A black and white photograph of a hand holding a book. The book's cover has Greek text, including 'ΜΠΡΟ', 'τοῦ 190', 'αὐτὴ πὴν', 'έκονται', 'θιελ-', 'μιά', 'της.', 'τὴ', and 'ν'. The background is a blurred library or bookstore setting.

Eliane Fernandes Azzari
Maria Sílvia P. de M. Librandi da Rocha
(organizadoras)

**Educação Básica e
Superior em Pesquisa**
diferentes enfoques (volume 2)

Educação Básica e Superior em Pesquisa

— diferentes enfoques —

volume 2

Eliane Fernandes Azzari
Maria Sílvia P. de M. Librandi da Rocha
organizadoras

Educação Básica e Superior em Pesquisa

— diferentes enfoques —

volume 2

1.ª edição

clea
EDITORIAL

Alumínio/SP • 2025

© dos textos: autores, 2025

© da edição: CLEA Editorial, 2025

Edição: João Paulo Hergesel e Eliane Fernandes Azzari

Projeto gráfico e diagramação: João Paulo Hergesel

Revisão de texto: Autores

Revisão final: João Paulo Hergesel e Eliane Fernandes Azzari

Imagem de capa: Pixabay | *CCO License*

Conselho Editorial de Letras e Educação:

Prof.^a Dr.^a Andréa Antonieta Cotrim Silva

Prof.^a Dr.^a Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos

Prof. Dr. Eduardo de Moura Almeida

Prof.^a Dr.^a Fabiana Biondo

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

Educação básica e superior em pesquisa: diferentes enfoques /
Organização de Eliane Fernandes Azzari, Maria Sílvia P. de M.
Librandi da Rocha. – Alumínio/SP: CLEA Editorial, 2025. v. 2.

Livro em PDF

ISBN 978-65-988929-0-6

1. Educação básica. 2. Ensino superior. 3. Formação de professores.
4. Política pública educacional. I. Azzari, Eliane Fernandes
(Organizadora). II. Rocha, Maria Sílvia P. de M. Librandi da
(Organizadora). III. Título.

CDD 371

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

CLEA Editorial é um selo da Editora Jogo de Palavras

CNPJ: 15.042.985/0001-95 | <http://www.jogodepalavras.com/clea>

Confeccionado no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a contribuição generosa e competente das seguintes pessoas pesquisadoras que atuaram voluntariamente como pareceristas ad-hoc de capítulos deste livro: Profa. Dra. Alessandra Rodrigues de Almeida (PUC-Campinas); Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos (UFMG); Profa. Dra. Cleia Zanatta Clavery Guarnido Duarte (UCP/RJ); Profa. Dra. Cássia Sigolo Rodrigues (PUC-Campinas); Prof. Dr. Eduardo de Moura Almeida (Unicamp); Profa. Dra. Jussara Cristina Barbosa Tortella; Profa. Dra. Katia Regina Xavier da Silva (CPII); Profa. Dra. Neide de Brito Cunha (CPS); Profa. Dra. Raimunda Alves Melo (UFPI); Profa. Dra. Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCAR); Profa. Dra. Souzaana Mizan (Unifesp) e Prof. Dr. Tarcisio Torres Silva (PUC-Campinas).

Nossa especial gratidão ao Prof. Dr. João Paulo Lopes de Meira Hergesel (PUC-Campinas), por seu trabalho na edição deste material.

As organizadoras.

(Per) cursos da pesquisa no/e o PPG em Educação da PUC-Campinas

É com alegria que apresentamos o segundo livro resultante da reunião de trabalhos de mestres e doutores egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, escritos em coautoria com suas orientadoras/seus orientadores. Encontram-se aqui resultados de dissertações e teses defendidas entre os anos de 2020 e 2024, desenvolvidas nas linhas de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e Políticas Públicas em Educação.

