho apresenta um estudo quantitativo que mede, através de análise de citação, as relações históricas entre a ciência econômica e as outras ciências sociais. Os resultados mostram que a antropologia, ciência política, psicologia e sociologia recorrem mais à economia do que a economia a cada um deles, o que mostra que a economia possui abertura para fortalecer suas relações interdisciplinares.</p> |
| <p>5 2022</p> | <p>Três viagens por Planolândia: estudos interdisciplinares</p> | <p>Rafael Montoito – (UNESP-Bauru) Roger Minks – (Centro universitário Clarentiano)</p> | <p>A obra literária Planolândia é apresentada, neste resumo, como ponte pedagógica entre a Matemática e outras áreas do saber como a História, a Sociologia e a Filosofia. A apropriação dessa obra como recurso pedagógico também fomenta o ensino interdisciplinar e não fragmentário, que leve à promoção do pensamento crítico do estudante, entendendo a literatura como caminho para esse objetivo.</p> |

| | | | |
|-------------------|--|---|---|
| <p>6 2022</p> | <p>Direitos e interdisciplinaridade no campo de trabalho da assistência social</p> | <p>Lúcia Regina Ruiduit Dias Faculdade Dom Bosco, Porto Alegre. Anna Luiza Trein Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.</p> | <p>O artigo é fruto de duas pesquisas de temáticas interdisciplinares: Direitos Humanos e assistência social. Foi realizada uma pesquisa-intervenção e a partir das discussões entre esses campos o trabalho interdisciplinar é compreendido como uma ferramenta necessária para o amparo de direitos. A ruptura das divisas disciplinares e a reflexão contínua sobre a produção de conhecimento são reconhecidas como fundamentais no processo.</p> |
| <p>7 2022</p> | <p>Percepções de educadores e profissionais de saúde sobre interdisciplinaridade no contexto do Programa Saúde na Escola</p> | <p>Stéfani Almeida Schneider Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Cleidilene Ramos Magalhães Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) Alexandre do Nascimento Almeida Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)</p> | <p>O objetivo do artigo foi analisar como os profissionais da saúde e da educação percebem a interdisciplinaridade no trabalho de promoção da saúde no âmbito escolar antes e após formação sobre autorregulação para o autocuidado e a promoção da saúde. Como resultado, os participantes compreenderam a necessidade de que as ações nas escolas devem ser permanentes e interdisciplinares.</p> |

Fonte: elaborado pelas autoras.

3.1 Análise dos Dados

Os resumos dos artigos analisados abordam a relevância da interdisciplinaridade para uma reflexão crítica da sociedade que necessita romper com os saberes fragmentados, no intuito de construir soluções para os problemas sociais e para a própria evolução do homem e do conhecimento que não mais deve ser fechado em si mesmo.

Os resumos permitem inferir que os estudos sobre interdisciplinaridade e construção do conhecimento perpassam diferentes áreas do conhecimento, a saber: educação, matemática/física, saúde, economia, assistência social e, ainda, a articulação de matemática com filosofia, história e sociologia. Por esse motivo, pode-se afirmar que as áreas de conhecimento já percebem a necessidade da articulação das disciplinas para o olhar para o todo.

Também pode-se constatar que as pesquisas abordam os diversos níveis de educação: do básico ao ensino superior.

Os estudos são resultantes de contextos nacional e internacional, ou seja, a preocupação é global, no sentido de ultrapassar a tendência positivista muito arraigada pelo mundo, na produção de conhecimento.

A interdisciplinaridade, portanto, busca um conhecimento relacional, que não é fechado em um campo de estudos e nem é partido em distintos saberes. Em termos educacionais e pedagógicos, a interdisciplinaridade implica na articulação de ações que buscam um interesse em comum, oferecendo uma nova postura diante do conhecimento. Ela propõe uma mudança de atitude na busca do saber e na formação do aluno como pessoa integral (BUSS, 2016, p. 70)

Assim como defende Buss, observa-se, nos resumos, que há o entendimento de que a interdisciplinaridade é o espaço dessa construção integral, favorecendo todos os envolvidos na elaboração de saber conjunto e não disciplinado, tal como a literatura clássica apresentada anteriormente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade continua sendo objeto de estudo relevante, porque, no âmbito pós-pandêmico, é trazida à tona, envolvida, ainda, pela evolução tecnológica.

Notam-se, também, dificuldades de fazer da prática pedagógica interdisciplinar uma realidade no âmbito escolar, pois a interdisciplinaridade é apresentada como uma proposta, ferramenta ou possibilidade e não uma realidade nos centros educacionais. Dessa forma, a perspectiva adotada nos resumos, embora à luz dos clássicos que discorrem sobre o tema, ainda não alcançou um lugar seguro e exequível nas práticas de ensino.

Se analisado o texto da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) também discute a questão da interdisciplinaridade como uma ação que deve ser desempenhada nas práticas pedagógicas visando à construção de conhecimento de forma coletiva e significativa. Portanto, o currículo deve abarcar a realidade do estudante e adequar-se a ela para que a construção do conhecimento, não mais fragmentado ou com foco apenas em si mesmo, seja feito a partir das vivências e experiências desse estudante.

Constata-se há um distanciamento entre teoria e prática no que diz respeito à interdisciplinaridade, pois embora seja de conhecimento a sua relevância para a formação completa e autônoma do estudante, as práticas pedagógicas apartam-se do pregado pela literatura clássica e pela BNCC.

Daí a significância de se pensar, a partir da interdisciplinaridade em um currículo integrador (SANTOMÉ, 1998), pois entendido o conhecimento como uma construção constante e coletiva, há a necessidade de caminhos e diálogos interdisciplinares, para que o estudante entenda e assimile esse saber como sinônimo de autonomia na busca de soluções, além de trazer transformações sociais dentro da sua realidade/comunidade, visando também o alcance do ODS 4, proposto pela ONU.

A escola precisa estar preparada para as transformações que acontecem na sociedade, pois é no ambiente escolar que também se inicia o processo de construção do cidadão que produz, reconstrói saberes e atua no mundo, transformando-o na medida em que esse indivíduo entende que é parte do corpo social. Dado que as relações sociais e as produções de novos conhecimentos estão cada vez mais interligadas e, portanto, interdisciplinares, o processo de ensino-aprendizagem deve acompanhar tais mudanças. A atuação do homem na sociedade se dá na atualidade de maneira diferente do passado, pois as redes sociais e as novas tecnologias demandam a compreensão desse mundo plural, multimodal, que se transforma e transforma o sujeito nele inserido, exigindo novas capacidades, novas competências, novos saberes. A construção do conhecimento é constante.

Dessa forma, é necessária a ruptura com o ensino homogeneizado e já alicerçado nas escolas, para algo que transcende a pura compartimentação e divisão rasa das disciplinas para um ensino mais crítico, que entrelaça saberes com a realidade do aluno.

Quando a inteligência interdisciplinar (THIESEN, 2008) é construída de forma reflexiva e crítica os participantes desse processo são capazes de constatar que o conhecimento não deixa de ter um caráter especialista, mas é possível sua conexão com o mundo, para a resolução de problemas e a edificação de sujeitos autônomos e, assim, participativos na sociedade, uma vez que o próprio mundo não é construído unicamente nos ambientes disciplinares, homogêneos.

4. CONSIDERAÇÕES

Após as reflexões acerca da construção do conceito de interdisciplinaridade e entendido que não há uma única forma de concebê-la, no presente estudo, foi adotada a concepção de que *interdisciplinaridade* é construção permanente e coletiva de conhecimento que envolve indivíduo, mundo, diferentes e novas áreas das ciências e suas transformações, pois o conhecimento não é considerado estanque ou engessado em fragmentos desarticulados que não fazem sentido em um globo conectado e de novas tecnologias. É o saber construído de forma reflexiva, em atividades que envolvam a realidade do estudante e suas relações com o mundo, para a solução de problemas sociais, deixando de lados metodologias exclusivas das diversas disciplinas. Para essa construção, devem ser consideradas atividades multimodais, haja vista que o próprio mundo é plural, diversificado e o estudante tem contato com uma diversidade tecnológica e de relações sociais que não devem mais ser ignoradas dentro da escola. Assim, é um currículo integrador que fará a ponte entre as diversas áreas do saber e o estudante para que desse modo o conhecimento possa ser construído e ressignificado de forma a tornar o estudante orientado de seu papel de cidadania dentro de sua comunidade. À vista disso, ele muda a si mesmo e o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre do Nascimento; MAGALHÃES, Cleidilene Ramos; SCHNEIDER, Stéfani Almeida. Percepções de educadores e profissionais de saúde sobre interdisciplinaridade no contexto do Programa Saúde na Escola. **Interface: comunicação, saúde e educação**. 26: e210191, p. 1-17, 2022

ARAYA-CRISÓSTOMO, Sandra; INFANTE-MALAGUÍAS, María Helena. Interdisciplinariedad como desafío para educar en la contemporaneidad. **Educar em revista**. v.39, e88371, p. 2-16, 2023

BASTOS, Argemiro Midonês; GUEDES, Luygo Sarmiento. O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. v. 103, n. 264, p. 404-429, maio/ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUSS, C. S. **Origens, concepções e caminhos para a prática pedagógica interdisciplinar**. Revista Thema, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 68-79, 2016.

CAVALIERI, Marco Antônio Ribas; Cruz-e-Silva, Victor. Patterns of interdisciplinary citations and asymmetry between economics and the neighboring social sciences from 1959 to 2018. **Nova Economia**. v.32 n.1 p.261-291 2022

CORRÊA, José Carlos Serevo; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima; KIST, Rosane Bernardete Brochier. Sobre o conceito de desenvolvimento regional: notas para debate. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. v.15, n. 7, edição especial, p. 3-15, 2019.

DIAS, Lúcia Regina Ruduit; TREIN, Anna Luiza. Direitos e interdisciplinaridade no campo de trabalho da assistência social. **Sequência: estudos jurídicos e políticos**. v.43, n. 91, p. 1-27, 2022

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>>. Acesso em: 28 de agosto de 2022.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MINKS, Roger; MONTOITO, Rafael. Três viagens por Planolândia: estudos interdisciplinares. **Boletim de educação matemática**, v. 36, n. 72, p. 71-91, abr. 2022

OLIVEIRA, Francisco Wagner Soares; PEREIRA, Ana Carolina Costa. Interdisciplinaridade entre Matemática e Física na Licenciatura a partir do instrumento jacente no plano. **Boletim de educação matemática**, v. 36, n.73, p.801-821, ago. 2022

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras Unioeste**, v. 10, n. 1 p. 9-40, 1º semestre de 2008.

SANTOMÉ, Jurjo torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, [s. l.], p. 46 - 71, 1988.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SILVA, Dalvanir Avelino; MEDEIROS, Aline Vrgínia; SILVA, Maria Aparecida Ramos. Do desenvolvimento como crescimento ao desenvolvimento como liberdade. **Desenvolvimento em Questão**, Unijuí, ano 2016, n. 42, jan-mar, 2018.

STEIL, A. V. Trajetória interdisciplinar formativa e profissional na sociedade do conhecimento. In: Arlindo Philippi Jr.; Antônio J. Silva Neto (Orgs).

Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. Barueri: Manole, p. 209-228, 2011.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, [s. /], v. 13, n. 39, 2008.

OS CLÁSSICOS E A TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA PROPOSTA DE LEITURA

Julia Caçorla Galvão
jugalvao71@gmail.com

Maria Eloísa De Souza Ivan
meloisaivan@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O contexto pandêmico, pelo qual passamos entre 2020 e 2022, não apenas ratificou, como explicitou a dificuldade de criar laços entre os estudantes e os livros, enfatizando-se o desinteresse e o distanciamento desses leitores, principalmente quando nos referimos aos clássicos da literatura. Posto isso, surgiu a problematização desta pesquisa a partir do nosso interesse em fazer parte da mudança desse cenário, sem, obviamente, a pretensão de resolver a questão, mas acreditando poder lançar um fecho de luz nesse caminho, encurtando esse distanciamento entre o estudante e a leitura, entre o estudante e a literatura, que cresce à medida que os métodos tradicionalistas, ainda usados pela maioria dos docentes, tornam esse discente apenas objeto da situação, sem, muitas vezes, haver, inclusive, uma contextualização adequada; o discente da contemporaneidade não aceita ser objeto do processo; ele deseja ser sujeito, promover a troca desse processo de ensino-aprendizagem.

No contexto atual, estamos rodeados pela tecnologia digital e suas ferramentas que são facilitadoras e coadjuvantes de nosso cotidiano, seja para o entretenimento, ou trabalho. Destacam-se, também, as redes sociais e aplicativos que se fazem presentes em nosso dia a dia, e claro, também na rotina de nossos estudantes. Diante desse cenário, e como docentes, formadoras de leitores, perguntamos: é possível utilizar a tecnologia a nosso favor? Com essa proposta, esta pesquisa buscou mostrar novos métodos e plataformas que ajudem na formação dos estudantes como leitores críticos, de forma criativa e que criem o interesse deles pela leitura e pelas obras literárias.

Assim, o objetivo primeiro deste artigo, de caráter bibliográfico e exploratório, é apresentar um sintetizado percurso histórico acerca da leitura e da formação do leitor, destacando-se, principalmente, a formação do leitor da educação básica, EF, anos finais, e Ensino Médio, no contexto da cibercultura e das tecnologias digitais, investigando se essas ferramentas oferecem métodos e estratégias que proporcionem, de algum modo, a melhoria para a crise da escassa prática de leitura de textos clássicos, ou canônicos no contexto da sala de aula desses estudantes. Ainda em complemento à problematização acima exposta, foi proposta a seguinte indagação: É possível pensar nas tecnologias digitais e de comunicação como um recurso de incentivo à prática da leitura?

Em resposta à problematização, o segundo objetivo desse estudo é apresentar os resultados obtidos por uma pesquisa de campo em que foi aplicada a prática da leitura utilizando-se dessas tecnologias digitais no conto “A igreja do diabo”, de Machado de Assis, com estudantes da 2ª série do EM, de uma Escola Pública, da cidade de Franca. Para tanto, uma contextualização do autor, bem como de sua poética, evidenciando-se o grande interesse de diferentes mídias por suas obras completam a pesquisa.

A fim de melhor se compreender o tema proposto, bem como os conceitos de cibercultura, multiletramento, ciberespaço, tecnologias de letramento e tecnologias digitais, bem como game educativo, é apresentado, conforme dito acima, um sucinto panorama histórico da leitura e da formação do leitor, enfatizando-se o leitor da contemporaneidade.

Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica e de campo, busca-se oferecer uma leitura analítica e interpretativa acerca das contribuições ou não da cibercultura e das tecnologias de informação na formação de leitores da contemporaneidade, dentro do contexto da educação básica: EF, anos finais, e do EM, refletindo-se acerca da possibilidade de diminuir o distanciamento desse leitor da leitura dos textos clássicos por meio do uso, nas salas de aula, das tecnologias digitais.

O suporte teórico se fundamentou na leitura de textos teóricos e ensaísticos de autores como Lajolo e Zilberman (2009), Soares (2002), Oliveira e Ribeiro (2019), Azevedo (2004), Chartier (1999), para o percurso histórico da leitura e da formação do leitor. Vargas (2015), Fernandes Ribeiro (2015), Diniz (2005), Porto e Santos (2019), dentre outras, subsidiam nossas fontes para a exploração dos conceitos de cibercultura e ciberleitores. Concernente à pesquisa acerca de Machado de Assis complementam essa fundamentação teórica as reflexões propostas por Bosi (2004), Candido & Castello (2005), Candido (1977) e Teixeira (1987), que nos auxiliaram tanto na contextualização do autor dentro da Literatura Brasileira, quanto ao entendimento do seu fazer literário.

Posto isso, acreditamos que a relevância desta pesquisa não está apenas em apresentar uma análise do contexto da cibercultura e das tecnologias digitais em função da formação do leitor, mas está também em destacar e propor novos métodos, estratégias e práticas de leitura que contribuam para que este estudante, que enfrenta grandes dificuldades na interação com as obras, sinta-se motivado em fazer parte do processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo-se como sujeito que interage com seu contexto e se torna um leitor crítico em meio ao letramento digital. Sua relevância está também em ampliar nossos conhecimentos em relação a este contexto da cibercultura e das tecnologias digitais, uma vez que, como formadoras de leitores sentimos que o tema é ainda muito pouco explorado, merecendo um olhar mais cuidadoso, que possibilite uma contribuição científica para o conhecimento dessas tecnologias em favor da formação de leitores e que só mais recentemente tem recebido atenção por parte dos estudiosos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Leitura e o Leitor: um recorte histórico

Para Lajolo e Zilberman (2009), se considerarmos a “leitura de mundo”, podemos dizer que a leitura precede a escrita, pela forma que o homem lê o mundo a sua volta e o compreende de forma íntegra sem o apoio de qualquer registro físico.

Com a revolução da impressão de livros, os textos passaram a ser mais acessíveis, mesmo que no início, para as crianças em anos escolares, os livros fossem utilizados principalmente para interesse pedagógico e não para o lazer, criando, assim, uma das primeiras barreiras para o interesse pela leitura.

Em um outro ensaio, Lajolo e Zilberman (2003) confirmam esta ideia ao mostrarem o quanto a aproximação do gênero literário e da escola não é algo circunstancial. Prova disso são os primeiros textos voltados para crianças, que foram escritos por professores e pedagogos com intuito pedagogizante.

Na contemporaneidade, ainda vemos vestígios pedagógicos na literatura infantil, o que, de certa forma, traz prejuízos ao gênero, contribuindo para a demora do reconhecimento deste gênero como arte, sendo visto, por anos, apenas como objeto de finalidade pragmática. Neste contexto, a relação da literatura com o ensino se torna problemática: de um lado, o vínculo prático-pedagógico compromete a recepção dessas obras: os jovens adolescentes podem não querer conhecer essa literatura.

Por outro lado, a sala de aula é um espaço para o desenvolvimento do gosto pela leitura, portanto, importante espaço para o intercâmbio da cultura literária, e essa utilidade não pode ser ignorada, muito menos negada. As autoras afirmam que: “[...] Além disso, enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornam o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal” (LAJOLO, ZILBERMAN, 2003, p. 96). Uma ressignificação dessa relação é essencial para revigorar esse espaço de modo que a literatura se torne o ponto de partida do novo e saudável diálogo entre o livro e seu leitor.

A literatura é sintetizadora de uma realidade, que, por meio de recursos estéticos e ficcionais, estabelece contato com a vida cotidiana do leitor. Sendo assim, por mais fantasiosa, ficcional e de distintas circunstâncias espaciais e temporais dentro da obra concebida, o leitor consegue estabelecer relações em uma comunicação atemporal, pois a obra continua falando de seu mundo, de suas dificuldades, enfrentamentos, desejos, angústias, provações e a possibilidade de um consequente entendimento de si e do mundo que o cerca.

A leitura, segundo Cafiero (2010), é um processo histórico, cognitivo, social e cultural na criação de sentidos. O leitor é um ser social ativo que constrói histórias e experiências, compreendendo assim o que está escrito ao relacionar as informações do texto com seu conhecimento de mundo, sendo um sujeito ativo em

todo o processo. A leitura vai além da decodificação de sílabas, palavras ou frases; ela atribui sentido ao se compreender o texto como algo completo e coerente para que o leitor seja capaz de atribuir sentido, refletir, criticá-lo e, se possível, modificá-lo.

Nesse sentido, Azevedo (2004) comenta que leitores são aqueles que são capazes de distinguir diferentes tipos e gêneros de livros de diferentes literaturas e que são aptos a utilizar esses textos em benefício próprio, seja para a ampliação de visão de mundo, informações ou por simples entretenimento.

Jobim (2009), em seu ensaio “A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar”, comenta que a literatura, inicialmente, encontra sua porta de entrada na escola por meio dos livros didáticos, em que o estudante é exposto a meros fragmentos de textos literários, sem realmente vivenciar a experiência da leitura. Esses fragmentos literários do livro didático, moldados à reprodução de uma interpretação textual rasa, apoiada por questionários ainda mais rasos, impossibilitam que os estudantes possam expandir seu repertório de leitura crítica e real compreensão da obra como leitor.

O ensaísta comenta que a modalidade de leitura, talvez, mais utilizada nas salas de aula seja a da “leitura oral”, em que o professor vê uma oportunidade de trazer o texto para todos simultaneamente, ao contrário da leitura feita em casa por orientação do docente, em que os alunos estão em diferentes tempos, compreensão e velocidade.

Para Jobim (2009), a leitura oral, apesar de ser algo impessoal, permite que o estudante perceba e vivencie uma experiência distinta, já que o texto se difere de sua fala, fazendo com que ele conheça a fala do outro, exercite a escuta. Ou seja, por meio da leitura da literatura, enquanto texto, deve ser utilizada pelo discente como instrumento de modelização da língua escrita e seu devido uso, além de desenvolver uma melhor versão dele mesmo em sua escrita, leitura e oralidade, ao construir um patrimônio de experiências literárias.

Aos olhos do autor, o texto literário deve ser introduzido nas escolas sempre levando em conta, primeiramente, o universo de seus receptores, definindo o que Jobim (2009) chama de “gradação textual” que vai ao encontro da fala de Cafiero (2010), ao mostrar que a literatura deve ser introduzida por etapas de textos dos mais acessíveis aos mais complexos, sem serem banais.

Primeiramente, deveriam ser apresentados textos os quais se encontram mais “próximos” da linguagem de nossos estudantes, e temas que sejam de seu interesse e universo. Com isso, despertarmos a atenção e interesse do aluno pela leitura da literatura, para que, posteriormente, possamos introduzi-lo no “mundo” de textos mais “difíceis” e de literaturas mais complexas sem que haja algum tipo de aversão pelo estudante.