Do ponto de vista das contribuições para a ciência, a publicação permite amplificar as repercussões dos trabalhos realizados, provocar outros debates, gerar novas perguntas e, desse modo, seguir colaborando para o circuito incessante de produção de conhecimentos. Possibilitar que outros pesquisadores encontrem nossos trabalhos está diretamente relacionado com a sua publicização em vários formatos: os relatórios completos de pesquisa (disponíveis nos repositórios das instituições em que foram produzidos), os artigos e os resumos publicados em anais de eventos científicos. Acreditamos que, dentre as possíveis motivações para a publicação de nossos estudos, encontra-se aqui a tarefa de fomentar o debate, de promover questionamentos e de permitir que outros pesquisadores encontrem nestes trabalhos apoio ou contraponto para suas próprias investigações.

Do ponto de vista dos egressos, coautores dos textos que são apresentados nesta coletânea, a publicação dos resultados de seus estudos significa que chegaram ao final de um percurso por vezes árduo, que exige sacrifícios pessoais e profissionais relevantes. Realizar um curso de pós-graduação *Stricto sensu* significa enfrentar desafios permanentes e de grande amplitude. A começar pelo seu

início. É preciso lembrar que o ingresso nos cursos de mestrado e doutorado é feito, via de regra, por processos seletivos complexos e altamente competitivos. As taxas de evasão, por sua vez, são uma preocupação contínua dos programas de pós-graduação, bem como da agência nacional que fomenta, regula e avalia os cursos na área, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Podemos ter uma visão mais precisa desse panorama geral de ingresso e titulação com a leitura do seguinte excerto de matéria publicada no informativo da CAPES (2024):

Alunas e alunos da pós-graduação brasileira superaram, em 2023, os patamares de 400 mil matriculados (411 mil) e 90 mil titulados (91.463). Esse contingente está distribuído em 475 instituições de ensino superior, responsáveis por quase 5 mil programas e mais de 7 mil cursos de pós-graduação. A Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) apresentou os dados na quarta-feira, 31 de julho, em debate na 5ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (CNCTI).

Então, se há motivos para comemorar o alcance de novos patamares de ingresso, não se pode ignorar que, entre o acesso e a titulação, 319.537 matriculados na pós-graduação não concluem seus cursos. Assegurar o ingresso nos programas de pós sem assegurar a permanência dos estudantes não é suficiente para efetuar a transformação qualitativa almejada para a educação brasileira. Para tal, é preciso conhecer o que se passa ao longo dos cursos e que há esforços nessa direção. Como sugere Almeida (2025),

[...] nos últimos anos, particularmente a partir de 2011, as pesquisas científicas sobre a permanência e a evasão ganharam proeminência no processo de consolidação do sistema de ensino superior [incluindo a pós-graduação], desempenhando um papel fundamental na identificação de elementos para

combater a evasão e fortalecer as estratégias de retenção (Almeida, 2025, p. 4).

Desse modo, compreendemos que não apenas ingressar em, mas também chegar a concluir um curso de mestrado ou de doutorado significa, em maior ou menor intensidade, enfrentar desafios individuais, acadêmicos, socioeconômicos e/ou institucionais. Nesse contexto, os autores dos capítulos que apresentamos neste livro tiveram êxito em seus singulares enfrentamentos. Fazem parte, desde então, de um grupo bastante reduzido, comparativamente à população brasileira, quando se considera que o Brasil tem dez doutores e 29 mestres para cada 100 mil habitantes (Capes, 2024).

Ao finalizar seu curso de mestrado e doutorado e terem os principais resultados de suas pesquisas tornados públicos, os novos mestres e doutores e o Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas dão um passo importante para alcançar outros interlocutores, além daqueles com quem conviveram tão intensamente durante as atividades de sua formação como pesquisadores. De nossa perspectiva, esta publicação não é apenas um desdobramento natural da pesquisa feita na pós-graduação, mas um caminho para **continuidade científica, valorização institucional e contribuição social**.

A ciência se constrói no diálogo. Todo conhecimento científico é transitório, incompleto, e está em constante reconstrução, pois “[...] suas práticas distintivas — incluindo debate aberto, revisão por pares e métodos duplo-cegos — são projetadas para contornar os pecados aos quais os cientistas, sendo humanos, são vulneráveis” (Pinker, 2018, p. X). Com este trabalho, esperamos contribuir para este movimento contínuo de construção dos conhecimentos sobre questões pujantes na área da Educação.

Diante do exposto, e a fim de contemplarmos as produções que apresentam resultados de pesquisa de egressos do PPG em Educação da PUC-Campinas, organizamos este livro em dois eixos: 1) Formação de Professores e Estudantes e Práticas Pedagógicas/Educacionais e 2) Documentos curriculares e políticas públicas em Educação.

O primeiro eixo reúne 9 capítulos que contemplam questões relacionadas à formação e às práticas pertinentes à Educação Básica – desde os anos iniciais –, e à Educação Superior.

No texto intitulado “O jogo de regras: mediação fértil no desenvolvimento da linguagem oral”, Tânia Mello e Maria Sílvia P. M. L. da Rocha adotam a perspectiva histórico-cultural para abordar práticas consolidadas em ambientes escolares cujos impactos em interações entre docentes e estudantes têm implicações no desenvolvimento da linguagem oral. Para isso, as autoras avaliaram o uso de um jogo de regras como instrumento para esse desenvolvimento. O trabalho assume como pressuposto a relevância da linguagem e/em processos mediados por jogo de regras como prática promotora de interações verbais entre alunos no Ensino Fundamental. Seus achados de pesquisa fomentam novos estudos e ampliam as possibilidades de discussão em torno do tema.

O segundo capítulo apresenta a discussão proposta por Nádia Camargo e Celi Aparecida E. Lopes acerca do desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que foi estudado a partir do ponto de vista desses docentes. Narrativas orais e escritas de professores geraram *insights* para as autoras acerca da autoformação docente e do próprio desenvolvimento profissional desses participantes, em contextos de letramento em língua materna. O trabalho, que obteve apoio de agências externas de fomento, contou com a participação de

professores que atuam na Educação Básica em uma escola pública na região de Campinas. As pesquisadoras adotam processos reflexivos e autobiográficos como formas de registro que permitem indiciar processos de constituição da subjetividade e a inserção social dos participantes. Ancoradas nas narrativas docentes, as autoras apontam ações pedagógicas entre outras resultantes dos processos reflexivos que promoveram o desenvolvimento profissional dos integrantes do estudo, estimulando essa prática teórico-metodológica como promotora da formação de professores.

Considerando a autorregulação da aprendizagem nas aulas de Educação física, Vanderlei Palandrani Junior e Jussara Cristina Barboza Tortella pensaram um material didático com vistas a dar suporte para os professores dessa disciplina. Os autores afirmam a necessidade do desenvolvimento contínuo desses docentes, com ênfase na reflexão acerca das práticas pedagógicas adotadas para o ensino da Educação Física. Além disso, defendem que, ao promover a autorregulação da aprendizagem, pode-se auxiliar estudantes em suas particularidades nos processos educativos. O texto relata o percurso para a criação de práticas em jogos e esportes que, fundamentada pela teoria sociocognitiva e na aprendizagem autorregulada, podem inspirar outras ações semelhantes em múltiplos setores da educação.

A Educação especial é posta em foco no trabalho de Magali A. de O. Arnais e Artur J. R. Vitorino. Tomando as políticas inclusivas no Brasil como ponto de partida, os pesquisadores lançam luz sobre a formação acadêmica de estudantes no Ensino Superior, orientando o olhar a partir de perspectiva social, histórica e política. A discussão focaliza o Atendimento Educacional Especializado e suas implicações para o acesso e a permanência de pessoas que constituem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Nesse sentido, os

autores salientam tensões entre inclusão e exclusão nesse contexto educacional. Enfocando questões de identidade e alteridade, o trabalho articula a discussão de filósofos da educação tais quais Emmanuel Lévinas com a teoria de Axel Honnet da “luta por reconhecimento”. O texto contribui para a discussão acerca do pertencimento em espaços acadêmicos com vistas ao reconhecimento da alteridade e da promoção de relações éticas na Educação.