Por isso, é trabalho do professor, da professora ter a percepção mais aguçada em relação aos seus discentes e o que deve ser abordado, pois devemos ver na literatura uma possibilidade de reflexão da vida e do contexto que se insere o estudante, além da problematização e olhar crítico aos temas que lhe dizem respeito, pois há:

[...] a necessidade de, além do entendimento do texto, haver a sua crítica, sua avaliação, seu julgamento, sua colocação em confronto com outras produções textuais e realidades (especialmente a do próprio aluno), mesmo porque nosso conceito de entendimento, ao contrário da concepção meramente reprodutiva, passa necessariamente por estas operações (JOBIM, 2009, p.126).

Para Jauss (1994) e sua recente teoria da estética da recepção, que coloca o leitor como eixo a partir do qual se examinam os textos e a história literária, a literatura é explorada em três aspectos; o diacrônico, voltado para a análise da recepção das obras ao longo do tempo; o sincrônico, responsável por mostrar as relações estabelecidas pela literatura em dada época e a sucessão dessas relações; e, por último, temos o diálogo entre a vida e a literatura. Considerando que o processo dialógico pressupõe a relação do eu com o outro, podemos dizer que esse constante diálogo instaura sujeitos históricos que participam de determinada esfera de produção: portanto, essa relação que se constitui na história, influencia diretamente no processo de recepção dos textos.

Jauss (1994, p.25) destaca que ao contrário da história, que tem uma visão positivista, com descrição de uma sequência de acontecimentos num passado já morto, a literatura não comporta esse tipo de análise, pois ela não é um objeto artístico que existe por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Ela é, afirma o autor - “uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, liberando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual”.

Como em toda experiência real, também na experiência literária, que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida, há um saber prévio, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial:

Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a ‘meio e fim’, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso -, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (JAUSS, 1994, p.28).

Como se vê, os elementos necessários para medir a recepção de um texto encontram-se no interior do sistema literário. Em vez de lidar com o leitor real,

indivíduo com suas idiossincrasias e particularidades, Jauss busca determinar seu virtual "saber prévio" (p. 174). Sua consulta é dirigida às próprias obras; pois, na medida em que participam de um processo de comunicação e precisam ser compreendidas, elas apropriam-se de elementos do código vigente. Por mais renovadora que seja, cada obra "não se apresenta como novidade absoluta num vazio informativo", se não que "predispõe seu público por meio de indicações, sinais evidentes ou indiretos, marcas conhecidas ou avisos implícitos" (p. 175). Logo, a obra predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário. Segundo Jauss (1994), ela evoca o horizonte de expectativas e as regras do jogo familiares ao leitor, "que são imediatamente alteradas, corrigidas, transformadas ou apenas reproduzidas" (p. 175).

Assim, Jauss (1994) afirma que a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor artístico. Essa distância entre horizonte de expectativa e a obra, ou seja, entre o já conhecido e o novo, denomina-se "mudança de horizonte", e do ponto de vista da Estética da recepção é sobre esse aspecto que recai a determinação do caráter artístico de uma obra literária.

O autor ressalta que é possível a reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida, em um passado, isso possibilita que se apresentem as questões pelas quais o texto se constituiu e assim, revele a maneira pela qual o leitor de outrora recebeu tal obra. Isso contribui à medida que possibilita compreender uma obra no passado e no novo momento em que se apresenta.

2.2 O leitor da Contemporaneidade: entre o texto e a "máquina"

O surgimento da cibercultura, juntamente a novas práticas, linguagens, métodos, técnicas e letramentos fazem com que a leitura sofra uma expansão e reconstrução em novos formatos, tornando possível a abertura de novos horizontes para o ensino da literatura.

Com essas novas tecnologias, a prática da leitura e da escrita sofreu uma transformação que gerou uma nova forma de ler. Podemos citar como exemplos os suportes de leitura, bibliotecas virtuais e digitais, blogs e principalmente os e-books, que, de acordo com Chartier (2010), construíram grande influência desta nova leitura.

Além desses, ainda há uma variação de plataformas e jogos que fazem parte e ajudam na expansão desta nova cultura literária, criando o que Soares (2002) chama de letramento digital, se referindo a uma condição de pessoas que se apropriam de tecnologias digitais, por meio da leitura e escrita através de telas de

computador, smartphone e outros, exercendo essas práticas longe do papel (livros, revistas, cadernos e etc.).

Coelho e Costa (2013) destacam, embasadas em uma pesquisa realizada em 2012 pela empresa de marketing *InsideComm*, que, no Brasil, são jogadas cerca de quarenta bilhões de horas por ano se juntado todos os jogadores ativos de videogame, contrastando com o levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que divulgou, no mesmo ano, que nossos estudantes passam menos de cinco horas por dia dedicados ao estudo. Com isso, é importante destacar que a integração do game ao estudo, pode ser uma forma de transcender o desinteresse do estudo por parte dos nossos estudantes, contribuindo para o ensino e ganho educacional.

Aqui no Brasil, o projeto “Livro e Game”, criado e idealizado pelo gestor cultural Celso Santiago, adaptando obras de nossa literatura clássica para jogo eletrônico, teve seu lançamento em 2012 durante a 22ª Bienal Internacional do livro de São Paulo, tendo como obra de estreia *O cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo. Ao longo do tempo foram incorporadas outras obras ao projeto como *Memórias de um sargento de milícias* (1852), de Manuel Antônio de Almeida, e *Dom Casmurro* (1899) de Machado de Assis.

Em 2013, o projeto passou a oferecer um curso de formação para profissionais da educação que estivessem interessados em aprender como utilizar de novas ferramentas midiáticas em sala de aula. As histórias possuíam diferentes etapas que iam desde jogo da memória até labirintos. Infelizmente, o site do projeto e os jogos elaborados não estão mais disponíveis na rede.

Em um sistema de leitura de jogos eletrônicos, o leitor transmite informações por meio de seu avatar, gerando uma resposta do *software*, que por sua vez exigirá um *feedback* do leitor, pois sem ele o diálogo não acontece. Observe que, sem uma resposta do leitor, o processo de fala é suspenso. Essa exigência processual será de grande importância na convenção de leitura. Trata-se de um elemento que deve ser central em todo procedimento de utilização do formato de jogo eletrônico para fins educacionais, seja a necessidade de estabelecer não apenas um “diálogo” com o usuário, mas também a dinâmica de comportamento e troca de informações adaptadas à lógica do meio eletrônico.

Devemos considerar que a maioria dos jogos possuem uma estrutura narrativa, principalmente aqueles que necessitam da ação do usuário para que a história proposta se desenvolva. Dentro desse universo do jogo, é possível encontrar elementos estruturais presentes em qualquer narrativa, como a presença de personagens, enredo, conflito, clímax, desfecho, espaço, tempo e foco narrativo.

Além disso, encontramos características narrativas que se relacionam entre o universo literário e o do jogo, como a linearidade, que é responsável pela disposição de eventos numa sequência linear com início, meio e fim, além do uso de cenários cinematográficos e diálogos estabelecidos que limitam a interatividade do

jogador e a capacidade de interferir na história. Em suma, essa narrativa linear permite que o jogador se conecte à história por meio de uma tensão forjada pelas circunstâncias de vida ou morte impostas ao personagem, onde a habilidade do jogador está em uma tese contínua, embora suas decisões não sejam levadas em conta na hora de resolver. No entanto, isso não faz com que a narrativa perca sua complexidade ou ultrapasse o processo de relevância em relação a outras técnicas narrativas. O público-alvo se restringe aqui se comparada com o público-alvo de uma narrativa impressa tradicional, apenas no sentido de conhecer a forma interativa onde as narrativas estão presentes na ação em que o jogador deve interagir em tempo real com o ambiente para que a história continue.

O resultado, embora inabalável, dado o conteúdo da narrativa interativa, traz um resultado satisfatório ao interlocutor que inevitavelmente se sente parte da história até o final. Além da linearidade, há jogos eletrônicos que trabalham com a narrativa por meio do processo de disposição Rizomática, que segundo Petit (2018), são sequências narrativas que usam as escolhas do jogador como modelo. Essa categoria se expressa dando ao jogador uma série de caminhos e opções para desenvolver o final da história a partir de universos previamente construídos. Nessas narrativas, embora o jogador não tenha liberdade para criar propriamente uma história sem enredo, os criadores da obra, assim como os escritores de obras impressas, já criam um universo com começo, meio e fim; nesse contexto, é comunicado aos jogadores que as escolhas podem mudar significativamente o curso da história e fazer com que ela tenha diversos finais.

Outra fonte riquíssima para trabalhar a literatura são as HQs, que, de início, foram inseridas nas bibliotecas escolares como um incentivo à leitura. Segundo Ramos (2010), a ideia inicial era propor a leitura de quadrinhos mais infantis como a *Turma da Mônica* e, aos poucos, introduzir os clássicos literários por meio desse gênero multimodal ²¹ para que o aluno tivesse contato com esta literatura.

A leitura de textos literários clássicos através de outros gêneros amplia as possibilidades do debate estético, artístico e cultural que concerne a essas obras, permitindo, por meio da adaptação, dar um novo sentido aos signos encontrados no mundo moderno. O gênero história em quadrinhos amplia as possibilidades de interpretação dos personagens graças ao diálogo que se estabelece entre a imagem e o texto escrito.

As histórias em quadrinhos tiveram sua origem ainda na civilização europeia, com os novos avanços de técnicas de reprodução gráfica, que realizava a junção da imagem e do texto. Inicialmente, segundo Campos e Lomboglia (1984),

²¹ O texto multimodal, compõe-se, pelo menos, de duas formas de comunicação: o texto (escrito) e a imagem (texto não verbal). Contudo, pode ser formado por outros componentes como som, fala etc. A multimodalidade se dá, portanto, nas múltiplas linguagens que são utilizadas em intuito e situações de comunicação.

havia, naquela época, as caricaturas (desenhos de humor) e animais humanizados utilizados em contos de fadas.

No Brasil, as adaptações de obras literárias para os quadrinhos surgiram na década de 1940, de início incentivadas pelo governo federal por meio da incorporação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e em projetos como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). De início, muitos argumentaram que essas obras adaptadas para os quadrinhos gerariam leitores preguiçosos e rasos de conhecimento. Pina (2012) defende que tal adaptação faz o oposto, ou seja, com o apelo visual estas obras chamam a atenção das crianças e jovens, incentivando-os a tomar gosto pela leitura.

A autora explica que o leitor de histórias em quadrinhos consegue ir além de decifrar caracteres impressos, e passa a apropriar-se do texto de forma que consiga levar em conta uma heterogeneidade de repertórios, e estabelece um diálogo com a obra original. Para além disso, a leitura de uma HQ possui uma complexidade devido a sua linguagem híbrida (linguagem verbal e não verbal), além de ter um olhar a mais para alcançar a compreensão daquilo que a história quer contar. Exemplo disso, é a leitura da colorização das imagens, a disposição das vinhetas, os significados dos balões de fala, e até mesmo as expressões e gestual dos personagens. Ademais de estarmos vivendo na era da internet em que temos uma sociedade imediatista, faz com que a interpretação de textos multimodais seja cada vez mais essencial. Por esse motivo, o uso das histórias em quadrinhos na formação do leitor pode contribuir para a expansão da capacidade interpretativa a estes e demais textos verbo-visuais.

Os quadrinhos, mesmo sendo utilizados em diversas escolas, ainda são subestimados em seu valor literário, o que leva a maioria dos professores a sentirem um pouco de dificuldade em utilizá-lo, pois ainda o tratam apenas como uma narrativa ilustrada, sem lhe atribuir o real valor, o de um texto no qual a linguagem verbal e a não verbal trabalham juntas.

O ensino de literatura, por meio dos quadrinhos pode e deve ser abrangente, aprofundado, analisando cuidadosamente cada detalhe, cada componente do trabalho. Histórias, como os romances clássicos já ganharam suas adaptações para os quadrinhos, o que nos dá a oportunidade de o estudante descobrir e redescobrir este universo dos clássicos.

Já com os textos digitais, além de as bibliotecas virtuais e e-books, também encontramos novos gêneros a serem explorados nessa ciberliteratura, como as *fanfictions*.

A fanfiction é (...) uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática. Os autores de fanfiction dedicam seu tempo a escrevê-las em virtude de terem desenvolvido laços afetivos fortes com o original (...) (VARGAS, 2005, p.21).

A contemporaneidade exerceu influência sobre esses textos, já que, atualmente, não há mais limites no que se refere à inspiração para a criação das *fanfictions*. Não há somente textos baseados em livros ou filmes, mas sim uma diversidade de motivos para a criação das histórias. Grupos musicais, atores, animações ou seriados de TV são exemplos desta motivação para a escrita e leitura de uma obra desse gênero.

De acordo com Vargas (2005, p.23), as *fanfics* tiveram seu início ainda longe das plataformas digitais, em meados dos anos de 1970, por meio das fanzines que se tratava de revistas com conteúdo vinculado a algum produto cultural que estava em alta na época, e eram escritas por fãs e distribuídas em bancas de jornal e até mesmo enviadas por correspondências.

Ao longo dos anos, com o avanço de novas tecnologias, a internet se tornou um espaço que incita o surgimento de novos gêneros. Sendo assim, as *fanfictions* encontraram nela o seu espaço, ampliando os horizontes para novos autores e leitores.

Além dela, a internet possui diversos espaços para textos de diferentes gêneros e estruturas, proporcionando um jeito novo de contar histórias, como no caso das *Au's*, sigla para *Alternative Universe*, que são narrativas contadas a partir de prints de conversas de *Whatsapp*, *Tweets*, *posts* do Instagram e etc. Esse cibertexto foi popularizado por volta de 2017 na rede social do Twitter, expandindo-se para o Instagram, e muitas vezes é considerada uma extensão das *fanfictions*.

Todas as modalidades citadas possuem em seu histórico de criação e leitura textos clássicos de nossa literatura de grandes nomes como Machado de Assis, Camilo Castelo Branco, Álvarez de Azevedo, entre outros, que já tiveram suas obras adaptadas e usadas como inspiração na produção desses cibertextos. Sendo assim, esta pesquisa apresenta uma leitura interpretativa de parte deste material, destacando-se sua possível contribuição, ou não para a formação de leitores nesta nova proposta contemporânea de “nativos digitais”.

Conforme já dito, nosso enfoque é apresentar, além desse sucinto percurso histórico da leitura e do leitor, a pesquisa de campo realizada com estudantes da 2ª série do EM de uma Escola de Franca, aplicando a prática da leitura por meio dessas tecnologias no conto “A igreja do diabo”, 1884, de Machado de Assis.

2.3 Entre Franjas e Franjas: a contradição humana em “A Igreja do diabo”

O conto “A igreja do diabo” foi publicado na coletânea de contos *História sem data* (1884), que reúne dezoito contos de Machado de Assis, são eles: “A igreja do diabo”, “O lapso”, “Último capítulo”, “Cantiga de esponsais”, “Singular ocorrência”, “Galeria póstuma”, “Capítulo dos chapéus”, “Conto alexandrino”, “Primas

de Sapucaia”, “Uma senhora”, “Anedota pecuniária”, “Fulano”, “A segunda vida”, “Noite de almirante”, “A senhora do Galvão”, “Manuscrito de um sacristão”, “Ex-Cathedra” e “As academias de Sião”.

Desde o título, a coletânea *Histórias sem data* (1884) provoca o leitor pela marca de atemporalidade evidenciada pelo escritor, que propõe um desinteresse às datas, para que o leitor não se prenda à cronologia ou descrições feitas pelos personagens, pois suas histórias transcendem o tempo.

O próprio conto “A igreja do diabo” possui também um título controverso, e de caráter carnavalesco por sua alegoria religiosa. Ao longo da narrativa, Machado destaca a contradição humana, a análise dos atos, dando destaque, ao final, em que os humanos que frequentam a igreja do diabo passam a “pecar” por fazer algo proibido naquela “religião”, que é ser bom e fazer coisas boas. Com isso, se conclui que o ser humano nunca está satisfeito, está em busca sempre daquilo que não tem, pois é um ser complexo, contraditório, que não é inteiramente bom, nem inteiramente mal.

As reflexões propostas no conto apontam em direção à vaidade, ao desejo de poder e a facilidade que o ser humano tem de se corromper. A temática é instigante e provocativa, porque nos revela, antes de tudo, uma grande metáfora do mundo e do homem, permeada pela velha máxima entre o bem e o mal, Deus e o diabo. Assim, o traço humano que se destaca no conto é o do homem facilmente corruptível e sujeito às influências do poder.

Composto por uma riqueza metafórica e simbólica, o conto revela, ainda, o humor irônico e o pessimismo típico do estilo machadiano ao analisar a condição humana. Nesse conto, Machado de Assis exercita a análise dos atos, buscando uma verdade que se mostra cruel na máscara do riso.

Machado de Assis, apesar de cético, era um estudioso das escrituras sagradas, o que fica claro não apenas no conto escolhido para esta pesquisa, como também em diversas obras do autor, inclusive em *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), marco importante para o surgimento de uma nova era na Literatura Brasileira.

É por meio desse discurso repleto de comicidade irônica que Machado de Assis delinea o percurso feito pelo diabo para fundar a sua própria igreja. Ao reparar a tendência dos homens para descumprir as leis divinas, o diabo decide fundar a sua própria religião, especialmente pautada na negação a tudo o que era verdade segundo o cristianismo.

Desse modo, conforme dito acima, movido pelo sentimento de inveja e pela vaidade – dois dos sete pecados capitais -, o diabo entende que, ao defender como virtudes aquilo que Deus julgava pecado, estaria revolucionando as religiões perante o homem. Acreditava, contudo, que criaria uma religião única, já que “Há muitos modos de afirmar, há um só de negar tudo” (ASSIS, 2006, p. 336).

Assim, “A igreja do diabo”, corpus desta pesquisa, estabelece uma clara relação dialógica com o discurso bíblico, e isso não é fato raro na escrita machadiana. Machado revisita, em diversos momentos e gêneros, o discurso religioso, e isso ocorre de maneira a contribuir para que o autor construa sua crítica social.

Pelo que aqui está dito, não se pode deixar de destacar um outro conceito importante para a compreensão desta leitura analítica, e que também diz respeito às reflexões bakhtinianas; referimo-nos à carnavalização. Baseada no conceito de carnaval, festa popular muito conhecida desde a Idade Média, caracterizada principalmente pela extinção das hierarquias, a carnavalização é o conjunto de procedimentos próprios do carnaval transpostos para a literatura; é a transposição do espírito carnavalesco para a arte nas suas diferentes manifestações e gêneros.

Fávero (1994) afirma que, segundo Bakhtin, a paródia é um elemento inseparável à carnavalização. Isso porque é possível reconhecer, por meio delas, a semelhança com aquilo que negam, por meio da linguagem de duplo sentido. Na paródia, a linguagem torna-se dupla, e uma de suas características fundamentais é o uso da ironia, recurso retórico em que há uma superposição de camadas semânticas, há uma ambivalência, diz-se algo e subjaz outro sentido; os textos machadianos se utilizam sobremaneira deste recurso.

Conforme Fiorin (2006), a carnavalização dessacraliza e relativiza o discurso de poder por meio do riso, da comicidade. Sendo assim, é a transposição do espírito carnavalesco para a arte, colocando a palavra numa relação particular com a realidade, onde tudo passa a ser visto numa relatividade alegre. É a partir da desarticulação do discurso religioso que o conto se estrutura. O autor retoma a palavra sagrada de modo a introduzi-la no discurso profano, promovendo a paródia em um espaço textual dialógico, divergente e polifônico. Ao reunir discursos contrários, Machado de Assis relativiza aquilo que é tido como verdade absoluta, promovendo o riso irônico.

O conto se apresenta em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “De uma ideia mirífica”, conta-se que o diabo, sentindo-se humilhado, teve uma ideia admirável: fundar uma igreja e é então impulsionado a criar uma igreja a seu modo, um cristianismo às avessas. Fazendo isso, a disputa não seria mais desigual, pensou ele. Consequência: todas as religiões seriam destruídas. No entanto, não poderia colocar seu objetivo em prática sem antes comunicar a Deus, e rapidamente voou em direção ao céu com seu ódio.

A carnavalização materializada por Machado de Assis no conto “A igreja do diabo” relativiza as verdades universais e aponta para a problematização do homem, a partir dos ideais do dever e do desejo. A ideia de religião da personagem diabo é a abnegação e valorização do erro humano, defendendo a inveja, a gula, a preguiça, tudo com justificativas da história, letras e arte. As ações

humanas que caracterizam a igreja do diabo estão em conformidade com a carnavalização. Na realidade, o tema central no conto estudado, é a visão desencantada da humanidade, o homem que se revela como esse ser instável. Após serem apresentados a uma religião em que seriam contemplados por praticarem suas vontades sem terem que pensar em consequências, as pessoas começam, aos poucos, a praticar boas ações, ajudam uns aos outros discretamente, como que parecessem não resistir a fazer o que, a partir de então, se apresentava como o proibido. Este súbito comportamento deixa o diabo atônito, sem saber o que levava aquele povo a cometer tais “condenáveis” atitudes. Sente-se traído e procura Deus que dá o fechamento da história, dando-lhe apenas, de maneira muito serena, a seguinte declaração: “É a eterna contradição humana” (MACHADO, 2006, p.374).

Machado de Assis estudou a fundo o discurso religioso, a bíblia, apesar de nunca ter sido considerado um homem de fé. O autor se utiliza, de maneira profunda, do discurso bíblico para representar e criticar a sociedade em que vivia, se mostrando cético em relação à humanidade.

Desse modo, o conto machadiano aqui destacado foi escolhido como corpus desta pesquisa, porque acreditamos ser esse não apenas um texto clássico de grande importância na literatura brasileira, mas, sobretudo, porque dialoga com o leitor da contemporaneidade, que se sente provocado desde o título.

A partir da leitura aqui apresentada, desenvolveu-se, em sala de aula, um trabalho que, por meio das novas propostas tecnológicas, nos diferentes gêneros citados, pudessem despertar o interesse pela leitura no estudante, que se passa, então, a sujeito desse processo de construção do conhecimento de si, do mundo e da palavra.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos conceitos apresentados já na introdução e na primeira seção de desenvolvimento desta pesquisa, que envolvem as novas tecnologias dentro do contexto da cibercultura, bem como dos ciberleitores, percebe-se a riqueza dessa discussão e os resultados instigantes aqui apresentados. O incômodo produtivo, necessário a toda pesquisa, se completa quando se escolhe como corpus da pesquisa um conto machadiano que ratifica sua importância não apenas no contexto da Literatura Brasileira, mas universal.

Assim, acredita-se que o seu desenvolvimento apresenta respostas satisfatórias à problematização proposta: ser possível pensar nas tecnologias digitais e de comunicação como um recurso de incentivo à prática da leitura, no contexto do EF, anos finais, e do EM, já que com essa proposta, destacam-se novos métodos e plataformas que ajudam na formação dos discentes como leitores

críticos, de forma criativa, despertando o interesse dos estudantes pela leitura e pelas obras literárias.

3.1 Aplicação da Pesquisa em Campo

Conforme proposto, a aplicação da pesquisa foi realizada utilizando-se do conto machadiano “A igreja do diabo”, 1894, na 2ª série do Ensino Médio, de uma Escola pública da cidade de Franca, levando-se em consideração a utilização de novas metodologias que se utilizam das tecnologias digitais e que foram apresentadas ao longo desta pesquisa.

O relato de como se deu a dinâmica e os resultados obtidos pelo texto clássico trazido de uma nova forma para os estudantes segue abaixo.

O conteúdo foi aplicado em duas aulas; de início, foi feito um levantamento da rotina como leitor dos estudantes, com perguntas como “você costumam ler quantos livros ao ano? E quantos destes são por indicação dos professores?”, “Vocês se utilizam de plataformas digitais para executar sua leitura?”

Logo em seguida, foram exibidos slides que demonstravam alguns dos textos clássicos de nossa Literatura Brasileira, seguido da explanação sobre Machado de Assis, sua trajetória e vida, ressaltando suas obras icônicas, seu estilo e importância para a nossa literatura.

Dando continuidade, foi apresentado o título do conto, estimulando os alunos a analisarem e dizer o que eles imaginavam do texto apenas pelo título. Com isso, fez-se uma breve introdução ao conto por meio de prints criados de redes sociais que remetem ao texto em formato de AU (*alternative universe*), uma vertente das *fanfics*, como uma nova forma de ver o conto.

Após essa introdução, foi perceptível o maior interesse dos estudantes em conhecer o conto, em comparação com o início da aula em que a maioria pareceu desanimada pelo fato de a aula abordar um clássico.

Em seguida, foram disponibilizados alguns trechos do texto original para a leitura coletiva. Ao longo da leitura, surgiram alguns comentários acerca dos trechos lidos, sempre vinculados às personagens, suas atitudes e sobre o contexto.

Para finalizar, foi feito um quiz pela plataforma *Kahoot* adaptado para a realidade escolar. Por se tratar de um jogo interativo, que necessita de internet para que todos possam participar, foi necessário a adaptação com placas de cartolina com as letras das alternativas que eles achavam que estavam corretas, pois a escola não disponibiliza a internet para os alunos e nem todos possuem aparelho celular para realizar a atividade.

O quiz abordou tudo o que foi trabalhado durante as aulas, desde Machado de Assis, até as críticas sociais trazidas pelo conto.

No final da aula, foi possível perceber que a sala estava muito mais aberta em receber a obra clássica, questionando até mesmo a professora, se tal conto estava disponível na biblioteca para fazer a leitura integral. Todos gostaram da aula e concordaram que com as novas tecnologias há o interesse em ler e conhecer outras obras clássicas.

Diante desse resultado, é possível concluir que esta pesquisa é de grande importância para a área da educação e que seus métodos e abordagens são efetivos no ensino de literatura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando a essas considerações finais, é possível dizer que o propósito deste trabalho, o de explanar, pela primeira vez, os resultados obtidos pela pesquisa de IC, aqui contextualizada, cujo objetivo foi mostrar novos métodos e plataformas que ajudem na formação dos discentes como leitores, de forma criativa e que possam criar o interesse deles pela leitura e pelos clássicos da literatura foi alcançado. Apresentando um percurso histórico acerca da leitura e da formação do leitor, destacando-se, principalmente, a formação do leitor do EF, anos finais, e Ensino Médio, no contexto da cibercultura e das tecnologias digitais, confirma-se que essas ferramentas oferecem métodos e estratégias que proporcionam, de algum modo, a melhoria para a crise da escassa prática de leitura de textos clássicos.

A prática da leitura utilizando-se dessas tecnologias digitais no conto machadiano aqui apresentado, com alunos da 2ª série do EM, possibilitou uma mostra dos resultados eficazes alcançados; apesar da dificuldade encontrada na inclusão de alguns métodos de plataformas digitais como o *kahoot*, por falta de estrutura e internet da escola. Assim, afirmamos que é de extrema relevância o uso de novas tecnologias para o ensino de literatura nas escolas, sem nunca, é claro, deixar de oferecer e trabalhar com o texto original clássico, para que não se perca a essência literária deixada pelo autor na obra.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. A igreja do diabo. In: *Histórias sem data*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

ARANHA, G. (2009). *A reconfiguração do gesto de leitura e leitor nos textos narrativos mediados pela tecnologia dos jogos eletrônicos. ciências & cognição, 2*. Recuperado de AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razão para a literatura. 2004. Disponível em: < <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigos/>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BOSI, Alfredo. A máscara e a fenda. In _____: BOSI, A. et al. *Machado de Assis: antologia e estudos*. São Paulo: Ática, 1982, p. 437-457.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 44. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque; LOMBOGLIA, Ruth. *HQ: Uma manifestação de arte*. In: LUYTEN, Sonia M. (org.). *Histórias em quadrinhos – leitura crítica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984

CANDIDO, A.; CASTELLO, J. *Presença da literatura brasileira: das origens ao realismo*. 12. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CANDIDO, A. Esquema de Machado de Assis. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. *Estudos avançados*, v. 24, n. 69, p. 6–30, 2010.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora da UNB, 1999.

COELHO E COSTA. *Entre o game educativo e a obra literária: a educação inserida nas novas mídias*. 2013. Disponível em: <http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/949-educaonline/v07n03/8771-entre-o-game-educativo-e-a-obra-literaria-a-educacao-inserida-nas-novas-midias.html>. Acesso em: 22 jul. 2022.

Coleção explorando o ensino língua portuguesa volume 19 ensino fundamental. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <http://200.144.244.96/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/ME-Ensino-Medio/2011_lingua_portuguesa_capa.pdf#page=85>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DINIZ, L. A. G. Cibercultura e literatura: hipertexto e as novas arquiteturas textuais. *Alea: Estudos Neolatinos*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 209–222, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/alea/a/r3vVyyVD8k3Q4nhMrvf8Mrg/?lang=pt>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FÁVERO, Leonor Lopes. “Paródia e dialogismo”. In: _____. BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GOIDA, H. C. Pequena história das histórias em quadrinhos. In: GOIDA, H. C. KLEINERT, A. *Enciclopédia dos quadrinhos*. Porto Alegre, L&PM, 2011.

GOTLIB, Nádya Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1990, p. 77-78.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. *A formação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

Livro e Game. Cultura, diversão e saúde, garantidos. 2013. Disponível em: <http://www.livroegame.com.br/>. Acesso em: 14 set. 2022.

MELO, Amanda Roberta Silva. O uso das hqs no contexto escolar. Anais VII ENALIC... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52441>>. Acesso em: 04/10/2021 11:54

OLIVEIRA, Cristina de. Quadrinhos, literatura e o jogo intertextual. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (Orgs.). *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*. São Paulo: Criativo, 2014.

OLIVEIRA, B. R. E.; RIBEIRO, M. R. F. *Ciberleitura na educação básica: realidade possível?* Periferia, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 354–383, 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/39384>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PETITE, S. *The rise of sorytelling in Video Games*. Disponível em: Acesso em 11 abril. 2018.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. A literatura em quadrinhos e a formação do leitor hoje. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (orgs.). *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*. São Paulo. Criativo, 2014.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

RODRIGUES, M. *A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo*. Uerj.br, [s. l.], 2015. Disponível em: <<https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/10403>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: de EVANGELISTA, Aracy, et al. (Orgs.). *A Escolarização da Literatura: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. Ed. São Paulo: Global, 2004^a.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação & Sociedade, [s. l.], v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>.

TEIXEIRA, Ivan. *Apresentação de Machado de Assis*. 2. Ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1988.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro. O uso dos HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos no ensino*. 4 ed. São Paulo. Contexto, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *A literatura infantil na escola*. 11.ed.rev.atual. ampl. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.
p. 29-40

O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXOS NA CONTEMPORANEIDADE

Lara Mayelle Rodrigues Duran

Stella Luiza Gabriel Tristão

1. INTRODUÇÃO

Ao buscar o âmago do conceito de infância, esbarramos em Philippe Áries (1981), cuja percepção sobre as crianças é de que eram substituíveis. Na origem da sociedade, de acordo com as literaturas de Paul Veyne (2009), cabia ao patriarca a decisão de enjeitar ou consentir que a criança vivesse. Sinalizando que naquele tempo a criança não tinha um papel social, ou seja, era invisível. Ainda, Rousseau (1995) ressalta que os indivíduos sempre procuravam enxergar o homem na criança, ou seja, desconsideravam a infância nesse processo.

De acordo com Andrade (2010), foi através do capitalismo que a criança começou a desempenhar um papel na sociedade, pois seria responsável por dar continuidade ao legado familiar. Inclusive, foi a partir deste pensamento que originou as primeiras instituições de ensino, com o intuito de preparar os futuros herdeiros. Ressalta-se que a classe mais pobre teve seus filhos inseridos nas instituições de ensino a partir do século XX.

É certo que ao decorrer dos anos, os direitos das crianças no Brasil foram sendo assegurados, inicialmente pela Constituição Cidadã de 1988 e depois pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Desta forma, as instituições de ensino infantil estão asseguradas pela legislação em vigor e visa o desenvolvimento dos educandos.

Tentar compreender sobre a Educação Infantil é uma tarefa árdua, afinal, é no início da vida que a criança cria sua conexão com o mundo e o educador tem papel fundamental nesse processo. Desta forma, se torna essencial que o caminho trilhado para a educação infantil seja de afeto, sensibilidade e acolhimento.

Sendo assim, neste estudo iremos iniciar uma breve discussão sobre o caminho da proposta pedagógica infantil e a importância do educador e seus rebatimentos na contemporaneidade.

DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

O reconhecimento da infância e da criança no mundo, em nossa sociedade ocorreu de modo tardio. Sendo essas perspectivas um processo histórico em constante movimento. O que nos convida a pensar o modo como os fatores sócio-histórico e políticos influenciam diretamente a concepção, relação e interação dos adultos em relação à infância e a criança.

A exemplo, na Pré-História e Idade Antiga, apesar das evidências serem escassas, sabe-se que os índices de mortalidade infantil eram elevados,

decorrentes das condições precárias, ampla dependência que as crianças possuíam dos adultos e livre consentimento do patriarca para decidir pela vida ou morte da criança.

Como exemplo, pode-se citar o Império Romano, onde os chefes de família decidiam se as crianças poderiam se desenvolver na sociedade ou não. Sendo assim, constata-se que o aborto e infanticídio eram práticas legais e habituais neste contexto.

De acordo com Andrade (2010), no período medieval, as pessoas, e conseqüentemente, as crianças viviam em uma espécie de pirâmide social, onde as classes sociais determinavam seus privilégios e acesso à educação. Enquanto as crianças camponesas se desenvolviam no universo de trabalho e as crianças nobres eram entendidas como pequenos adultos que deveriam ser educados para o futuro.

Desse modo, observa-se que na ocasião, independente da classe social a criança era observada como um pequeno adulto. De forma precoce preparada para desempenhar as mesmas funções dos adultos e desconsideradas quaisquer especificidades dessa fase. Cabe ressaltar, que a vida de uma criança era descartável. Quando havia o falecimento de uma, fato comum na época, havia pouca ou nenhuma comoção, como exposto por Aries (1981):

Um sentimento superficial da criança - a que chamei "paparicação" - era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho [...]. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a, regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIES, 1981, p. 04).

Portanto, as crianças eram descartáveis e poderiam ser facilmente substituídas por outra criança. Ou seja, pode-se compreender que a criança não tinha relevância social, pois não exercia nenhuma função nesse modelo de sociedade.

Caminhando um pouco mais, inevitavelmente esbarramos em Rousseau (1995) que afirma que as pessoas buscam um adulto na criança, sem considerar o período que antecede a vida adulta, ou seja, o período da infância ainda era irrelevante.

O autor elucida que apesar do infanticídio apresentado por Aries (1981), passar a ser inaceitável socialmente e fortemente repreendido, a visão da criança não é tão diferente. Pois, a infância é desconsiderada durante o processo, e as crianças são vistas apenas como futuros adultos.

Somente a partir do século XVI a perspectiva histórico-social da criança é ampliada, e há uma ruptura da visão que reduz a criança apenas como um pequeno adulto. No século XVIII, essa perspectiva é ampliada com a chegada e fortalecimento do capitalismo.

Nesse novo contexto, a criança assume o papel de futura herdeira, responsável por assumir o legado e dar continuidade ao nome da família. O que culminou na visão em que a criança era um ser frágil e dependente e que para ser um bom cidadão, a família deveria se responsabilizar por sua civilização. Logo, houve a necessidade de criar as primeiras instituições de ensino, que tinham como intuito ensinar a vida em sociedade e desenvolver o intelecto de cada criança pertencente à instituição.

2. PRIMEIRAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras escolas que recebiam as crianças atendiam apenas às necessidades capitalistas, pois eram espaços onde os pais deixavam os filhos para ir trabalhar.

Nas primeiras instituições de ensino não existiam diretrizes e bases curriculares que orientassem o que deveria ser ensinado. Inicialmente o viés abordado era o religioso, normas de comportamento e as regras morais vigentes (PASSAMAI; SILVA, 2009).

Avançando historicamente, temos uma nova perspectiva da Educação Infantil elaborada por Froebel, fundador do termo “Jardim de Infância”. Sua teoria traz: preocupações com o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais e o papel do docente no desenvolvimento infantil. Além disso, ele acredita que a escola é um espaço de zelar pelas crianças, mas também de desenvolvimento social e intelectual. Em 1920, com o movimento da Escola Nova, as instituições de ensino deixaram de ser um local assistencialista e começaram a trabalhar na perspectiva do respeito à infância e da visão de mundo da criança, de modo a incluir em suas ações pedagógicas pressupostos psicológicos para melhor desenvolvimento da criança.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

As primeiras escolas brasileiras originaram-se com a vinda dos jesuítas no ano de 1549. Tendo como meta principal a catequização dos índios, além da tentativa de ensiná-los valores ético morais e costumes dos colonizadores De acordo com Ferraz (2008), em 1875, a primeira escola de educação infantil foi inaugurado no Rio de Janeiro e era uma instituição de ensino particular destinada a atender crianças da classe nobre, cuja proposta de estudo era voltada para o amplo desenvolvimento científico.

A grande massa, menos abastada economicamente, não era contemplada por essa perspectiva de ensino. Suas instituições de ensino tinham caráter higienista e assistencialista. Desta forma, destaca-se que a educação

brasileira, é marcada por contrastes sociais, desde sempre. Ou seja, os afortunados dispendo de insumos para o amplo desenvolvimento científico, em contrapartida, os pobres recebem ações meramente assistencialistas e caritativas.

Após a Proclamação da República, houve o aumento da urbanização e o crescimento das indústrias no Brasil, elevando e efetivando a participação feminina nas indústrias, o que desencadeou movimentos de reivindicação das operárias em prol de espaços que cuidem das crianças no período de trabalho das mulheres e por melhores condições de trabalho.

Em resposta às reivindicações das mulheres, o Estado, no ano de 1922, promoveu o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que teve como pauta principal a educação moral e a higiene. Como consequência desse episódio, os professores deram seu apoio ao movimento da escolanovista, onde defendiam escola pública, gratuita, de qualidade e acessível a todos.

Posto isto, pode-se compreender que o ano de 1922 foi fundamental para o avanço na Educação Infantil brasileira, como um marco na mudança da perspectiva sobre a relação entre educação, educador e instituição de ensino.

Contudo, somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal houve avanços mais significativos na Educação Infantil, como por exemplo, o Estado passou a reconhecer a creche e pré-escola como instituições de ensino público e gratuito que compõem a Educação Infantil e é ofertado para crianças de até 5 anos.

E no ano de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criança está assegurada pela lei a ter seu direito ao acesso à educação pública durante todo o ensino básico garantido.

Após 4 anos do ECA, o Ministério da Educação e Cultura desenvolveu o Plano Nacional da Educação Infantil:

“[...] no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas” (BRASIL, 2004, p. 09).

O intuito do Plano Nacional da Educação Infantil foi expandir a educação infantil por meio do crescimento de vagas ofertadas e o aumento da acessibilidade das mesmas, assim como reforçou a indissociabilidade da educação e cuidado. As crianças são cidadãos, que apesar de necessitar de cuidados, tem suas vontades, virtudes, direitos, deveres e perspectivas. Desta forma, é responsabilidade dos professores buscar estimular o desenvolvimento social, intelectual e promover o cuidado que cada idade exige.

Dessarte, implementou como apoio para professores da educação básica, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) sob a orientação do MEC. Os

PCNs continham dez volumes que subsidiaram da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, com o objetivo principal de orientar e garantir uma educação igualitária no País. Cada volume tinha o escopo e os critérios de avaliação que agregam a aprendizagem de cada eixo acurado.

Entretanto, para as crianças não era possível utilizar a mesma metodologia, pois cada faixa etária tem sua particularidade. Desta forma, o MEC criou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil para auxiliar os professores no trabalho educativo com crianças de zero a seis anos de uso não obrigatório.

Atualmente, os dois documentos PCN e RCNEI foram unificados e substituídos, desde 2017, para a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que norteia as competências da Educação nas três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Todavia, salienta-se que antes da atual BNCC ainda em consonância com a ideia trazida pelo ECA (1990), surgiram, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI), no seu artigo 4 do Parecer CNE/CEB n. 20 de 2009, que consideram crianças e adolescentes como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.26).

Em vista disso, as DCNEIs trazem recomendações de ensino que valorizam a criança globalmente como cidadão, apresentando dois eixos norteadores: as brincadeiras e interações são as propostas pedagógicas que constituem o projeto curricular da Educação Infantil, visando o desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem (BRASIL, 2010). Sendo assim, é importante destacar que o direito do brincar é garantido pelo ECA (1990), que reforça a indissociabilidade entre brincar e interagir.

Vygotsky (2019) também reitera que a Educação Infantil é um espaço que permite a criança se desvincular do único local até então conhecido por ela, o ambiente familiar. Embasado nessa perspectiva, o projeto pedagógico nesta primeira etapa necessita desenvolver a sociabilidade das crianças, sustentada nos pilares das interações e brincadeiras. Ampliando as relações sociais para além do vínculo familiar.

Atualmente, o documento normativo mais recente, é a Base Nacional Comum Curricular, que apresenta diretrizes para o conjunto orgânico e longitudinal de aprendizagens essenciais que os discentes têm o dever de elaborar ao longo das diferentes etapas de cada ano da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Na Educação Infantil, a BNCC, abarca as perspectivas de criança em consonância com as estabelecidas pelo ECA que dispõe pelos documentos citados previamente. Além disso, considera que o docente tem que colocar o discente como protagonista em suas atividades, planejamento e ações em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto pode-se afirmar que a vida infantil deve ser cercada por espaços de construção de conhecimento, identidade, lazer e cultura. E para a construção desses saberes encontram-se seis direitos baseados na BNCC e no currículo que integram essas construções. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, possibilitando aprender sobre o mundo e suas relações, surpreender-se consigo mesmo e com os outros, além de construir sua própria aprendizagem (BRASIL, 2017).

As relações de convívio na educação infantil são extremamente significativas, pois, nessas inter-relações sociais as crianças conseguem distinguir sua própria identidade e subjetividade.

Inclusive, o brincar consiste em um dos direitos pelo qual a criança pode ser quem ela quiser, de maneira genuína e natural por meio de significado e prazer. Estimulando sua criatividade, desenvolvimento cognitivo e expressão.

Deixar as crianças participarem de todo contexto, lhe dá o direito de torná-las cada vez mais críticas, questionadoras e reflexivas, tendo a oportunidade de não serem alienadas pela sociedade no qual estão inseridas.

Elas estão em processo de descoberta, experimentações e vivências, nesse sentido, o explorar nada mais é que o genuíno direito da criança ser criança, explorando suas curiosidades, experimentado, interagindo com o mundo ao seu redor. A expressão da criança muitas vezes não é a verbal, ela vem através de um choro, de uma birra, de um desenho. E nesse direito o adulto tem um papel primordial de ter sensibilidade, acolher e valorizar cada sentimento, dúvida, medos e todos os sentimentos e afetos manifestados.

E finalmente o conhecer-se é realmente se sentir pertencente ao seu ambiente, pois a criança que se sente pertencente, consegue ser mais segura de si, desenvolvendo autonomia e amor-próprio.

A partir dessa retrospectiva apresentada percebemos que desde os primórdios da sociedade o papel da criança e a perspectiva sobre a infância estão em constante movimento. Atualmente, podemos considerar que a infância é a arte que transborda as individualidades na coletividade do mundo, no qual a criança precisa ser ouvida, se expressar, ser respeitada como é e como consegue ser, com amor, sensibilidade e alegria em seus aspectos peculiares, para assim dar sentido

às percepções vivenciadas com as nuances que acontecerão ao longo do seu caminho.