A pandemia por Covid-19 é marco temporal para a discussão de Luciana Viana da Silva e Andreza Barbosa que tratam da formação continuada de professores em Campinas. O texto considera o protagonismo e a trajetória de docentes para abordar o desenvolvimento profissional como processo permanente que implica novos sentidos para a atuação do professor. Informa resultados da pesquisa que investigou desafios encontrados pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas durante o enfrentamento das limitações impostas pela crise sanitária e o consequente trabalho remoto emergencial. O trabalho apresenta dados obtidos com entrevistas, questionários e com a análise de documentos, para problematizar ações formativas que se limitam a eventos pontuais, destacando a relevância e a urgência de políticas públicas que contemplem a formação continuada a partir do diálogo entre todos os envolvidos nos processos educacionais.

O sexto capítulo do livro discute práticas pedagógicas contemporâneas mediadas por tecnologias. Nesse trabalho, Thalita Souza Moreno e Heloisa Helena Oliveira de Azevedo advogam em favor de um saber que ultrapasse visões meramente instrumentais de tecnologias e suas interfaces com a educação, privilegiando posturas críticas e éticas para os usos desses recursos. Também centrada em práticas pedagógicas adotadas durante o contexto de ensino remoto

emergencial motivado pela Covid-19, trata-se do relato de uma pesquisa que investigou práticas educativas desenvolvidas por professores do Ensino Médio nos anos de 2020 e 2021. Situado no paradigma da pesquisa qualitativa, o trabalho relata resultados obtidos com questionário e entrevistas para discutir obstáculos e desafios enfrentados pelos docentes e reforçar a importância da formação de professores para o emprego das tecnologias digitais. Além de corroborar resultados obtidos em outras pesquisas que focalizam essa importante discussão, o texto reforça o papel da intencionalidade do docente, que deve ser sistematicamente empregada no uso desses, entre outros, recursos na Educação.

Retomando as contribuições da autorregulação na aprendizagem, Charles Santos da Silva e Jussara Cristina Barboza Tortella informam resultados obtidos com a intervenção realizada durante aulas de Educação Física para crianças em escolas públicas municipais. O trabalho acata o papel mediador do professor, com destaque para relações afetivas no desenvolvimento integral de estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Os dados, gerados em entrevistas, permitem aos autores discutirem a autorregulação como ação reflexiva e fomentadora da aprendizagem, a partir da promoção de estratégias que estimulam a autonomia dos discentes. Nesse contexto, jogos e brincadeiras são considerados instâncias privilegiadas para o trato dessas estratégias.

O capítulo seguinte, intitulado “Educação Museal: princípios teóricos em sessões educativas em museus londrinos”, apresenta um estudo sobre o conjunto de sessões educativas realizadas em cinco diferentes museus. Isla Andrade Pereira de Matos e Artur José Renda Vitorino adotam pesquisa empírica e etnográfica para analisar didáticas empregadas nas instituições estudadas, todas elas situadas no Reino Unido. O texto emprega

contribuições do campo da didática e da didática museal, apresentando o museu como instituição educativa. Os autores concluem apontando três principais aspectos observados na didática museal: o estabelecimento de espaços convidativos, a mediação adequada, conforme o perfil do grupo participante na atividade didática e a multiplicidade na oferta de sessões educativas.