Portanto, no tangente da vida infantil e seu desenvolvimento, é possível ver que entre as tentativas, acertos, erros e a criança desabrocha e desnuda a genuína etapa das coisas mais divertidas e significativas de ser criança no mundo, e de preferência em um mundo natural com sensações reais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BASTOS, S. E. C. Notas sobre o trajeto histórico da educação infantil aos dias atuais. **Monografia** – Curso de Pedagogia - Pontifícia da Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3067/1/Monografia%20Sabrinna%20Evellyn.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BERNARTT, Roseane Mendes. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9., 26 a 29 out. 2009. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2601_1685.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990, Disponível em: <<https://cutt.ly/yECVBmB>>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

COSTA, C.B. et al. **Educação infantil**: processo histórico na Europa e no Brasil. Mato Grosso, 2016. Disponível em:
<https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_infantilprocesso_historico_na_europa_e_no_brasil.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

NONO, Maévi Anabel. **Breve histórico da Educação Infantil no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2010.

PASSAMAI, G.L.; SILVA, J.R.B. **A história da educação infantil**. São Paulo: Editora FAEF, 2009.

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

PEREIRA, Maria Chaves. A Pedagogia de Froebel para a educação infantil: desenvolvimento, linguagem e amadurecimento da criança. **Educação Básica Online**, v.1, is.2, maio-ago., p. 1-6, 2021.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

VEYNE, Paul. **História da vida privada – do Império Romano ao ano mil**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

A IMPORTÂNCIA DO PLANO DE ENSINO NA ATIVIDADE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL

Paulo Henrique Miotto Donadeli
paulo.donadeli@uemg.br

1 INTRODUÇÃO

O modelo tecnicista e de especialização excessiva do ensino superior, imposto como exigência de um paradigma predominante da ciência moderna, ganhou força a partir da década de 1960 por meio de uma reforma curricular universitária, instituída pela Lei n. 5540/68, de 28 de setembro de 1968, que andou na contramão dos desafios enfrentados por uma sociedade complexa. Essa reforma se deu em razão do desenvolvimento econômico e industrial do país, associado às transformações políticas, fruto da era ditatorial, que implantou um ensino sem o viés crítico, voltado para atender as exigências do mercado de trabalho.

O ensino tecnicista é pautado pela ideia da neutralidade da ciência, exigindo uma atuação objetiva e distante do professor, que funciona como um mediador do saber, um transmissor do conteúdo científico, sem qualquer questionamento ou provocações, não lhe dando o poder de influenciar seus alunos a desenvolverem críticas, opiniões e posicionamentos divergentes. (CUNHA, 2007, p.12).

Para educação na concepção científico-racional, burocrática e tecnicista, o planejamento de ensino tinha por finalidade a eficiência de resultados e o controle da prática docente. O docente era tido como um cumpridor do conteúdo previamente definido e padronizado, durante o período escolar, o que mostrava a falta de preocupação com a articulação entre o conhecimento e a realidade vivida pelos educandos. O ensino era bastante diretivo, não havendo uma consciência acerca da importância do planejamento pedagógico e de suas consequências para a realidade do processo de ensino e aprendizagem.

O presente trabalho quer mostrar que o planejamento de ensino é um dos principais e mais importantes instrumentos na área educacional, de grande eficácia no aprendizado do aluno, pois orienta a ação educativa do docente na condução de sua Disciplina. Mas, muitos professores do ensino superior ainda desconhecem sua importância na preparação e condução das suas Disciplinas. O que a experiência nos revela é que a maioria dos docentes não faz o devido planejamento, mas replica seus planos de ensino anualmente ou semestralmente, como uma obrigação a ser cumprida, sem realmente utilizar da ferramenta em sua essência.

Posto isso, é importante desenvolver uma análise sobre o processo de planejamento das Disciplinas, focando no ensino superior, para discutir pontos relativos entre o plano de ensino e a qualidade do ensino ministrado, visando o aperfeiçoamento das práticas educativas e a valorização de um conhecimento interdisciplinar e transversal, de forma a abandonar o conhecimento tecnicista e dogmático.

2 O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO: INTERDISCIPLINAR E TRANSVERSAL

Planejar uma Disciplina é um ato de decidir sobre quais serão os objetivos que os alunos deverão alcançar ao final da execução de um conteúdo programático adequado, utilizando de estratégias e recursos necessários para facilitar a aprendizagem. (GIL, 2012, p. 34) O planejamento é um conjunto coordenado e organizado de ações que envolve “prever, racionalizar, orientar, organizar, melhorar e adequar os conteúdos às necessidades do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando torná-lo eficiente, significativo e avaliável.” (ASSIS; BARROS; CARDOSO, 2008)

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando a concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir do resultado das avaliações. (PADILHA, 2001, p. 30)

No mesmo sentido, o planejamento é uma:

Previsão inteligente e bem calculada de todas as etapas de trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de forma a tornar o ensino seguro, econômico e eficiente. Previsão de situações específica do professor com a classe. Processo de tomada de decisões bem informadas que visam a racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação de ensino aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, em consequência, maior produtividade. (TURRA, 1995, p. 19)

Assim, a segurança que os objetivos serão alcançados na execução de um trabalho, qualquer que seja, depende de um correto planejamento. Desta forma, deve desmistificar as anacrônicas opiniões e algumas resistências que ainda imperam na educação superior sobre a necessidade de planejar a disciplina a ser ministrada. “Quando se fala em planejamento, são comuns as opiniões e reclamações dos atores da educação em dizer que são práticas burocráticas, sinônimo de mais trabalho ou que não condizem com a prática vivida.” (BRITO, 2017)

É preciso mostrar ao docente do ensino superior, que desenvolver uma disciplina não é apenas entrar em sala de aula e discorrer sobre um conteúdo.

O planejamento é importante na educação porque garante ao professor um progressivo aperfeiçoamento, abrindo-lhe novas e mais ricas perspectivas quanto ao conteúdo e quanto ao método, torna o ensino mais metódico, construtivo e eficaz, reajustando-o continuamente aos progressos da ciência, às necessidades reais dos alunos e às exigências da vida social em constante evolução. (MARQUES, 1979, p. 115)

O planejamento da Disciplina envolve um exercício de reflexão do docente sobre o modo e a maneira de ensinar sua Disciplina.

O professor, ao realizar seu planejamento de ensino, antecipa de forma coerente e organizada todas as etapas do trabalho escolar, não permitindo que as atitudes propostas percam sua essência, ou seja, o seu trabalho a ser realizado encaixa-se em uma sequência, uma linha de raciocínio, em que o professor tem a real consciência do que ensina e quais os objetivos que espera atingir, para que nada fique disperso ao acaso. (GAMA; FIGUEIREDO, 2009)

Planejar as atividades de ensino traz inúmeras vantagens ao processo educativo: racionalizar as atividades; evita a rotina e a improvisação; contribui para a realização dos objetivos almejados; promove a eficiência do ensino; possibilita uma maior segurança na condução do ensino; garante economia de tempo e energia na realização das tarefas; e permite uma melhor avaliação e aperfeiçoamento das práticas, abrindo novas e sólidas perspectivas na relação de ensino e aprendizagem. (PILETTI, 1990) Todas essas vantagens asseguram a qualidade do ensino ministrado, tornando os processos educativos “mais metódicos, construtivos e eficazes, reajustáveis às necessidades reais dos alunos em sua vida social.” (ASSIS; BARROS; CARDOSO, 2008) Nesse sentido, ao propor um plano de ensino o docente coloca perante seus alunos uma perspectiva racional, evitando o espontaneísmo e dando um direcionamento ao aprendizado, de forma equilibrada e autônoma.

O planejamento do ensino requer: análise das características do público alvo da Disciplina, como suas aspirações e necessidades; reflexão sobre os recursos disponíveis para melhor estimular para estimular a participação dos alunos nas atividades de aprendizagem; definição dos objetivos educacionais considerados mais adequados para o público em questão; seleção e estruturação dos conteúdos a serem trabalhados; distribuição dos conteúdos no tempo disponível da carga horária; previsão e organização dos procedimentos e das atividades consideradas adequadas para a consecução dos objetivos estabelecidos; previsão dos procedimentos de avaliação mais condizentes com os objetivos propostos.

O **conhecimento da realidade** é o primeiro passo para o planejamento, pois é preciso conhecer o aluno, suas aspirações e necessidades. O planejamento não poder ser um ato de poder isolado do docente, de imposição de uma vontade, numa perspectiva funcionalista do ensino. Mas, deve ser algo

construído, repensado e modelado conforme as aspirações do público-alvo, congregando uma concepção dialética, reflexiva e transformadora. Quando o docente replica um Plano de Ensino de um ano para o outro ou de uma turma para outra sem considerar que as realidades são diferentes, de tempo e espaço, o planejamento pouco ou quase nenhuma contribuição oferta para a qualidade da ação pedagógica realizada no âmbito do ensino. (LOPES, 1991)

A disciplina é planejada para atender o objetivo central que é a formação do conhecimento dos alunos. Portando, nada melhor do que a participação deles, que conhecem melhor a realidade que os cercam, para que a disciplina fique atrativa aos olhos do público, facilitando o desenvolvimento das habilidades e competências. O planejamento a partir do diálogo, valorizando a participação, pode constituir uma estratégia de trabalho interessante na obtenção de bons resultados. (BRITO, 2017)

O planejamento deveria ser um ato realizado em conjunto, com todos os docentes das disciplinas de um período, para pensar conjuntamente como trabalhar o conteúdo programático, evitando que a construção isolada do plano de ensino fragmentasse ou não alinhasse a uma coerência pedagógica prevista no projeto pedagógico do curso.

Qualquer proposta curricular que pretenda uma articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo. Requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje um conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida as fronteiras de sua disciplina, que interprete a cultura e que reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual sua produção acontece (CUNHA, 2007, p.18).

O planejamento da disciplina precisa romper o isolacionismo do conhecimento por meio da interdisciplinaridade e da transversalidade.

A interdisciplinaridade visa à superação do saber disciplinar tradicional e o fortalecimento do saber crítico e reflexivo, permitindo pensar um problema sobre diferentes pontos de vista, rompendo os compartimentos disciplinares. A interdisciplinaridade é à integração das diferentes áreas do conhecimento, por meio da cooperação, do diálogo e do planejamento comum, implicando no compartilhamento de métodos entre as disciplinas, sem perder sua identidade e suas peculiaridades. A interdisciplinaridade não tem como finalidade apenas estabelecer um elo de reciprocidade entre as diferentes áreas do conhecimento, mas visa atingir um estágio de eliminação de fronteiras entre as disciplinas, caracterizando-se como a transferência de métodos de uma disciplina para outra, podendo aplicar um conhecimento gerado numa disciplina dentro de outra, produzindo novas análises ou até mesmo novas disciplinas. (NICOLESCU, 2005. p 53).

A abordagem interdisciplinar abriu o espaço para a realização da transversalidade do conhecimento entre diferentes disciplinas. “Este dispositivo legal

pode ser interpretado extensivamente de forma que abranja graus mais elevados de interdisciplinaridade. Ao menos no campo da epistemologia a interdisciplinaridade foi um passo para a Transdisciplinaridade” (WIVIURKA, 2010)

A transversalidade na prática educativa é a possibilidade de construir uma relação entre conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da realidade vivenciada pela sociedade no seu cotidiano, de modo a permitir que os estudantes consigam vislumbrar a teoria no mundo prático. A transversalidade possibilita o rompimento da estrutura tradicional e conservadora do conhecimento cartesiano, descontextualizado e valorizador do conteúdo, transpondo a ideia de que o docente é fonte da informação e o aluno é um receptáculo do conhecimento transmitido.

Piaget reconheceu a existência de conteúdos que perpassam por todas as disciplinas, como uma linha condutora de um saber que transcendem as disciplinas, como se fosse um vetor comum, mostrando que o conhecimento é inesgotável e não pode ser compartimentado. Portanto, nesse sentido, a transdisciplinaridade é um modo de conhecimento, que possibilita a compreensão de processos e a ampliação da visão de mundo de forma a articular os diversos saberes. (RANDOM, 2002, p. 208).

Edgar Morin (2005, p. 52) também defendeu uma proposta de uma educação pautada na transdisciplinaridade, visando uma observação da totalidade dos saberes, compreendendo os fenômenos de modo diverso ao modelo fragmentário da ciência moderna. Para o autor, são inúmeros os benefícios trazidos por uma educação transdisciplinar, ao ampliar o campo de observação e ao valorizar uma formação crítica e reflexiva, os problemas antigos ganham uma nova perspectiva de análise, o que possibilita a construção de novas respostas, baseada em novos saberes.

A aplicação da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade na prática pedagógica permite uma melhor qualidade do aprendizado para a formação cognitiva do aluno, pois, baseando na integração curricular, trabalham o conhecimento por meio da intercomunicação dos procedimentos acadêmicos, evitando que as disciplinas se tornem compartimentos isolados e fragmentados de conteúdos. Essa preocupação deve ser trabalhada e desenvolvida pelos docentes durante o processo de planejamento de suas disciplinas ao construírem seus planos de ensino, que conversam entre si.

Muitos professores pararam no tempo, ensinam como aprenderam na época de seus cursos. Os professores tendem a desenvolver seus conteúdos isoladamente em relação aos demais conhecimentos do curso, sem qualquer vinculação entre as áreas, com pouco diálogo entre os docentes que atuam em uma mesma turma ou no mesmo curso, como se seu campo de estudo fosse único no universo acadêmico, transmitindo conhecimento como se a realidade fosse centrada

nos postulados de ordem, certeza, imutabilidade e estabilidade jurídica. (COSTA; ROCHA, 2014)

Os tempos mudam e o ensino tem que acompanhar essas modificações culturais e sociais. O professor precisa abandonar o formalismo e aderir às novas perspectivas educacionais, buscando a formação integral do acadêmico. Para isso, precisa aprofundar seus conhecimentos pedagógicos. É preciso que os docentes se preocupem em firmar um diálogo aberto e consistente entre as disciplinas, não somente as comuns, da mesma área, mas em relação a todas as componentes da matriz curricular. (NICOLESCU, 2005. p 52)

O modelo pedagógico tradicionalmente empregado pelas instituições de ensino brasileiras pautado na compartimentalização do conhecimento e sem o devido planejamento conjunto e conectado são insuficientes para se pensar a formação do profissional do futuro, perante um mundo que vive em constantes transformações.

3 A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE ENSINO: CONCEITO E ESTRUTURAÇÃO

O Plano de Ensino é a concretização do planejamento por meio de um documento escrito onde se registram as decisões sobre ensino. Planejar é a ação, o resultado é o Plano. O plano é o esboço das conclusões resultantes do processo de planejar. O plano é uma previsão global para a realização das atividades de uma determinada disciplina durante o período do curso, podendo ser alterado ao longo do processo para sua melhor adequação.

Fazer um Plano de Ensino não é apenas elaborar um documento formal, uma atividade burocrática do ensino para preencher componentes obrigatórios exigidos pela legislação ou uma ação mecânica do docente. Um plano de ensino quando bem estruturado, permite ao acadêmico vislumbrar qual o sentido da Disciplina, o que ela propõe a estudar e as competências que ela busca alcançar no desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem. Os alunos ao conhecer o Plano de Ensino da Disciplina terão condição de melhor compreender a dinâmica de desenvolvimento do conteúdo programático ao longo do período programado de execução, podendo fiscalizar a prática docente e corrigi-la constantemente, para melhor possibilitar o aprendizado de maneira lógica e interessante. (ASSIS; BARROS; CARDOSO, 2008)

O Plano de Ensino é mais amplo que o plano de aula. O plano de ensino é o referencial de cada Disciplina, formado por um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades a serem atingidas num período semestral ou anual. O plano de aula se constitui na organização didática do processo de ensino destinado a cada turma, caracterizando-se como uma previsão mais exata do

conteúdo, materiais e atividades didáticas, que vai ser ministrado e desenvolvido em um dia letivo. (VASCONCELLOS, 2000).

São as características essenciais do bom plano de ensino: coerência: as atividades planejadas devem manter perfeita coesão entre si de modo que não se dispersem em distintas direções; de sua unidade e correlação dependerá o alcance dos objetivos propostos; **sequência:** deve existir uma linha ininterrupta que integre gradualmente as distintas atividades desde a primeira até a última de modo que nada fique jogado ao acaso; **flexibilidade:** é outro pré-requisito importante que permite a inserção sobre a marcha de temas ocasionais, subtemas não previstos e questões que enriqueçam os conteúdos por desenvolver, bem como permitir alteração, de acordo com as necessidades ou interesses dos alunos. (Nervi, 1967, p. 56, apud GAMA; FIGUEREDO)

O professor para elaborar um Plano precisa conhecer: os objetivos gerais e específicos da instituição e da disciplina lecionada; da caracterização da clientela (aluno); do conhecimento do mercado de trabalho; dos objetivos específicos do processo ensino-aprendizagem; da seleção dos conteúdos; das atividades e recursos do ensino-aprendizagem; da avaliação da aprendizagem; das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento; e da relação professor-aluno.

O plano de ensino precisa passar por revisitações ao longo dos tempos, estando em constante avaliação. A função de avaliar o Plano de Ensino de qualquer Disciplina cabe ao Núcleo Docente Estruturante, que foi pensando pelo Conselho Nacional de Ensino Superior como agente impulsionador do processo de qualidade no ensino superior.

É consenso que o plano de ensino da disciplina deve conter os seguintes elementos básicos: a ementa da disciplina; os objetivos gerais e específicos a serem atingidos; o conteúdo programático, dividido em unidades temáticas; o tempo provável de execução do conteúdo proposto, com o número de aulas do período de abrangência do plano; o desenvolvimento metodológico, com a descrição dos métodos e técnicas pedagógicas adotadas; os recursos tecnológicos e didáticos a serem usados como suporte nas aulas; as formas de avaliação dos alunos, para verificação se os objetivos foram atingidos; e o referencial teórico presente em livros, artigos científicos e documentos.

1) EMENTAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

A ementa é a descrição dos tópicos a serem desenvolvidos durante a execução da Disciplina. Ela é composta por um parágrafo sucinto que especifica os tópicos que serão trabalhados no conteúdo da disciplina. Portanto, a ementa tem a função de estabelecer os limites da abrangência do conteúdo da Disciplina, dentro da carga horária ministrada. Não é o professor que define a ementa da disciplina, mas é o Projeto Político Pedagógico do Curso que traz a ementa conjuntamente

com a matriz curricular do curso. Portanto, qualquer alteração na ementa da disciplina deve ser autorizada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso.

A descrição dos conteúdos elencados na ementa é o conteúdo programático. Ele deve estar estruturado em seções ou módulos, detalhando os assuntos gerais e específicos que serão abordados ao longo da disciplina contemplados dentro da ementa. Verificou-se que as Ementas dos Planos de Ensino dos cursos analisados, bem como os conteúdos programáticos, trazem a sequência reproduzida de temas apresentados no Código Penal, como um sumário da legislação.

No geral, os conteúdos continuam dissociados do contexto social e da capacidade cognitiva dos alunos. Continuam definidos e organizados a priori nos livros didáticos e currículos escolares. Os conteúdos permanecem impostos e tratados como verdades absolutas, neutros e isentos de pretensões políticas. Aparecem na prática escolar reduzidos a natureza conceitual e deixam a margem do processo de ensino e de aprendizagem, os conteúdos atitudinais e procedimentais. O conteúdo deve ter significado, utilidade e adequação a realidade do aluno como critérios para sua seleção. É necessário um plano de ensino que considere a gradação das dificuldades conceituais, considere a continuidade dos estudos para o aprofundamento das questões trabalhadas e a integração dos conteúdos como garantia de construção de um saber articulado, interdisciplinar. (RIBEIRO, 2014)

2) OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS:

Os objetivos são os propósitos da ação de ensinar, devendo privilegiar os aspectos cognitivos sem esquecer da formação de valores e a formação de um aluno crítico. “Representam o elemento central do plano e de onde derivam os demais elementos”.(Gil, 2012, p. 37) Os objetivos englobam o que os alunos deverão conhecer, compreender, analisar e avaliar ao longo da disciplina. Os objetivos expressos nos planos representam comportamentos, habilidades, atitudes e competências esperadas do aluno. Podem ser divididos em objetivos gerais e específicos. O objetivo geral de qualquer disciplina é permitir que os conhecimentos sejam adquiridos pelos alunos, referindo-se a formação de atitudes, convicções e valores. Os objetivos específicos constituem desdobramentos dos objetivos gerais e sinalizam propósitos atingíveis e observáveis pelo professor no tempo e nas condições em que se realiza o ensino.

3) METODOLOGIA DE ENSINO:

A metodologia é um conjunto de procedimentos ou estratégias de aprendizagem que serão utilizadas pelo professor para atingir os objetivos propostos na disciplina, facilitando o processo de aprendizagem (GIL, 2012, p. 38). Ao escolher os métodos de ensino-aprendizagem é imprescindível que haja uma coerência entre o que se trabalha em sala de aula e o que se desenvolve com o aluno, com o que se espera que ele aprenda e as competências que adquira. O processo dinâmico de

ensino-aprendizagem permite a utilização de métodos variados de ensino, seja na modalidade individualizada, coletiva ou em grupo, atendendo as condições pessoais do acadêmico, valorizando suas aptidões e motivações.

Vasconcellos (2000) apresenta várias estratégias e metodologias a serem previstas e aplicadas no Plano de Ensino, como: aula expositiva-dialogada, mapas conceituais, portfólio, estudo de texto, dramatização, soluções de problemas, pesquisa de campo, estudo de caso, seminário, fórum, oficinas, estudos com pesquisa, estudos dirigidos, visitas orientadas, palestras, seminários, discussão de filmes e de livros, encenação, etc.

O grande desafio, para que os educadores consigam transpor o modelo tradicional de ensino e formarem profissionais preparados para atuar em um mundo complexo, é introduzir novas metodologias que permitam aos alunos terem atitudes ativas, deixando de ser meros espectadores, e passando a serem protagonistas na construção do seu próprio conhecimento. A sala de aula deve ser um espaço aberto para o debate, o diálogo, a reflexão e construção da convivência harmoniosa e reflexiva, através de uma metodologia que respeita o acadêmico em sua dimensão holística, como ser dotado de inteligência, emoção e vontade.

Muitas vezes a metodologia dos Planos de Ensino é extremamente resumida, com pouca menção e discussão dos métodos a serem desenvolvidos ao longo da realização da disciplina, apenas constando indicativos do modelo de aula a ser trabalhado pelo professor. Valoriza-se o ensino expositivo como primeira forma adotada nos procedimentos de ensino e aprendizagem. A manutenção das aulas expositivas como principal recurso didático pedagógico é um indício forte da presença da estrutura verticalizada, baseada na autoridade do professor dentro da sala, que o coloca numa posição superior do detentor do conhecimento, que será transferido para os alunos. Nesse modelo tecnicista, o professor é visto como o agente que domina o processo de aprendizagem, o dono da verdade absoluta, e o aluno é visto como um mero espectador, que deve apenas assimilar a mensagem repassada, sem qualquer manifestação ou oposição crítica. (FRANCISCHETTO, 2011, p.18).

É preciso buscar alternativas para o ensino expositivo, marca de uma postura dominadora e centralizadora do processo pedagógico, utilizando práticas de ensino diferenciadas com a visão de uma formação transdisciplinar. A metodologia ativa de ensino é um dos caminhos para orientar o novo planejamento de ensino jurídico, pois promove a construção do conhecimento de forma reflexiva.

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (BORGES; ALENCAR, 2014, p.120).

A metodologia ativa tem como foco o discente e é voltada para um aprendizado que estimula a integração entre os participantes. Nessa metodologia o professor deixa de ser o centro de transmissão da informação, e passa a ser o mediador do processo de aprendizagem, “despertando a curiosidade do aluno, fazendo com que ele desenvolva a capacidade de analisar situações diversas, enfatizando a solução de problemas ou o alcance de objetivos de aprendizagem, em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido.” (MELO, 2017)

4) SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

A avaliação é a escolha do meio de medir as habilidades que os alunos conquistaram a partir dos conteúdos trabalhados. A concepção de avaliação deve ser enfrentada como um ato dinâmico que privilegia a qualidade do processo desenvolvido, numa perspectiva de contínuo acompanhamento das aprendizagens manifestadas pelos alunos para a intervenção pedagógica adequada.

A avaliação da aprendizagem não pode constituir-se unicamente em uma forma de verificação do que o aluno aprendeu. Nessa perspectiva, a avaliação deve se configurar como um procedimento integrado ao desenvolvimento da construção do conhecimento pautado em estratégias capazes de possibilitar ao acadêmico o processo de aprendizagem de modo eficiente e minimizador das desigualdades da sua formação. Ela deve servir como parâmetro de avaliação do trabalho do próprio professor. Na avaliação devem ser usados critérios para mensurar os conceitos, atitudes e habilidades a serem demonstrados pelos alunos quando submetidos à avaliação. A avaliação precisa se justificar na medição do alcance dos objetivos esperados em relação ao aluno e a turma. Por meio da avaliação o professor deverá buscar verificar se os objetivos traçados no Plano de Ensino foram atingidos em conformidade com o perfil do egresso que se pretende construir.

5) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

As Referências Bibliográficas são as obras indicadas pelo professor como fontes de estudo e pesquisa, que trabalham o conteúdo da ementa, para orientar os alunos no acompanhamento da disciplina, completando o conhecimento de sala de aula, e colaborando na construção de um conhecimento sólido em torno dos temas discutidos na disciplina. No Plano de Ensino, o docente precisa ofertar uma relação de obras científicas e doutrinárias para orientar o aprendizado do aluno em relação ao conteúdo programático da Disciplina. São indicações para leitura e estudo que contemplam os tópicos a serem abordados ao longo da Disciplina, que revelam a proposta educativa do docente e a linha teórica adotada na condução da discussão dos temas a serem trabalhados na Disciplina.

4 CONCLUSÃO

Formar um profissional requer um padrão de qualidade no ensino, que envolve não somente uma melhor estrutura física da instituição de ensino e a contratação de um corpo docente qualificado, mas também envolve uma preocupação com a estrutura curricular, com os conteúdos ministrados, com o planejamento das aulas, com a bibliografia, com as práticas didáticas e com a metodologia de ensino adotada.

A qualidade do ensino envolve um conjunto de ações integradas que possibilitam ao educando: sua a formação integral e seu pleno desenvolvimento enquanto ser humano, em todos seus aspectos intelectuais, morais e sociais; o seu preparo para exercício consciente da cidadania; e a sua qualificação profissional para o mercado de trabalho, com os conhecimentos técnicos adequados, para que possa garantir sua sobrevivência e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. E acrescenta-se o desenvolvimento do espírito crítico, combatendo os preconceitos, cultivando a tolerância, propagando desejo à liberdade própria e alheia, trabalhando com a formação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades, calcadas nos valores da solidariedade, da justiça, da democracia, da observância da lei e do respeito ao próximo (MOTTA, 1997, p. 168, 169).

A qualidade do ensino ministrado passa por um correto planejamento do ensino. O resultado almejado de uma Disciplina é o aprendizado dos alunos. Dificilmente esse resultado é atingido sem um planejamento adequado e um Plano de Ensino eficiente. O desafio agora é enfrentar o planejamento do ensino, permitindo refletir e contribuir com o rompimento do tradicional método de ensino, para ceder lugar às temáticas interdisciplinares e transdisciplinares, que conecte os diversos campos do saber das Ciências, dando ao conteúdo um novo sentido perante as novas demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Renata Machado; BARROS, Marcos Oliveira; CARDOSO, Natália Santos. Planejamento de ensino: algumas sistematizações. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia Campus de Jataí da Universidade Federal de Goiás**. v.1, n. 4, jan./jul. 2008.
- BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, n. 4. p. 119-143, 2014.

BRITO, Ivete. O planejamento de ensino educacional como estratégia de mudança da educação escolar. In. **Margens Revista Interdisciplinar**: Dossiê: Corpo, Gênero e Sexualidade. Vol.11. N. 17. Dez 2017. (p. 224-231)

COSTA, Bárbara Silva; ROCHA, Leonel Severo. **Da tecnicização do saber jurídico ao desafio de uma educação transdisciplinar**. In. Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos – (re)pensando o direito: desafios para a construção de novos paradigmas. Florianópolis: CONPEDI/UFSC, 2014.

CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: papiros. 2007.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon. **As tendências pedagógicas e sua utilização no ensino do Direito**. In: Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia. Curitiba: CRV. 2011.

GAMA, Anailton de Souza; FIGUEIREDO, Sonner Arfux. O planejamento no contexto escolar. **Web Revista Discursividade Estudos Linguísticos**. Edição n. 4, agosto/2009.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alcântara (Coord). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1991. p. 41-52.

MARQUES, Juracy C. **A aula como processo**: um programa de auto ensino. Porto Alegre: Globo, 1979.

MELO, Renata dos Anjos. **A educação superior e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem**: uma análise a partir da educação sociocomunitária. (Mestrado em educação, UNISAL, 2017).

MORIN, Edgar. Sobre a Reforma Universitária. In MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOTTA. Elias de Oliveira. **Direito educacional**: educação no século XXI. Brasília: UNESCO, 1997.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2005.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1990.

RANDOM, Michel. **O território do Olhar**. IN: Educação e Transdisciplinaridade. II. Coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

RIBEIRO, Verônica Nunes de Carvalho. **Planejamento educacional**: organização de estratégias e superação de rotinas ou protocolo institucional. 2014. Disponível em: <<http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto2-Planejamento-Educacional.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2019.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto alegre: Sagra, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

WIVIURKA, Eduardo Seino. **A transdisciplinarização do direito**. In. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI. Fortaleza, Junho de 2010.

**DESAFIOS E REFLEXÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE PÚBLICA DE
EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INTERIOR PAULISTA**

João Vitor Gonçalves Rodrigues
jvg.rodrigues@unesp.br

Gabriela Pereira Resende
gabriela.resende@unesp.br

Dayana Ellen Mariano
dayanaellen_franca@yahoo.com.br

Hilda Maria Gonçalves Silva
hilda.silva@unesp.br

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma experiência enriquecedora e desafiadora para qualquer educador e pesquisador em formação no Brasil. O PIBID proporciona aos estudantes da graduação, a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula na rede pública de educação, antes mesmo de se formar como docente. Isso permite com que os graduandos ativos no PIBID coloquem em prática os conhecimentos teóricos que são adquiridos durante a vida acadêmica, observando-se as dificuldades relacionadas à compreensão e à prática de ensino. Além disso, o PIBID permite ao estudante da graduação entender, de modo mais detalhado e aprofundado, o desenvolvimento pedagógico e social dos alunos. Nesse contexto, é possível experimentar de perto a dinâmica da educação pública, observar seus êxitos no campo acadêmico, suas complexidades, potencialidades e defasagens.

A participação dos autores do presente trabalho no PIBID ocorreu no primeiro semestre do ano letivo de 2023 em uma escola de ensino fundamental da rede pública, na turma do 9º ano. A escola fica localizada em uma região periférica de uma cidade do interior paulista, marcada por uma diversidade socioeconômica, cultural e religiosa significativa entre os alunos. A sala de aula era composta por, aproximadamente, 40 estudantes, apesar de não ter estrutura para acolhê-los naquele ambiente, com faixa etária entre 14 e 16 anos. Os estudantes tinham idades entre 14 e 16 anos, caracterizando o período da adolescência.

A adolescência, que abrange os primeiros anos da juventude, é um período marcado por intensas mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais na vida dos estudantes, por isso, nesse período eles necessitam de uma maior atenção e acolhimento. Segundo o psicólogo Jean Piaget (1977), essa fase é caracterizada pelo desenvolvimento do pensamento operatório-formal, onde os estudantes começam a desenvolver a capacidade de raciocinar logicamente sobre situações abstratas e hipotéticas, possibilitando assim um desenvolvimento psicológico e a formação de pensamento crítico. Além disso, o psicanalista Erikson Erikson (1998) descreve essa fase como um período de identidade *versus* confusão de papéis,

onde os jovens buscam compreender quem são e como se encaixam no mundo ao seu redor. Por isso, nesse período, os adolescentes tendem a ser rotulados como “rebeldes”, quando, na verdade, estão apenas se descobrindo e formando sua identidade e seu caráter. Portanto, é indispensável que haja um ambiente propício para o desenvolvimento desses adolescentes, livre de amarras e doutrinas que freiam sua criatividade e autenticidade.

No contexto da sala de aula, a adolescência se manifesta por meio de características como a busca por autonomia dos estudantes, a formação de grupos e pares, e a exploração de diferentes identidades. Durante as aulas, então, é fundamental adotar estratégias que considerem as subjetividades do período da adolescência, bem como o contexto socioeconômico dos alunos. Isso pode ser feito, por meio de estímulos à participação ativa desses estudantes, com exemplos e temas relevantes para suas realidades, atividades que promovam a discussão crítica, a expressão pessoal e o respeito às diferenças.

A abordagem que foi utilizada durante o PIBID era influenciada por diversos teóricos como Vygotsky (1997) e Freire (2006). Vygotsky (1997) enfatiza a importância da interação social e da zona de desenvolvimento proximal, destacando o papel do professor como mediador do aprendizado e das formações das relações interpessoais dos alunos. Paulo Freire (2006), no entanto, ressalta a educação como um ato de conhecimento mútuo, em que se deve utilizar das vivências e realidade dos estudantes e professores para promover uma educação libertadora, capaz de gerar pensadores críticos e cidadãos conscientes, enfatizando o diálogo e a conscientização crítica por ambas as partes.

Portanto, a experiência de trabalhar com o PIBID em uma turma do 9º ano, em uma escola periférica, trouxe lições valiosas sobre a complexidade da sala de aula e a importância de se adaptar às necessidades e realidades dos alunos. O entendimento das particularidades dessa faixa etária, aliado à aplicação de abordagens pedagógicas embasadas em teorias relevantes, são indispensáveis para a criação de um ambiente escolar acolhedor e apto para o desenvolvimento dos alunos e da educação de modo geral.

2 MUDANÇAS NA METODOLOGIA E OS DESAFIOS AO SE ENSINAR E AVALIAR O CONHECIMENTO HISTÓRICO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) proporcionou uma imersão detalhada na sala de aula de História, no contexto do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola situada no interior de São Paulo. Durante esse período, foi possível observar de perto as relações interpessoais, os desafios acadêmicos e as questões socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes.

Ao longo das aulas de História, era perceptível o esforço da professora em tornar os conteúdos mais acessíveis e interessantes para os alunos, entretanto,

o material didático fornecido e o conteúdo cobrado pelo Estado abordam os temas de forma superficial, além de estarem desatualizados. Ademais, a falta de planejamento logístico nas divisões da carga horária das aulas, torna ainda mais desafiador o ato de lecionar. Isso porque, as aulas foram fracionadas, dificultando um desenvolvimento mais aprofundado dos temas que já são abordados de forma supérflua. Apesar disso, as aulas frequentemente exploram os temas de forma descontraída e inteligível, com o intuito de conectar o passado ao presente e despertar o interesse dos estudantes, com analogias à realidade dos alunos, para promover uma maior identificação, gerando assim uma maior captação da atenção da maioria dos alunos. Recursos visuais como slides, vídeo aulas, fotos e ilustrações também eram utilizados, tendo sido algumas vezes provenientes do próprio material didático disponibilizado pelo Estado, mas em sua maioria, trazidos pela professora, de forma autônoma, com o objetivo explícito de tornar a aula mais atrativa e dinâmica.

2.1 O Desafio dos Exames em Avaliar o Conhecimento no Ensino de História: uma observação à prova paulista

Durante o primeiro semestre do ano letivo de 2023 foi possível acompanhar diversas avaliações que os alunos foram condicionados a fazer, sendo uma delas a ADP (Avaliação de Processo) ou, também intitulada como Prova Paulista. Esse exame é realizado pelos estudantes uma vez por bimestre para medir a aprendizagem daquela turma. Contendo mais de 40 questões, e abrangendo todas as matérias, exceto língua inglesa, artes e educação física, a prova é realizada de forma virtual através de aparelhos eletrônicos fornecidos pela própria escola, onde é dado o tempo máximo de 45 minutos para a realização do exame.

A partir deste exame é possível traçar algumas críticas, a começar pelo próprio método avaliativo, que como defende Turini (1995), a avaliação cumpre apenas uma função burocrática para a escola, onde a partir dela é medido qual a posição do aluno e se ele está apto a aprender novos conteúdos, ou deverá reprovar até que aprenda o conteúdo cobrado. Essa logística é extremamente problemática, pois desconsidera toda a bagagem externa a sala de aula que o aluno carrega, sendo apenas uma das consequências da pedagogia tradicional abordada pela autora em seu texto, onde tem como elemento central a memorização e a reprodução do que foi colocado para o educando em sala de aula.

No entanto, essa é uma discussão bastante desenvolvida pelos estudiosos da área da educação, surgindo vertentes que criticam a própria avaliação tradicional, como é o caso da avaliação qualitativa, que segundo Chueire (2008), a mesma vai observar o progresso do aprendizado do aluno, dessa forma, ela partirá de um olhar atencioso ao desenvolvimento do aluno, coletando vários resultados para poder chegar a uma conclusão. Turini (1995), vê com bons olhos essa forma de avaliar, pois acredita que a avaliação não deve ser um momento isolado do

processo de aprendizagem, mas que deve fazer parte de todo o sistema de aprendizagem, apontando inicialmente as dificuldades de cada estudante sobre o assunto estudado, para que seja dado a atenção necessária e posteriormente corrigida e avaliada novamente em um próximo momento.

Ainda se tratando da Prova Paulista, é importante mencionar que a quantidade de questões em relação ao tempo proposto para a realização da avaliação é extremamente desproporcional, considerando a complexidade de cada matéria. Isso ocorre porque o tempo planejado para cada pergunta gira em torno de um minuto, colocando os alunos em uma posição de extrema pressão e estresse. Para fins de comparação, o tempo fornecido por questão para os alunos do ensino fundamental é menor que os de concurso e vestibulares, essa desproporcionalidade na relação “tempo x questão” compromete o resultado e conseqüentemente a qualidade da avaliação. Devido ao pouco tempo e a complexidade das questões, após a realização da prova, os alunos queixaram de em diversos momentos terem que deduzir as respostas, pois não sabiam o que responder, ou não tinham mais tempo para entender e pensar na resolução.

A partir disso, olhando para as questões de história presentes na Prova Paulista, é possível visualizar um grande desafio em avaliar os alunos de forma efetiva, pois o próprio conteúdo de história tem como característica uma grande densidade de informações, além de conterem muitas perguntas uma introdução com textos ou charges que exige do aluno uma leitura crítica, calma e atenciosa, no entanto, essa característica não é contemplada nesta forma de avaliação, uma vez que, de acordo com Turini (1995), a avaliação tem apenas objetivos técnicos e pontuais, buscando saber do aluno quantidades de acertos, e assim, não dando espaço para o aluno desenvolver o seu raciocínio e demonstrar para além da memorização e reprodução o seu conhecimento próprio do conteúdo.

3 A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO DE CASO

Outro aspecto marcante nesse contexto é a questão do abandono escolar. Infelizmente, há uma parcela considerável de estudantes que enfrentam dificuldades em manter a frequência escolar por questões sociais e econômicas. A complexidade da realidade socioeconômica desses alunos, muitas vezes, os leva a deixar a escola para contribuir financeiramente, por meio de subempregos, com suas famílias que se encontram em estado de vulnerabilidade social e econômica. Essa situação reforça a importância de se criar estratégias pedagógicas e de apoio que possibilitem a permanência desses alunos na escola, assegurando seu direito inviolável de acesso à educação, que vem sendo negado às crianças e aos adolescentes periféricos, pois a evasão escolar é uma situação que vem se tornando recorrente, colocando o Brasil entre as taxas mais altas de evasão escolar no mundo, como apontado por Gonçalves, Rios-Neto e Comini (2020).

A partir disso, nota-se que a instituição em questão não foge da regra e faz parte das inúmeras escolas públicas brasileiras que colocam o país em uma posição de alerta para o número elevado de estudantes que desistem ou são forçados a desistir dos seus estudos. Esse fato é um assunto abundantemente tratado atualmente por estudiosos da área da educação, em que os mesmos buscam encontrar os fatores que levam um aluno a deixar a escola, assim como também se debruçam para encontrar possíveis soluções para a evasão dos jovens do ambiente escolar.

A fragilidade financeira dos estudantes na escola em questão era notória: nas vestimentas, nos materiais escolares e nos relatos dos próprios alunos, que com certa frequência, comentavam as dificuldades enfrentadas para se manter na escola. Muitos deles enfrentam desafios socioeconômicos que vão além da sala de aula, como por exemplo, família desestruturada, pai ausente e o contato direto com o tráfico de drogas, que se aproveita da fragilidade dos adolescentes e apresenta um mundo de ilusões, com promessas vazias e dinheiro fácil, fazendo com que alguns abandonem os estudos para trabalhar nas “bocas de fumo” na esperança de receber dinheiro de forma fácil. A partir desse contexto, ficou perceptível que a falta de recursos materiais e financeiros dos estudantes impacta diretamente a participação e o rendimento deles nas atividades escolares e na presença frequente no ambiente escolar.

Dando seguimento a este tema, avançamos para uma observação de um caso que ocorreu durante o acompanhamento dos alunos do 9º ano, no primeiro semestre do ano letivo de 2023. No entanto, com o enfoque para um aluno em específico, sendo ele, um menino preto, de 16 anos, que é rotulado pela instituição e superiores como um aluno “difícil”, pois o mesmo apresenta problemas de comportamento e de desempenho escolar, demonstrando defasagem na escrita, na leitura e na interpretação de texto. Este aluno, que já havia reprovado de ano escolar algumas vezes, demonstrava de diversas formas não se importar em aprender o conteúdo passado pela professora de história, além de verbalizar em diversos momentos que estar na escola não era o que desejava, e que ao sair do ambiente escolar, iria direto para, nas palavras do mesmo, a “biqueira”²².

Essas afirmações foram levadas pelos estagiários para os funcionários da escola, que não demonstraram surpresa ou interesse em conversar sobre essa situação com o aluno, porque, de acordo com eles, era algo muito comum naquela escola. Ademais, chegaram a afirmar que era de conhecimento geral da escola que o aluno vinha de inúmeros problemas familiares, psicológicos, emocionais e sociais. Com o passar do tempo, foi notado que este aluno parou de frequentar as aulas, tanto as de história, quanto às das demais disciplinas, chegando a passar meses sem ir até a escola. Devido ao alto número de faltas, a escola entrou em contato com a família do menino para saber o motivo da sua ausência, mas como

²² Nome dado popularmente ao local onde ocorre o comércio de drogas ilícitas.

conclusão, nada muito efetivo foi feito pela escola, e no final do primeiro semestre o aluno apareceu apenas para realizar as provas. Ao ser questionado pelos estagiários o motivo de sua ausência, ele alegou que trabalhava durante o dia em uma oficina mecânica e durante a noite ficava até de madrugada na “biqueira” com “os caras”, e por isso, não conseguia acordar para ir à aula.