O último trabalho do primeiro eixo, da autoria de Felipe Naday e Jussara Cristina Barboza Tortella, reitera as contribuições da autorregulação na aprendizagem na Educação Básica, inter-relacionando-a a elementos budistas da Atenção Plena. A discussão parte do conceito de atenção e de seu papel crucial na aprendizagem para discutir possíveis contribuições do princípio de Atenção Plena para a conscientização corporal e os sentimentos de estudantes do Ensino Fundamental. Trata-se de um recorte da pesquisa que focaliza resultados obtidos com um estudo do tipo Estado da Arte, realizado com o objetivo de expandir a compreensão dos avanços no campo da atenção em interface com o princípio da autorregulação. O texto apresenta o resultado da revisão de literatura e os autores concluem reafirmando sua tese de que a autorregulação e o conceito de Atenção Plena se configuram como recursos válidos e relevantes para os processos de aprendizagem escolar.

O segundo eixo, que contempla trabalhos centrados em políticas públicas educacionais e documentos curriculares, reúne 4 capítulos. O primeiro deles, escrito por Paulo Roberto Teixeira Junior e Mônica Piccione Gomes Rios, discute questões conceituais relativas ao currículo e à inovação curricular no âmbito do Ensino Superior. O texto defende a polissemia dos termos “currículo” e “inovação” para questionar seus conceitos e empregos no campo educacional. Trata-se de um ensaio teórico que pretende avançar na discussão desses importantes elementos presentes no cotidiano dos

estudos das Ciências da Educação, propiciando uma leitura estimulante que promove a reflexão em torno do tema.

A seguir, Antônio Marcos Noronha dos Santos e Samuel Mendonça instigam o debate sobre o PROUNI e as desigualdades sociais, socializando dados obtidos com a revisão de literatura elencada entre artigos publicados na plataforma SciELO entre os anos de 2005 e 2020. Os autores analisam os resultados a fim de entender a relação entre a inclusão e a permanência de estudantes na Educação Superior, com base em critérios sociais e étnico-raciais, a partir do enfoque que esses critérios recebem em trabalhos acadêmicos produzidos no recorte temporal escolhido. Além disso, verificam como ações afirmativas do PROUNI e a desigualdade social e racial são abordadas por esses trabalhos, como os grupos sociais são entendidos enquanto sujeitos da política de inclusão e, finalmente, discutem os desafios enfrentados por esses grupos nos processos de ingresso e de permanência nos ambientes acadêmicos. O estudo oferece subsídios para a reflexão consubstanciada acerca das questões investigadas, trazendo contribuições para o campo da elaboração e da análise de políticas públicas em educação, sob perspectiva criticamente orientada.

O capítulo seguinte, intitulado “Os conteúdos matemáticos nos documentos curriculares nacionais no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental”, focaliza pesquisa documental realizada por Letícia Yumi Shirabiyoshi e Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, cujo objetivo foi analisar o documento que norteia o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Base Nacional Comum Curricular, publicada pelo Ministério brasileiro em 2018. As análises referem-se às proposições relativas ao ensino de Matemática nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. As autoras comparam o estudo dos documentos com a análise de resultados

obtidos em revisão da literatura para apontar os principais aspectos que demonstram as aproximações e os distanciamentos entre o PNAIC e a BNCC no campo da Matemática, o que pode contribuir para consubstanciar pesquisas futuras.

Finalmente, encerramos a coletânea com o trabalho “A Base Nacional Comum Curricular e a alfabetização: a compreensão de orientadoras educacionais”, de Cristina Tassoni e Lívia Ferreira P. Lopes. O texto apresenta reflexões acerca da multiplicidade de perspectivas encontradas nos documentos curriculares e as decorrências da descontinuidade de programas de formação. Aborda também a proposta da BNCC para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, além de investigar como alguns educadores compreendem a inserção dessa proposta em seus contextos escolares. As autoras concluem apontando que, a fim de alinhar o currículo escolar às demandas da BNCC, é necessário promover o diálogo e o estudo do documento pelo coletivo docente, estimulando o debate e a busca por resoluções dos desafios enfrentados para essa implementação.