Situações como essa estão cada vez mais comuns, pois os adolescentes periféricos não possuem meios suficientes para conseguir uma ascensão social por meio dos estudos. Situações semelhantes à supracitada levam os pesquisadores a se debruçar sobre este assunto para entender, principalmente, o que leva à evasão escolar. De acordo com Queiroz (2006), as causas desse fato podem ser tanto internas, relacionadas à própria escola, quanto externas, vinculados à família, desigualdade social, desnutrição e trabalho:

Vários estudos têm apontado aspectos sociais considerados como determinantes da evasão escolar, dentre eles, a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança, sem que, com isto, eximam a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças do sistema educacional (Queiroz, 2006, p.1-2).

O autor apresenta em seu texto que há uma discussão para definir qual fator é o que predomina sobre o aluno, mas o mesmo acredita que é a junção desses fatores que prejudica a continuação do indivíduo no meio escolar. Elaborando em seu texto cada um dos fatores, ele desenvolve que todos esses problemas sociais que surgem fora da escola são levados para dentro do ambiente escolar, uma vez que este lugar faz parte do meio social. Dessa forma, é trazido pelos autores Gonçalves, Rios-Neto e Comini (2020), a observação de que a evasão escolar, fruto de fatores internos e externos, atinge principalmente as classes sociais mais baixas, das quais, muitas crianças e adolescentes precisam deixar os seus estudos para trabalhar, como forma de complementar a renda familiar. Ademais, situações apontadas por Queiroz (2006) e que atingem os estudantes dessas classes sociais, também abrangem a discriminação praticada pelos próprios professores em relação a esses alunos, o que os leva a se sentirem violentados e deslocados do ambiente escolar.

Atualmente, existem organizações não governamentais que tentam, ao menos, remediar os problemas sociais, como por exemplo os institutos criados pelos atletas brasileiros de futebol profissional, Vinícius José Paixão de Oliveira Júnior e o Neymar da Silva Santos Júnior. Ambos os atletas construíram institutos em suas comunidades de origem, que são zonas de pobreza extrema e de alta criminalidade. Esses institutos exercem funções semelhantes às dos CRAS (Centro de Referência a Assistência Social) e atuam em locais onde esse serviço governamental não atinge com tanta eficácia. Assim, os institutos auxiliam e proporcionam para dezenas de milhares de crianças e adolescentes o acesso a ferramentas de ascensão que

lhes foram negadas pelo estado. Como esses, existem inúmeros institutos e centros culturais espalhados pelo Brasil que buscam auxiliar os jovens periféricos e tentar afastá-los da criminalidade, por meio do fornecimento de atividades físicas, esportivas, refeições, aulas de reforço escolar, cursos preparatórios e um espaço acolhedor e equipado, que conta com apoio psicológico, médico e pedagógico.

Retornando para o ambiente escolar, de modo geral, a relação dos estudantes com a professora de História era marcada pela busca de um ambiente acolhedor e receptivo, com um respeito mútuo que não é visível na relação dos alunos com o restante dos profissionais que trabalham na instituição. Pois, quando se trata da instituição como um todo, são adotados métodos hierárquicos e opressores com os alunos, que reprimem qualquer tipo de liberdade e dificultando o desenvolvimento criativo dos adolescentes obrigando-os a se portarem de modo semelhante aos utilizados nas instituições militares. Isso ocorre por meio das frequentes chamadas de atenção que são praticadas para reprimir certos comportamentos dos alunos, as quais se utilizam de palavras de ordem e até mesmo de violência verbal para com os estudantes que questionam os métodos ou as regras impostas pela diretoria e pela coordenação da escola.

Foram inúmeras as vezes em que nós estagiários presenciamos situações de violência verbal praticada pelos superiores da escola em relação aos alunos. Dentro desse cenário, houve um caso em específico que se destacou em relação aos demais, e que ocorreu durante uma aula de história. Naquele momento, uma das coordenadoras da escola adentrou à sala de forma brusca e com um linguajar impróprio e ofensivo, e começou a gritar com uma aluna que tinha aproximadamente 14 anos de idade e que estava sentada na carteira em silêncio. A coordenadora, em tom extremamente elevado, questionava o motivo da aluna estar sentada naquele lugar, já que em tese, sua carteira, de acordo com o mapeamento produzido pela escola, era outra. A estudante, de forma amedrontada, disse que por não estar se sentindo bem, optou por sentar-se próxima à janela pois a sala estava muito quente. A coordenadora, novamente, começou a proferir, de maneira agressiva, uma série de insultos à adolescente, enquanto apontava o dedo indicador para o rosto da aluna. Posteriormente, a profissional verbalizou que a menina deveria ter suas “asinhas cortadas para aprender a ser gente”, enquanto a estudante permaneceu calada e, logo após, ao se levantar para retornar ao lugar designado à ela na sala de aula, recebeu novamente diversos gritos ofensivos e de autoridade, com uma proximidade e entonação assustadora, que chamou a nossa atenção.

Após esse triste e desnecessário acontecimento, os estagiários foram conversar com a aluna em questão, que ao ser questionada sobre como estava se sentindo, relatou que esse não foi um acontecimento isolado e que frequentemente a coordenadora em questão age de forma violenta com os alunos, reprimindo-os de forma agressiva, quando supõe que sua autoridade está sendo questionada. Relatou também, que a coordenadora faz isso proferindo ofensas de cunho pessoal para os estudantes, que em sua maioria, estão entrando na adolescência e formando sua

personalidade. Por conta dessas atitudes e desses métodos arcaicos e ineficientes, os alunos relataram que raramente se sentem acolhidos dentro do ambiente escolar e que não expressam suas opiniões pois temem sofrer repressões por parte da gestão escolar. Essa falta de acolhimento e compreensão é mais um agravante para a evasão escolar, porque diversos estudantes, que já lidam com problemas pessoais complexos, veem o ambiente escolar como um local de repressão e punição, onde suas ideias e necessidades não são aceitas e compreendidas.

Um ambiente que foi construído para ser amplo, diverso e acolhedor, cada vez mais vem se tornando um espaço de intolerância e de demonstração de poder por parte das pessoas que ocupam cargos de liderança e gerenciam a instituição. Um exemplo disso, é a imposição, por parte da direção, para que os alunos, todo os dias ao chegarem no ambiente escolar, se reúnam na quadra de esporte e novamente, de maneira que se assemelha às instituições militares, se organizem em filas, de forma totalmente silenciosa, para recitarem uma oração oriunda da igreja católica. Nesse momento, a diretora fica do lado de fora da quadra, em um local elevado, com um microfone na mão reprimindo qualquer movimentação ou som que não lhe agrada. Com isso, os alunos são obrigados a exercerem uma prática religiosa que a diretora segue e acredita ser correta, sem ser considerada a pluralidade religiosa e cultural existente em nosso país. Esse ato, além de autoritário e desleal, é inconstitucional, pois nossa constituição garante a liberdade religiosa para todos, e proíbe que seja imposta qualquer religião ou doutrina para outro indivíduo, principalmente no ambiente escolar, local esse que tem sua laicidade garantida por lei e deve ser aberto para a diversidade, sem qualquer tipo de imposição religiosa aos estudantes.

Ao presenciar esse ato, os estagiários foram coletar relatos dos estudantes, que confessaram ficar incomodados com essa prática. Dentre esses relatos, está o de uma aluna do 8º ano, com idade próxima aos 14 anos, praticante da umbanda, religião afro-brasileira, juntamente com a sua família. Essa estudante relatou que se sente violada e com sua fé invalidada por ser obrigada a praticar algo que ela não acredita, e que até chegou a contar para sua mãe sobre a obrigatoriedade de exercer uma prática religiosa que não acredita. Assim, por medo de represália por parte da direção escolar, optou por não fazer nada e seguir cumprindo as ordens da diretora. Além disso, a adolescente também contou que, por conta dessa prática ilegal da gestão escolar, pensou em se transferir para outra escola, porém o fato da sua mãe trabalhar fora de casa e o pai não ser presente em sua criação, torna inviável a desejada transferência para uma outra instituição e que, infelizmente, ela terá que permanecer na escola em questão por ser próxima à sua residência.

Outros alunos que também forneceram seus relatos, disseram que normalmente rezam por conta da pressão exercida pela escola. Um dos estudantes do 9º ano disse que no início rezava por medo da diretora, mas que com o passar do tempo, começou a ficar em silêncio sempre que começava a oração, porém, o

relatou que houve vezes em que funcionários da escola chamaram sua atenção, questionando o motivo dele não estar rezando. Percebe-se que os questionamentos dos profissionais da escola, soam como uma tentativa de forçar o estudante a praticar uma fé que não acredita, já que, o mesmo confessou que se considera ateu. Alguns estudantes confessaram não se importar em rezar, mas o fato é que esse é um ato que desrespeita a liberdade dos alunos e a constituição federal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da construção do presente trabalho e da experiência na sala de aula promovida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pode-se concluir que, de forma geral, as instituições de ensino, com enfoque na trabalhada durante esse artigo, carecem de estrutura e de planejamento pedagógicos, pois a forma com que a gestão escolar lida com os alunos e com suas complexidades é errônea e ultrapassada. As relações entre a instituição e os alunos se dão de maneira injusta e disfuncional, pois, além de dificultar o desenvolvimento crítico dos estudantes, gera neles a sensação de não pertencimento em relação ao ambiente escolar, o que resulta na evasão escolar em massa. Ademais, as escolas não têm profissionais capacitados para lidar com as fragilidades e com as vulnerabilidades existentes na realidade dos alunos de uma escola periférica, sendo elas as dificuldades sociais, falta de representatividade, convívio diário com a pobreza extrema, violência e tráfico de drogas. Esses problemas mencionados, afetam não só a vida pessoal, uma vez que geram impactos diretos na vida escolar dos adolescentes. E, dessa forma, vê-se a necessidade da escola desenvolver métodos, para minimamente acolher esses estudantes e fornece o suporte necessário para que eles possam usufruir do seu direito à educação. O desrespeito à diversidade, como visto, também tem papel significativo nos diversos problemas presentes na rede pública de educação. Em suma, a educação pública carece de investimento e de capacitação de seus funcionários, pois os mesmos, atualmente, se encontram incapacitados de cumprir seu papel básico, já que os conteúdos e métodos avaliativos utilizados e cobrados pelo Estado é insuficiente e defasado. Por meio da experiência no PIBID e da construção deste artigo, fica nítido que esse cenário tende a permanecer, tendo em vista que o sucateamento do ensino público é um projeto desenvolvido para que cada vez mais, a educação seja vista como uma mercadoria, pertencendo somente para as elites da sociedade, que possuem condições de acessar e arcar com os custos de uma educação de qualidade, que é um direito inegável para todos e deveria ser colocado em prática.

REFERÊNCIAS

CHUIEIRE, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49–64, 2008. DOI:

10.18222/eae193920082469. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2469>. Acesso em: 26 jul. 2023.

ELIZETE GONÇALVES, M. .; L.G. RIOS-NETO, E. .; COMINI CÉSAR, C. . A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA ASSOCIAÇÃO COM A POBREZA. **Revista Desenvolvimento Social**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–22, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/article/view/1520>. Acesso em: 29 jul. 2023.

Erikson, Erik H.; Erikson, Joan M. (1997). **O Ciclo de Vida Concluído e Estendido**. New York: W. W. Norton & Company (publicado em 1998).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Rev Bras Estudos Pedag**, v. 64, n. 147, p. 38-69, 2006.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. A avaliação no ensino de história. **Ensino em Re**, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

CHATGPT E RELAÇÕES DE ENSINO: DIÁLOGOS AMBIVALENTES EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Jaqueline Brigladori Pugliesi
jbpugliesi@gmail.com

Leonardo Mailon Borges
leonardoborges@facef.br

1 INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, vem crescendo o número de pessoas que utilizam a Inteligência Artificial (IA) no seu dia a dia, seja no trabalho, seja nas práticas educativas, seja no entretenimento. A IA é campo da computação que está se desenvolvendo rapidamente e que tem o potencial de impactar profundamente nossa sociedade. Com o surgimento de ferramentas e aplicativos mais acessíveis, vários deles gratuitos, e com abordagens interessantes para professores e alunos, torna-se importante analisar os potenciais benefícios da IA no ensino, bem como os riscos e desafios associados ao uso dessa tecnologia.

Um dos temas em alta, nos últimos anos, é a criação de *chatbots* cada vez mais inteligentes e especializados em um determinado assunto, os quais utilizam Aprendizado de Máquina, Redes Neurais e, principalmente, Processamento de Linguagem Natural.

Dentre os *chatbots* mais conhecidos está o ChatGPT, que é um assistente de conversação, também conhecido como um robô virtual, com uma capacidade de geração de textos, conversas e interações em linguagem natural, todos escritos de acordo com as prescrições gramaticais, revelando textos coesos e convincentes a um senso comum em ascensão. Por outro lado, também é capaz de causar muita controvérsia e discussão, pois é questionada, sobretudo, a validade dos textos produzidos e os riscos de um mau uso deles.

Este trabalho tem como objetivo expor e discutir a utilização de técnicas de Inteligência Artificial, principalmente na educação escolar, e discutir sobre seu potencial e (relativo) uso na educação, focando tanto nos pontos negativos quanto nos aspectos positivos. Para isso, será analisado o uso do ChatGPT em diferentes situações e sua assertividade em relação aos temas propostos, a fim de explorar a complexidade e as possibilidades dos diálogos entre humanos e o ChatGPT.

2 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E APLICAÇÕES

Nos últimos anos, tem-se falado e visto muito sobre Inteligência Artificial (IA), não só em áreas que requerem alta tecnologia, mas também em várias aplicações do nosso dia a dia. Pode-se dizer que, atualmente, tem-se o uso de IA em praticamente todas as áreas.

Marvin Minsky, considerado um dos pais da ciência da computação e da Inteligência Artificial, viveu entre 1927 e 2016, autor de diversos livros e artigos e estudioso da mente humana, define inteligência em um de seus livros. “Nossas mentes contêm processos que nos capacitam a solucionar problemas que consideramos difíceis. Inteligência é o nome que damos a qualquer um desses processos que ainda não compreendemos” (Minsky, 1986, p. 71).

Relacionando a inteligência à área da computação, tem-se a Inteligência Artificial, que pode ser definida como o “ramo da ciência da computação que se ocupa da automação do comportamento inteligente” (Luger, 2013, p. 1). É uma área que se dedica ao estudo e desenvolvimento de máquinas e programas computacionais capazes de pensar e agir como seres humanos. Isso pode incluir a capacidade de aprender, perceber, raciocinar, resolver problemas, tomar decisões e interagir com o mundo ao seu redor.

Na área de Inteligência Artificial existem duas maneiras de aprendizado: a partir de experiências e a partir de dados.

A IA tem um grande potencial para revolucionar muitas áreas de nossas vidas. Por exemplo, a IA pode ser usada para melhorar o diagnóstico médico, desenvolver novos medicamentos, criar veículos autônomos e, até mesmo, nos ajudar a entender melhor nosso próprio cérebro.

O período inicial da IA foi marcado por diversos avanços teóricos na área e a criação do primeiro modelo matemático ocorreu em 1943. À medida que a tecnologia foi se desenvolvendo, a IA se tornou cada vez mais poderosa e sofisticada. A IA continua a se desenvolver rapidamente, e é difícil prever o que o futuro reserva para essa tecnologia. No entanto, pode-se perceber que a IA tem o potencial de revolucionar muitas áreas de nossas vidas.

Exemplos práticos de situações e contextos em que a IA é usada: assistentes virtuais, recomendações de conteúdo, diagnósticos médicos, carros autônomos etc. Algumas aplicações podem ser pesquisadas em Rezende (2003).

Área da IA que tem como objetivo desenvolver técnicas sobre aprendizado e construção de sistemas capazes de adquirir conhecimento de forma automática, e o Aprendizado de Máquina (AM) estuda sobre como máquinas podem aprender a partir de dados (Faceli *et al.*, 2021).

Segundo Mitchell (1997), em *Aprendizado de Máquina* é dito que um programa de computador “aprende” a partir de experiências com respeito a alguma classe de tarefas e medida de desempenho, se seu desempenho nessas tarefas melhora com a experiência.

Redes Neurais também é uma área da IA, com objetivo de que as máquinas “aprendam” a partir de dados e executem tarefas complexas, e possui as seguintes propriedades particulares: adaptar ou aprender, generalizar e agrupar ou organizar dados.

As Redes Neurais (RN) são modelos matemático e computacional inspirados pelo funcionamento do cérebro humano. Elas são compostas por várias unidades de processamento (neurônios) interligadas por um grande número de conexões (sinapses).

Graficamente, uma RN pode ser vista como um conjunto de nós (unidades de processamento) e arcos, representando, respectivamente, os neurônios e as conexões entre eles (Braga, Carvalho e Ludermir, 2000).

Processamento de Linguagem Natural (PLN) é uma área da IA que tem como objetivo a compreensão automática de linguagens humanas e estuda a capacidade e as limitações de uma máquina em entender a linguagem dos seres humanos. O objetivo do PLN é fornecer aos computadores a capacidade de entender e compor textos. Tem-se, nesse sentido, algumas atividades executadas: reconhecer o contexto, fazer análise sintática, semântica, léxica e morfológica, analisar sentimentos e até aprender conceitos com os textos processados.

Na frase “Leo caiu, derrubou o copo e quebrou o braço”, um sistema inteligente tem que ser capaz de saber quem quebrou o braço, se foi o Leo ou o copo. Apesar de ser fácil para nós humanos, pois sabe-se que o braço é do Leo, o computador não consegue identificar esses pontos com facilidade. Assim, as técnicas de PLN devem também possuir conhecimento em linguística.

Portanto, entender um texto significa reconhecer o contexto, fazer análise léxica, sintática, semântica e morfológica, criar resumos, extrair informações, interpretar e analisar sentimentos. Essa técnica é utilizada nos tradutores de texto, nos *chatbots*, nas assistentes virtuais.

Um *chatbot* é um programa de computador que tenta simular um ser humano na conversação com as pessoas. Alguns exemplos são: ChatGPT, Bard, Bing, YouChat, LuzIA, entre outros.

A LuzIA é uma assistente pessoal inteligente, desenvolvida na Espanha, em março de 2023, que pode ser usada, diretamente, no *WhatsApp* ou no *Telegram*, como se estivesse conversando com um contato da agenda. Ela ajuda no seu dia a dia e pode tirar dúvidas, dar dicas, transcrever áudios, traduzir mensagens e até criar imagens.

Outra aplicação também muito interessante e utilizada está relacionada à preparação de apresentações de slides, e o Gamma App é um aplicativo de IA desenvolvido para facilitar a vida das pessoas que necessitam de fazer apresentações com slides.

Ao solicitar que o Gamma App criasse uma apresentação sobre “Inteligência Artificial e ChatGPT”, foram feitos cinco slides, sendo um deles apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Slide feito pelo Gamma App

Como a IA está mudando nosso mundo

| | | |
|--|--|--|
|  <p>Automação de Processos</p> <p>A IA está revolucionando a produtividade das empresas automatizando processos antes feitos por humanos, permitindo maior eficiência e qualidade.</p> |  <p>Assistentes Virtuais</p> <p>Assistentes virtuais como Siri, Alexa e Google Assistant estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia, facilitando tarefas rotineiras e melhorando a experiência do usuário.</p> |  <p>Condução Autônoma</p> <p>A IA está tornando possível a criação de veículos autônomos, reduzindo acidentes e melhorando a eficiência do transporte.</p> |
|--|--|--|

Made with Gamma

Fonte: <https://gamma.app/>. Acesso em 30 nov. 2023.

Outra aplicação que utiliza IA é o Midjourney, que gera imagens a partir de descrições em linguagem natural, chamadas de *prompts* (roteiros).

Depois de enviar uma solicitação de texto, o Midjourney processa sua solicitação, criando quatro opções de imagens exclusivas em um minuto. Um exemplo simples pode ser visualizado na Figura 2, porém imagens mais complexas podem ser geradas de acordo com o *prompt* utilizado.

Figura 2 – Imagens geradas pelo Midjourney



Fonte: <https://docs.midjourney.com/docs/quick-start>. Acesso em 30 nov. 2023.

O Bing possui uma ferramenta chamada Image Creator que usa IA para gerar imagens a partir de texto. Quanto mais precisa for a descrição da imagem, melhor será a imagem gerada pela IA. Essa tecnologia é capaz de gerar imagens realistas e criativas a partir de descrições de texto ou outros tipos de entrada.

A Figura 3 mostra um exemplo no qual foi utilizado o Image Creator para a criação das imagens, e para gerar uma descrição, neste caso em inglês, mais completa e detalhada, foi utilizado o ChatGPT.

Figura 3 – Imagem gerada pelo Image Creator com ChatGPT



Fonte: <https://youtu.be/HMfi5wjoMLc?si=NwDivz3vWLoPLQuq>. Acesso em 30 nov. 2023.

O ChatGPT (*Chat Generative Pre-Trained Transformer*) é um *chatbot* on-line que utiliza Inteligência Artificial, desenvolvido pela *OpenAI* e lançado em novembro de 2022. Ele usa uma combinação de algoritmos de Processamento de Linguagem Natural, Redes Neurais e Aprendizado de Máquina para entender as perguntas e gerar respostas.

O ChatGPT foi construído com base nos modelos GPT fundamentais da *OpenAI* (GPT-3.5 e GPT-4), sendo ajustado para aplicações com foco em conversas, usando técnicas de aprendizado supervisionado e de reforço.

O ChatGPT tem como função principal realizar conversações e interações em linguagem natural, assemelhando-se a um bate-papo entre humanos e máquinas, gerando textos bem escritos, fluente e coesos, com respostas detalhadas e articuladas. A versão gratuita utiliza somente informações publicadas até o ano de 2021.

É importante ressaltar que o ChatGPT não possui compreensão completa, consciência contextual ou raciocínio como um ser humano. Suas respostas são geradas baseadas nos padrões aprendidos durante o treinamento. E é sob essa perspectiva que se faz necessária a discussão acerca do comportamento dos sujeitos diante desse *chatbot*, no contexto das relações de ensino.

3 O QUE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR TEM A DIZER SOBRE O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NAS RELAÇÕES DE ENSINO?

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Freire, 1996, p. 32)

Nos tempos atuais, a partir da macroestrutura do *Plano Nacional de Educação* (PNE), as aprendizagens essenciais da Educação Básica são contempladas pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), documento criado em 2017 e aprovado em 2018, que circula na esfera educacional em todo o país, como fonte a qual recupera e renova o discurso dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) no que diz respeito aos objetos do conhecimento fundamentais para a educação escolar ocorrer nas contemporâneas práticas sociais da cultura brasileira.

A BNCC, nesse viés do que é recorrente e essencial para se promover a educação escolar, propõe, como solo social de sustento das diferentes práticas de ensino, *Dez Competências Gerais da Educação Básica* (Brasil, 2018) que devem atravessar as relações escolares na mobilização de objetos de conhecimento de todas as áreas. Esse discurso revela, a princípio, a interseccionalidade entre as áreas do conhecimento e sinaliza para a existência de articulações possíveis, o que renova enunciados do contexto escolar que se atentavam, até então, para movimentos estanques entre as disciplinas.

Entre essas dez competências, as quais evidenciam objetivos norteadores das práticas escolares, há a Competência 5, que deve ser destacada por considerarmos, neste trabalho, o vínculo entre os documentos oficiais da educação e o uso consciente das novas *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC's):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018. p. 9).

O que se nota, na análise da competência 5 e nas reverberações da vida e da *coesão social* (Durkheim, 1999) em cada *ato/evento/acontecimento* (Bakhtin, 2010²³) dos sujeitos em constante relação multissemiótica, é a presença das novas tecnologias, no contexto escolar, no diálogo do cotidiano de crianças, adolescentes e jovens, o que torna esta competência macroestrutural um caminho emergente para docentes refletirem sobre as intersecções entre os objetos de conhecimento e as novas tecnologias, como a Inteligência Artificial, nesse processo de interação na e pela linguagem. E é com base nessa perspectiva da intersecção de contextos, de sentidos e de práticas que se constitui o viés docente nos tempos atuais: era pós-pandêmica, aceleração do uso de novas tecnologias nas diferentes esferas da atividade humana²⁴, necessidade de mediação para o uso consciente de instrumentos digitais, preparação para a (nova) vida social.

Considerando-se todas as transformações suscitadas pelos últimos contextos vivenciados, sobretudo, na esfera escolar, foi elaborada e aprovada, em 2022, a *Base Nacional Comum Curricular Digital* (BNCC Digital), a qual recupera e amplia todo o enunciado da competência 5, com o objetivo de “desenvolver os domínios técnico, crítico e ético sobre as ferramentas digitais” (BNCC Digital, on-line). A perspectiva argumentativa desse documento, nesse viés, tem como pressuposto a criação de situações de aprendizagem nas quais existam difusões e imersões que possam contemplar *pensamento computacional, mundo digital, cultura digital* e *direitos digitais* (BNCC Digital, on-line), como ocorre com o contexto emergente do ChatGPT.

Nesse prisma, vislumbra-se, em síntese, o que chamamos de três atitudes responsivas e sequenciais a serem adotadas pelo docente e pelos respectivos discentes – nas atividades de mediação, como aulas, projetos etc. – acerca de possibilidade para se lidar com as TIC's nas relações de ensino, a saber: Instrumentalização; Contextualização; e Reflexão.

A **instrumentalização** corresponde, sobretudo, às potências que uma determinada tecnologia digital oferece à sociedade e à apreensão de sentidos existentes dessa possível rede de conexões. Em variadas situações - resguardadas, obviamente, as devidas singularidades desses papéis sociais - os

²³ Sobre isso, ver o conceito de *alteridade* como categoria da interação discursiva contemplado na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, de Mikhail Bakhtin.

²⁴ Toma-se o uso da expressão como analogia aos estudos do discurso desenvolvidos pelo Círculo de Mikhail Bakhtin, cuja formulação se concentra na interação discursiva na e pela linguagem, o que se mostra evidente nesta discussão em que cabe uma discussão sobre a interação entre professores e estudantes acerca da produtividade, no contexto escolar, do uso de uma ferramenta digital, como um *chatbot*.

discentes, em oposição estrutural aos docentes, já têm esse conhecimento instrumental/técnico da tecnologia a ser utilizada. Trata-se, portanto, da funcionalidade de uma nova tecnologia, contudo, ausente de um olhar contextualizado, crítico e, por vezes, ético acerca do uso concreto, na vida social, dessa (in)formação técnica que dialoga com a noção de *pensamento computacional*.

A compreensão do **Contextualização**, não só nesse viés, mas em toda prática social de interação mediada pela linguagem, é pertinente para tudo o que se vivencia na unidade da responsabilidade. Na situação das TIC's, trata-se da aplicação de um recurso digital para atender a uma determinada finalidade suscitada por uma esfera de atividade humana. Refere-se, desse modo, ao uso do que foi instrumentalizado, sinalizando para a existência de um objeto do conhecimento a ser apreendido nessa relação. É o olhar do potencial funcional de uma aplicação real na vida em sociedade, visando ao aprimoramento das relações em diferentes esferas, como a escola e/ou o trabalho, isto é, situações concretas de um uso que se faz no *mundo digital*, como resultado das vivências e experiências na e pela *cultura digital*. Tudo isso mediado por uma ferramenta.

Por fim, a **Reflexão** convoca um pensamento que engloba uma atitude ética acerca do que se usa. É a unidade da responsabilidade sobre o que é vivenciado nas diferentes interações, sejam elas mediadas – ou não - pelo contexto digital. Essa atitude, no contexto escolar, recupera o que a BNCC Digital (On-line) nomeia como prática da consciência sobre os *direitos digitais*, o que poderá sinalizar sobre atitudes éticas a serem tomadas, por exemplo, diante de uma Inteligência Artificial que produza textos *relativamente autorais*, como um *chatbot*, que se mostra ambivalente no momento de atender a diferentes comandos/atitudes de resposta.

3 CHATGPT NA SALA DE AULA: ALGUMAS AMBIVALENCIAS CONSTITUTIVAS NA UTILIZAÇÃO DA IA

Toda nova tecnologia desperta, aos olhares atentos, dualidades constitutivas sobre potencialidades e riscos. E o sujeito-professor, embora possa ficar aquém a essa dualidade e tenha, de antemão, uma opinião previamente formada de que o que é novo marca retrocessos ou, então, que a novidade, em termos tecnológicos, não deve estar no solo social da sala de aula, é, antes de tudo, um investigador de realidades, um pesquisador que se alinha às novas situações existenciais.

A sala de aula, nos tempos atuais, tem sido vista, em muitos contextos, como *arena* (Volóchinov, 2017) de embates ideológicos sobre as novas tecnologias. Nesse ínterim, cabe uma analogia: por um lado, os professores, muitas vezes, tem uma postura *apocalíptica* (Eco, 1970) em relação a esses usos, isto é, há uma pressuposta condenação no que diz respeito à produtividade acadêmica do estudante acerca da presença de recursos digitais nas diferentes situações de aprendizagem, e esse *sujeito apocalíptico*, estando acima de uma massificação da

cultura, admite-se como aquele que não foi afetado pelo novo recurso; por outro lado, os estudantes, como *integrados* (Eco, 1970) ao novo, concebem recursos digitais em uma perspectiva excessivamente massificada, delegando a aquisição de conhecimentos como artifício de um recurso digital, e não como uma necessidade do desenvolvimento humano, corroborando, como consequência, a desvalorização do conhecimento científico pelos discentes.

É por isso que, quando se reflete sobre a proposição do ChatGPT na esfera escolar, surgem algumas questões que podem ser suscitadas pelo professor atento à BNCC, à BNCC Digital e a todas as transformações pelas quais a sociedade tem passado nos últimos tempos, a saber:

- a) Quais são as potencialidades do ChatGPT? E os riscos?
- b) Quais são os desafios para a utilização ética e responsável da ferramenta?
- c) Como se constrói a autoria e a autenticidade sobre o que se produz no ChatGPT?
- d) O arranjo linguístico do Chat promove respostas “únicas” e “originais”?
- e) Como promover a consciência digital dos estudantes no e pelo diálogo?

Não pretendemos ser presunçosos a ponto de respondermos a todas essas indagações tão (in)acabadas no contínuo que é a discussão da intersecção entre educação escolar e novas tecnologias. Não há álibis para a existência, tampouco soluções simples para problemáticas complexas.

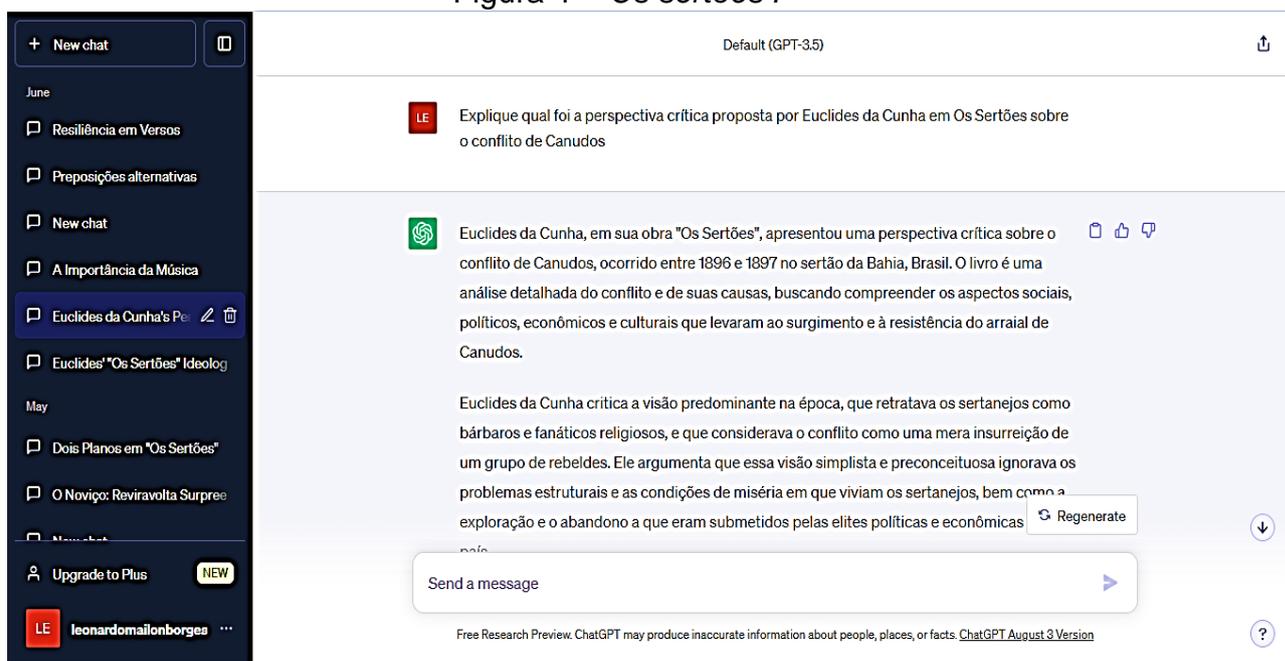
Acreditamos que uma dialética do *eu-para-mim* (Bakhtin, 2010) possa sustentar a alteridade que constitui as demais instâncias dos atos responsáveis, isto é, o *eu-para-outro* e o *outro-para-mim* na unidade e na unicidade de *cada ato/evento/acontecimento*. E isso se aplica à cultura digital. Nesse sentido, elucidamos, a seguir, duas discussões: primeiramente, há uma demonstração da atuação do ChatGPT diante de dois contextos que envolvem a prática de verificações de leitura e análise de duas obras literárias; em seguida, apresentamos algumas possibilidades favoráveis à presença do ChatGPT na sala de aula para que se possa tentar sair das definições estanques da *arena apocalípticos versus integrados* rumo à ambivalência dos atos como constituinte dialético e dialógico dos processos de ensino e aprendizagem para a consciência digital.

3.1 Verificações de leitura e análises de obras literárias no ChatGPT: tecendo conflitos

Como já fora discutido, serão apresentadas duas respostas produzidas pelo ChatGPT diante de comandos que foram dados à Inteligência Artificial envolvendo o que seria contexto típico de uma avaliação formal realizada em sala de aula: verificação de leitura e análise de obra literária.

Primeiramente, recupera-se²⁵ o estudo de uma questão de avaliação de *Literatura Brasileira* aplicada em curso de graduação em Letras sobre a obra “Os Sertões”, de Euclides da Cunha, a qual é transcrita a seguir: *Explique qual foi a perspectiva crítica proposta por Euclides da Cunha, em “Os Sertões”, sobre o conflito de Canudos (apud Borges; Oliveira, 2023).*

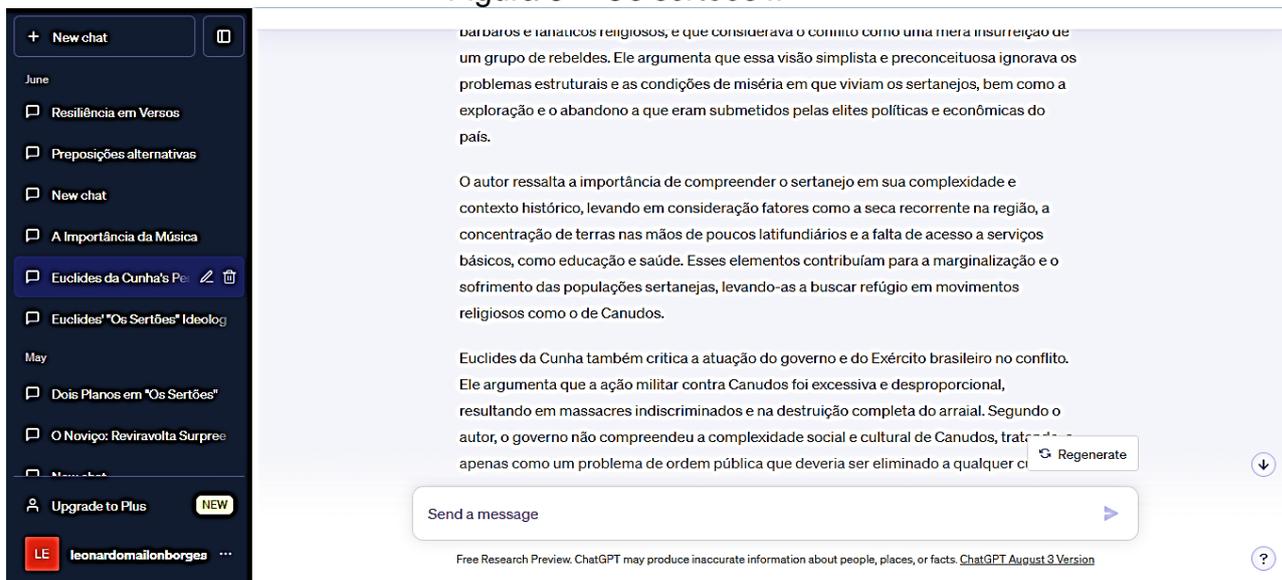
Figura 4 – Os sertões I



Fonte: <https://chat.openai.com/c/58682bd9-784a-49b1-9a58-d7c94cb339d0>. Acesso em 30 nov. 2023.

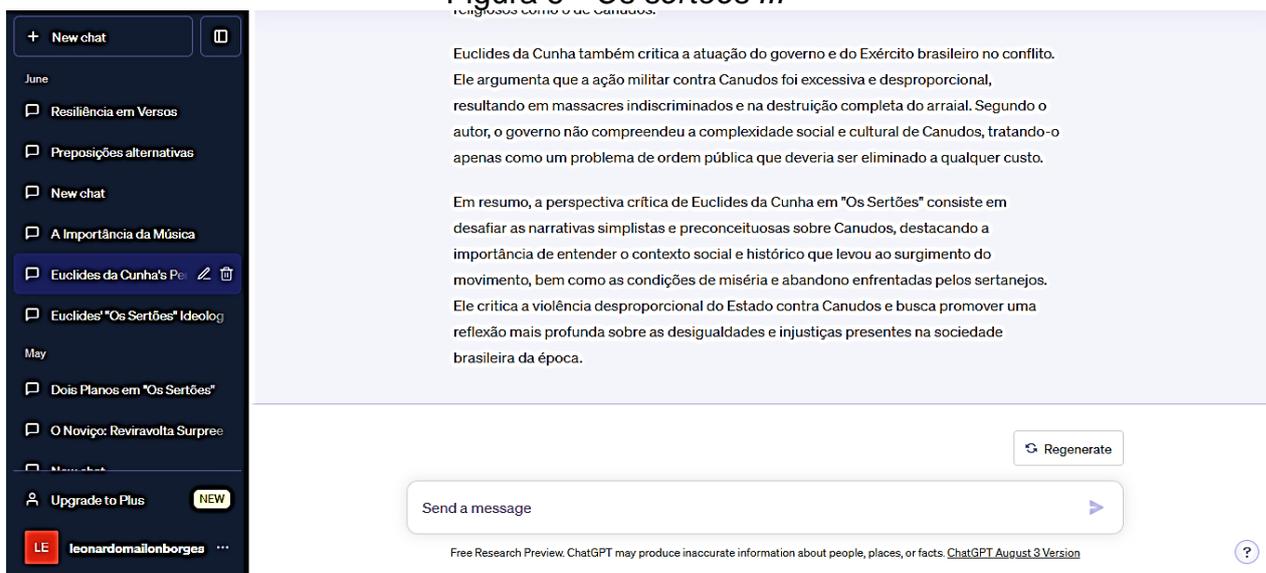
²⁵ Utilizamos a palavra “recupera-se” porque esta pesquisa retoma parte do corpus utilizado no artigo intitulado “Respostas do ChatGPT como gênero discursivo: construção da identidade vista em percepções de estudantes de Letras”, escrito em coautoria com a professora Dr.^a Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira sobre a percepção dos estudantes de Letras diante das respostas do ChatGPT (artigo submetido neste ano para a *Revista Estudos Linguísticos*). Registramos, novamente, nossos agradecimentos à Prof.^a Dr.^a Monica de Oliveira Faleiros, docente do curso de Letras do Uni-FACEF - Centro Universitário Municipal de Franca, por ceder a questão e o padrão de respostas da avaliação da disciplina de Literatura Brasileira, realizada em abril/2023 e, dessa forma, possibilitar parte da composição do instrumento de coleta de dados do estudo.

Figura 5 – Os sertões II



Fonte: <https://chat.openai.com/c/58682bd9-784a-49b1-9a58-d7c94cb339d0>. Acesso em 30 nov. 2023.

Figura 6 - Os sertões III



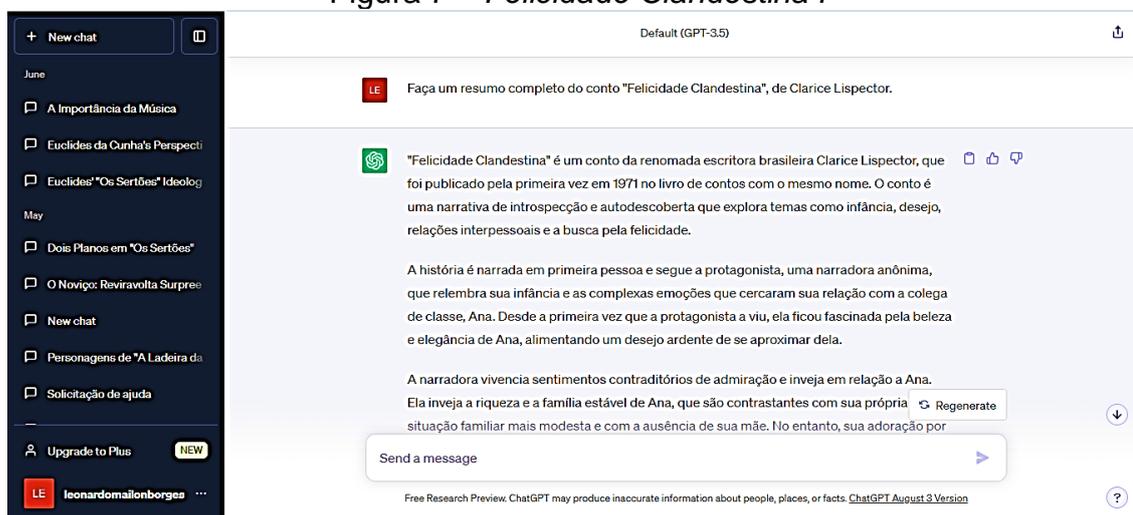
Fonte: <https://chat.openai.com/c/58682bd9-784a-49b1-9a58-d7c94cb339d0>. Acesso em 30 nov. 2023.

De modo sucinto, o que se recupera, aqui, com base nas discussões realizadas por Borges e Oliveira (2023), é a performance do ChatGPT na construção do gênero “resposta discursiva”. Os enunciados atendem aos comandos da questão e promovem uma análise da obra “Os sertões”, de Euclides da Cunha, sem deixar lacunas ou apresentar equívocos em relação às expectativas de resposta, o que revela a valoração positiva acerca do uso desse *chatbot* diante de uma pergunta e de um comando que faz referência a um texto clássico – objeto de conhecimento dos estudos de Literatura na Educação Básica.

Não obstante, para confirmarmos esses pressupostos explorados no contexto de uma questão avaliativa, foi selecionado um novo texto-base oriundo, também, da esfera artístico-literária: o conto “Felicidade Clandestina”, de obra homônima de Clarice Lispector que retrata, em síntese, uma narradora-personagem que não é nomeada e que rememora um episódio da infância: as dificuldades enfrentadas para tomar emprestado o livro *Reinações de Narizinho* de uma colega de classe, a qual também não é nomeada (Lispector, 1998).

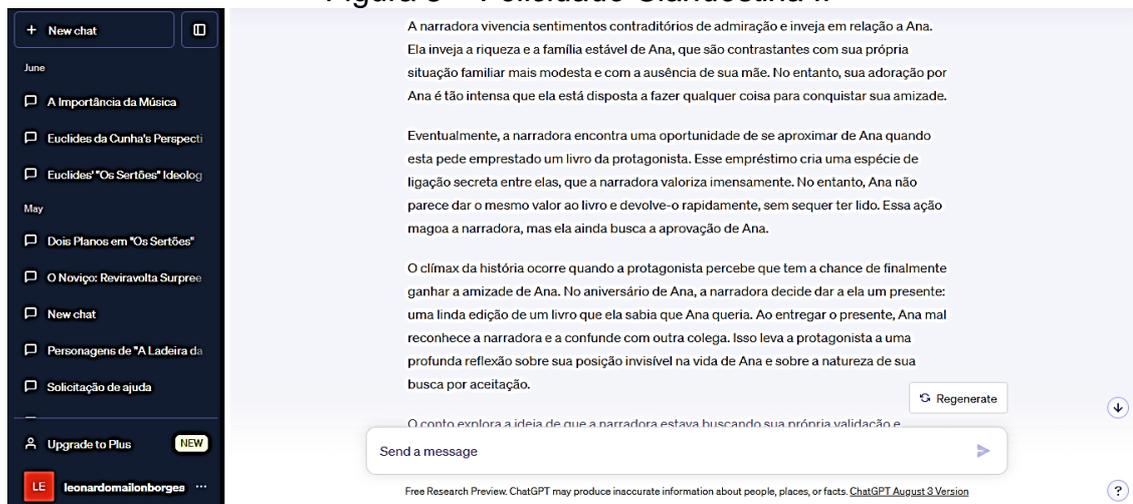
Novas questões foram formuladas, desta vez, por nós, para verificarmos a atitude de resposta diante dos comandos suscitados. A seguir, apresentamos as respostas do ChatGPT para o seguinte comando: *Faça um resumo completo do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector.*

Figura 7 – *Felicidade Clandestina I*



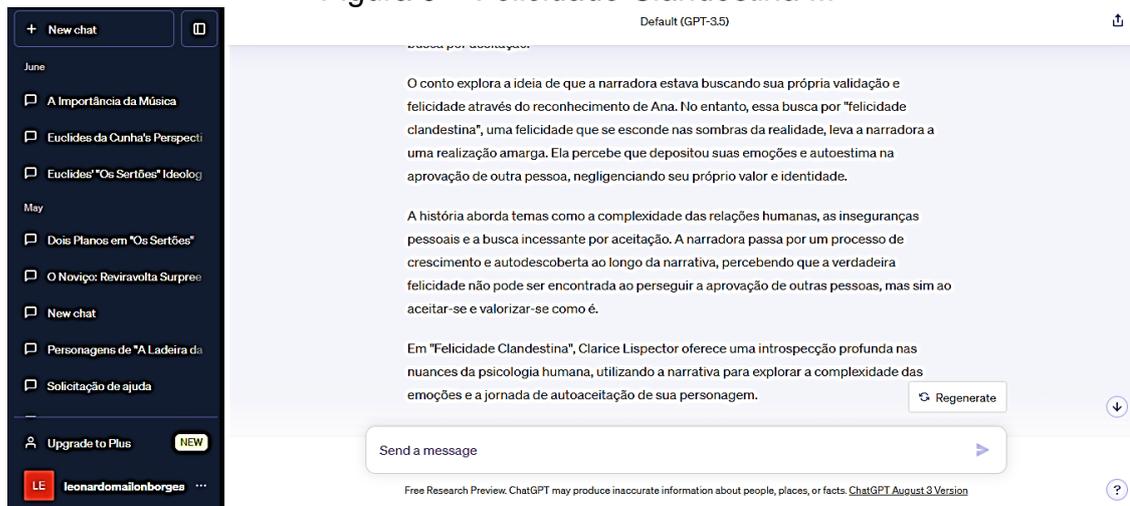
Fonte: <https://chat.openai.com/c/2c8a65c2-545c-4911-b349-94b3e72034c3>. Acesso em 30 nov. 2023.

Figura 8 – *Felicidade Clandestina II*



Fonte: <https://chat.openai.com/c/2c8a65c2-545c-4911-b349-94b3e72034c3>. Acesso em 30 nov. 2023.

Figura 9 – *Felicidade Clandestina III*



Fonte: <https://chat.openai.com/c/2c8a65c2-545c-4911-b349-94b3e72034c3>. Acesso em 30 nov. 2023.

Em contraste ao que ocorreu na situação de *Os sertões*, a solicitação do resumo do texto de Clarice Lispector teve, como atitude de resposta, a construção de enunciados que não condizem com o percurso narrativo do conto. Contudo, o ChatGPT não se posicionou afirmando que desconhece o texto, o que evidencia a valoração de inverdades compostas a respeito do que ocorre no texto literário em questão.

Esse *chatbot* inicia a resposta apresentando características quanto ao estilo da autora de maneira genérica – algo que seria encontrado na *Wikipédia*, por exemplo, e, quando inicia a resposta à verificação de leitura, apresenta vários equívocos, como a personagem nomeada como “Ana”²⁶ pelo ChatGPT que, no conto, não é nomeada, só para citar um exemplo. Esse nome citado pertence ao conjunto de personagens de Clarice Lispector, mas não se trata do texto *Felicidade Clandestina*.

Sob esse prisma, foi feita uma nova tentativa em relação ao mesmo texto-base, contemplando uma nova questão, a qual contém a solicitação de uma verificação de leitura mais específica, considerando que a questão anteriormente formulada pertencia a um teor generalista. Eis, a seguir, o comando feito e a respectiva atitude de resposta: *Comente como se constrói, no conto “Felicidade Clandestina”, o desejo da personagem em pegar emprestado o livro da colega de classe.*

²⁶ Personagem do conto “Amor”, cuja autora é Clarice Lispector.

Figura 10 – *Felicidade Clandestina IV*

Default (GPT-3.5)

LE Comente como se constrói, no conto "Felicidade Clandestina", o desejo da personagem em pegar o livro da colega de classe emprestado.

"Felicidade Clandestina" é um conto da escritora brasileira Clarice Lispector, publicado em 1971. No conto, a protagonista narra suas memórias de infância e as complexas emoções que experienciou ao desejar pegar emprestado o livro de sua colega de classe.

O desejo da personagem em pegar o livro emprestado é construído de forma gradual ao longo do conto, revelando uma série de sentimentos e motivações subjacentes:

- Curiosidade e Admiração:** Desde o início, a narradora demonstra admiração pela colega, chamada Carolina, e pela forma como ela lida com as palavras, seja ao falar ou escrever. A personagem principal enxerga Carolina como alguém especial e talentoso.
- Intimidação e Insegurança:** A narradora também se sente intimidada pela presença de Carolina, sua eloquência e beleza. Isso cria um contraste entre a protagonista e a colega,

Send a message

Free Research Preview. ChatGPT may produce inaccurate information about people, places, or facts. ChatGPT August 3 Version

Fonte: <https://chat.openai.com/c/2c8a65c2-545c-4911-b349-94b3e72034c3>. Acesso em 30 nov. 2023.

Figura 11 – *Felicidade Clandestina V*

Default (GPT-3.5)

LE Comente como se constrói, no conto "Felicidade Clandestina", o desejo da personagem em pegar o livro da colega de classe emprestado.

chamada Carolina, e pela forma como ela lida com as palavras, seja ao falar ou escrever. A personagem principal enxerga Carolina como alguém especial e talentoso.

- Intimidação e Insegurança:** A narradora também se sente intimidada pela presença de Carolina, sua eloquência e beleza. Isso cria um contraste entre a protagonista e a colega, levando-a a questionar sua própria autoestima e valor.
- Identificação e Identidade:** A personagem principal compartilha um nome, Laura, com a personagem principal do livro que deseja pegar emprestado. Essa conexão simbólica entre os nomes cria uma ligação entre as duas personagens e desperta um sentimento de proximidade.
- Fantasia e Imaginação:** A narradora começa a fantasiar sobre a sensação de pegar o livro emprestado, imaginando o ato e as emoções associadas a ele. Essa fantasia cria um desejo crescente, pois representa uma oportunidade de se conectar mais profundamente com a colega e com sua própria imaginação.
- Amplificação do Desejo:** A narradora relata detalhadamente a aparência do livro, a capa, as páginas, os possíveis cheiros das folhas. Essa atenção aos detalhes amplifica o desejo, tornando o livro quase mágico em sua mente.
- Inibição e Culpa:** A protagonista não tem coragem de pedir o livro emprestado abertamente, sentindo que não merece a atenção de Carolina. Isso reflete a insegurança da

Send a message

Free Research Preview. ChatGPT may produce inaccurate information about people, places, or facts. ChatGPT August 3 Version

Fonte: <https://chat.openai.com/c/2c8a65c2-545c-4911-b349-94b3e72034c3>. Acesso em 30 nov. 2023.

Figura 12 – *Felicidade Clandestina VI*

Default (GPT-3.5)

LE Comente como se constrói, no conto "Felicidade Clandestina", o desejo da personagem em pegar o livro da colega de classe emprestado.

- Inibição e Culpa:** A protagonista não tem coragem de pedir o livro emprestado abertamente, sentindo que não merece a atenção de Carolina. Isso reflete a insegurança da narradora e sua relutância em enfrentar diretamente seus sentimentos.
- Ação e Consequência:** Eventualmente, a protagonista encontra o livro em uma gaveta e decide pegá-lo emprestado sem permissão. A ação traz um misto de excitação e culpa, pois a narradora compreende que está violando a confiança de sua colega.
- Culminação Emocional:** Ao ler o livro, a narradora vivencia uma profunda emoção que a conecta não apenas com a história, mas também com seu próprio mundo interior. Essa experiência emocional intensifica o desejo, pois ela agora compreende a verdadeira importância do livro para si mesma.

A construção do desejo da personagem em pegar o livro emprestado é rica em nuances emocionais, explorando temas de autoestima, identificação, fantasia e culpa. Clarice Lispector habilmente cria uma jornada emocional que permite aos leitores compreenderem não apenas o ato em si, mas também as camadas profundas de significado por trás desse desejo.

Send a message

Free Research Preview. ChatGPT may produce inaccurate information about people, places, or facts. ChatGPT August 3 Version

Fonte: <https://chat.openai.com/c/2c8a65c2-545c-4911-b349-94b3e72034c3>. Acesso em 30 nov. 2023.

Inicialmente, o primeiro parágrafo contextualiza o momento histórico de publicação e sintetiza os principais interesses da produção da obra “Felicidade Clandestina” como coletânea lançada pela primeira vez em 1971 e que retrata temas da infância da autora.

Contudo, na sequência, novamente, visualiza-se a recorrência de equívocos em relação ao texto-base. As personagens são nomeadas, mas, desta vez, como Carolina e Laura. Não é feita a menção à personagem Ana, que foi citada na questão anterior e também não integra a obra em questão. Além disso, os comentários a respeito do processo de descrição do desejo da narradora-personagem pelo livro são equivocados e não correspondem ao que o texto de Clarice revela.

Esses dois contextos apresentados – “Os sertões” e “Felicidade Clandestina” permitem a consideração de que o ChatGPT é constituído pelo viés da *ambivalência*, cabendo ao sujeito a atividade de seleção e de apuração das informações que são contempladas pelo software. Tal ótica elucidada, nesta análise, sobretudo, que os conhecimentos precisam ser adquiridos pelos sujeitos, enquanto seres sociais, e que um *chatbot* é uma ferramenta e deve figurar no seu *locus* como tal e não como autêntica voz social que possui autoria na e pela linguagem. A noção de que não existem álibis para a existência (Bakhtin, 2010) continua sendo exclusividade dos indivíduos, na singularidade da responsabilidade de cada ato social mediado pelas diferentes interações.

4.1.1 ALGUMAS SUGESTÕES PARA O TRABALHO COM O CHATGPT NAS RELAÇÕES DE ENSINO

Diante de todas as considerações acerca da (im)produtividade relativa do *chatbot* em questão, ao recuperarmos a atuação docente no contexto das transformações nas relações de ensino e da presença da IA na sala de aula, fazemos, a seguir, algumas sugestões que podem auxiliar no aprimoramento das três atitudes (*instrumentalização, contextualização e reflexão*), a saber: a) *Debate*; b) *Chegada de informações*; c) *Autoavaliação*; d) *Oficina de Criação*; e e) *Um Chat, várias personas*. Essas sugestões metodológicas se aproximam de um ideal de promoção da *consciência digital*, em conformidade com os discursos dos documentos oficiais, como a BNCC (2018) e a BNCC Digital (2022), que, como já fora discutido, regem as relações de ensino no solo social brasileiro e apresentam as bases para que o sujeito-professor desenvolva metodologias ativas, as quais, diferentemente de perspectivas de ensino-aprendizagem tradicionais, são orquestradas, substancialmente, na

[...] ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de

reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (Hoffmann, 2003, p. 67).

Nessa perspectiva de análise e de busca por metodologias ativas, eis algumas possibilidades:

a) Debate: a princípio, propor o diálogo e demonstrar o conhecimento da ferramenta, por parte do professor, pode ser o introito para se orquestrar um processo de reflexão e de construção da argumentação na formação dos discentes, os quais serão provocados a elencar as ambivalências do ChatGPT com base nas experiências já adquiridas por meio do uso. Eis algumas possibilidades de indagação a serem expostas: “Quais são os possíveis efeitos do uso do ChatGPT na escola?”; “Será que ele pode ser usado como instrumento de consulta?”; “Esse chat é confiável mesmo?”; “Quais seriam os limites para o uso dessa ferramenta?” “Trata-se de uma ferramenta revolucionária?”.

b) Checagem de informações: o objetivo é, em síntese, buscar uma informação nos horizontes do discurso emanado pelo ChatGPT, cotejar²⁷ o texto produzido pelo *chatbot* com fontes consolidadas, comparar os resultados e elucidar princípios e parâmetros entre os objetos consultados. Transitando por etapas, tem-se:

- I) pedir aos alunos que, em pequenos grupos, busquem informação no chat sobre certo conhecimento do programa;
- II) em seguida, orientar os grupos a cotejarem a resposta do chat com outras fontes (o livro didático pode ser usado);
- III) por fim, pedir que os alunos comparem os resultados: a resposta do chat estava suficientemente clara, correta e precisa?

Ademais, essa prática, junto às sugestões c) e d) – a serem apresentadas a seguir - poderá contemplar a abordagem que envolve competências e habilidades para o desenvolvimento da *investigação científica* (BNCC, 2018), ao provocar os estudantes a chegarem a resultados por meio de hipóteses de pesquisa cujo resultado será a construção do conhecimento acerca do *mundo digital*.

c) Autoavaliação: Aqui, faz-se pertinente, a princípio, propor aos alunos que respondam a uma questão do material didático utilizado, ou mesmo a uma extraída de algum exame. Em seguida, o docente deve solicitar que os estudantes investiguem qual é a resposta oferecida pelo chat. Como estratégia final, tem-se substância para *investigação científica* a partir da seguinte problematização: “Qual resposta está mais adequada? Por quê?”. Essa proposta pode ser complementada com base na articulação com a sugestão b).

d) Oficina de Criação: O professor poderá propor aos estudantes a elaboração de perguntas ao robô, partindo de algum conteúdo estudado. Além de

²⁷ Sobre isso, ver Bakhtin (2017) e Galdi (2012).

fazer uma abordagem acerca do gênero “questão” no contexto escolar, elucida-se a substância para iniciar a investigação científica de modo concreto, a fim de se promover a reflexão digital com base na seguinte indagação: “*Quais são os limites da máquina?*”.

e) Um Chat, várias *personas*: Nesta abordagem multidisciplinar, ao contemplar diferentes áreas do conhecimento, o docente poderá propor que os estudantes transformem o chat em uma, duas ou mais personalidades estudadas e formulem perguntas ao robô. Após, será importante ter bases para a comparação, como as biografias, para verificar a veracidade das informações que foram dadas. Com base no delineamento de um arquétipo de personalidade proposto pelo chat e validado por documentos oficiais, será possível simular situações de aprendizagem dinâmicas e, por vezes, carregadas do aspecto lúdico de maneira comedida, como: “*Como Theodor Adorno analisaria o novo álbum de canções do Gustavo Lima?*”. Trata-se de uma prática que, sobretudo, poderia promover uma aproximação dos objetos de conhecimento (Theodor Adorno, por exemplo) com materiais socioculturais da vida dos estudantes (O cantor do cancioneiro contemporâneo brasileiro, Gustavo Lima).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial tem se tornado, gradativamente, parte das relações sociais nas diferentes esferas de atividades humanas. Diante desse cenário de múltiplas transformações potencializadas pelo contexto pós-pandêmico e em diálogo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU), torna-se relevante o olhar consistente acerca das três atitudes – *instrumentalização*, *contextualização* e *reflexão* – ao considerarmos a urgência no processo de desenvolvimento da consciência digital por meio das TIC's.

Diante de possíveis indagações oriundas dos papéis sociais que constituem as relações de ensino, instaura-se uma arena de conflitos ideológicos: de um lado, alunos – crianças, adolescentes, jovens – integrados ao novo mundo proposto pela IA, mas sem orientações sobre relativizações para um uso consciente; de outro lado, professores – apocalípticos quando se trata da incorporação de elementos da cultura digital nas práticas de ensino como parte do (novo) cotidiano escolar.

Nesse viés, um *chatbot*, como o ChatGPT, é avaliado sob a perspectiva da *ambivalência constitutiva*: apresenta dados relevantes, mas há, também, muitos equívocos configurados sob a ótica das limitações da máquina. Trata-se, sob os olhares postos em direção à educação escolar, uma ferramenta que apresenta relativa produtividade, desde que seja situada e posta em situações

dialéticas e dialógicas na interação entre docentes e discentes, visando à formação geral para o que se nomeia como cultura digital.

Resgata-se, nesse intervalo, a necessidade de promoção do acabamento ético, estético, moral e didático como responsabilidade do sujeito envolvido nas relações de ensino, o qual não poderá assumir posturas estanques, uma vez que, na base da formação de uma coesão social, é na e pela interação e no e pelo acabamento que se criam redes de interação.

Outras ferramentas semelhantes têm surgido, exponencialmente, nesse mesmo viés da Inteligência Artificial “produtoras” de conteúdo, como o *Bard*, da Google. Isso não deve ser causa para catástrofes no contexto escolar: prova-se, a cada olhar investigativo, que somente o sujeito, na unidade da responsabilidade, é o único capaz de promover os acabamentos para que se alcance a excelência sobre o que se produz. O ato de agir com consciência digital diante dessas novas tecnologias convoca um pensamento ético, sem alibis para a existência. E o que se espera, no plano relativamente ideal, é que o indivíduo seja o princípio e a finalidade para quaisquer atos, fazendo com que a IA assuma o lugar de ferramenta que possa facilitar as diferentes necessidades humanas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BORGES, L. M.; OLIVEIRA, S. F. P. Respostas do ChatGPT como gênero discursivo: construção da identidade vista em percepções de estudantes de Letras. *Revista Estudos Linguísticos* (On-line). 2023.

BRAGA, A. P.; CARVALHO, A. C. P. L. F.; LUDEMIR, T. B. *Redes Neurais Artificiais: Teoria e Aplicações*. Rio de Janeiro, Brasil: LTC Press. 2000.

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

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular Digital*. Brasília, 2022. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/%20aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao--e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSJd> >. Acesso em: 9 dez. 2023.

ChatGPT. Disponível em: <https://chat.openai.com/> Acesso em: 30 nov. 2023.

DURKHEIM, É. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ECO, U. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo, Perspectiva, 1970.

FACELI, K.; LORENA, A. C.; GAMA, J.; CARVALHO, A. C. P. L. F. *Inteligência Artificial: Uma Abordagem de Aprendizado de Máquina*. São Paulo: LTC. 2ª edição. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DO DISCURSO – GEGE (org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p.19-39.

HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LISPECTOR, C. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUGER, G. F. *Inteligência Artificial*. 6ª edição. São Paulo. Pearson Education do Brasil. 2013.

MINSKY, M. *The Society of Mind*. New York: Simon & Schuster, 1986.

MITCHELL, T. M. *Machine Learning*. McGraw-Hill Series in Computer Science. 1997.

REZENDE, S. *Sistemas Inteligentes: Fundamentos e Aplicações*. Editora Manole, 2003.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. (Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas de S. V. C. Grillo e E. V. Américo). São Paulo: Editora 34, 2017.

ÍNDICE**A**

Aline Michelle Dib, 8

C

Caio Vinicius dos Santos, 42

DDayana Ellen Mariano, 120
Dayse Lago de Miranda, 34**G**Gabriela Pereira Resende, 120
Genaro Alvarenga Fonseca, 52
Guilherme Augusto Bertelli Fernandes
Clemente, 21
Guilherme Morais Camargo, 21
Gustavo Henrique Gonçalves, 21**H**Hilda Maria Gonçalves da Silva, 42
Hilda Maria Gonçalves Silva, 120**J**Jaqueline Brigladori Pugliesi, 130
João Vitor Gonçalves Rodrigues, 120

Julia Caçorla Galvão, 81

LLara Mayelle Rodrigues Duran, 99
Larissa Prado Roitberg, 52
Leonardo Mailon Borges, 130**M**Maria Eloísa De Souza Ivan, 81
Maria Fernanda Merlino Domenes Bachur,
65**P**

Paulo Henrique Miotto Donadeli, 107

R

Raíssa de Sousa Santos, 34

SSheila Fernandes Pimenta e Oliveira, 65
Stella Luiza Gabriel Tristão, 99

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br