Esperamos que este livro, escrito a múltiplas mãos e a partir de diferentes olhares teórico-metodológicos, possa contribuir na elaboração de outros trabalhos, de pessoas já inseridas no campo da pesquisa em pós-graduação na Educação. Mas, desejamos que este compilado possa também funcionar como estímulo ou provocação para o desejo de pesquisar, de conhecer, de conflitar, de discutir, de problematizar, de expandir e de analisar os embates e as possibilidades pertinentes ao campo educacional. Seguimos em diálogo.

Referências

ALMEIDA, L. L. de. Estado da questão sobre a permanência/evasão em cursos de pós-graduação entre 2017 e 2022. **Revista Tecnia**, v. 10, n. 1, p. 14, 2025. DOI: <http://doi.org/10.56762/tecnica.v10i1.2132>. Acesso em: 14 set. 2025.

CAPES. Brasil precisa aumentar número de doutores. [Brasília, DF], 14 maio 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/brasil-precisa-aumentar-numero-de-doutores>. Acesso em: 14 set. 2025.

CAPES. Pós-graduação superou 400 mil matriculados e 90 mil titulados. [Brasília, DF], 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-superou-400-mil-matriculados-e-90-mil-titulados>. Acesso em: 14 set. 2025.

PINKER, S. **Iluminismo agora**: em defesa da razão, da ciência e do humanismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Eliane Fernandes Azzari

Maria Sílvia P. de M. Librandi da Rocha

Professoras permanentes do PPGE/PUC-Campinas

SUMÁRIO

Desafios do acesso à Educação Básica e Superior no Brasil e sua relação com as pesquisas em Educação..... 21

Raimunda Alves Melo

O jogo de regras: mediação fértil no desenvolvimento da linguagem oral 42

Tânia Mello

Maria Sílvia P. de M. L. da Rocha

O esporte como ferramenta para a promoção da autorregulação da aprendizagem nas aulas de educação física 75

Vanderlei Palandrani Junior

Jussara Cristina Barboza Tortella

A Formação acadêmica de estudantes da Educação Especial no Ensino Superior..... 110

Magali Aparecida de Oliveira Arnais

Artur José Renda Vitorino

Formação continuada de professores em Campinas a partir da pandemia..... 128

Luciana Viana da Silva

Andreza Barbosa

**Educação e Contemporaneidade: Práticas Pedagógicas
Mediadas por Tecnologias..... 157**

Thalita Souza Moreno

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

**A promoção da autorregulação da aprendizagem nas aulas
de Educação Física 190**

Charles Santos da Silva

Jussara Cristina Barboza Tortella

**Educação Museal: Princípios teóricos em sessões
educativas em museus londrinos.....220**

Isla Andrade Pereira de Matos

Artur José Renda Vitorino

**Elementos budistas da Atenção Plena e autorregulação da
aprendizagem no ensino fundamental: um estudo de
revisão.....256**

Felipe Naday

Jussara Cristina Barboza Tortella

**Currículo e inovação curricular no Ensino Superior:
questões conceituais.....290**

Paulo Roberto Teixeira Junior

Mônica Piccione Gomes Rios

PROUNI e desigualdades educacionais: análise da produção acadêmica na plataforma SciELO (2005-2020)..... 315

Antonio Marcos Noronha dos Santos

Samuel Mendonça

Os conteúdos matemáticos nos documentos curriculares nacionais no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental .. 346

Letícia Yumi Shirabiyoshi

Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

A Base Nacional Comum Curricular e a alfabetização: a compreensão de orientadoras educacionais 376

Elvira Cristina Martins Tassoni

Lívia Ferreira Pazetti Lopes

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES..... 405

Desafios do acesso à Educação Básica e Superior no Brasil e sua relação com as pesquisas em Educação

Raimunda Alves Melo

Considerações contextuais

No Brasil, em pleno século XXI, a garantia do acesso à educação escolar para todas as populações é determinada por desigualdades sociais entre classes, raça/etnia, lugar, gênero, regiões, lugar de moradia, entre outras categorias. É o que mostra o Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2025.

Embora nas últimas décadas tenha havido avanços por meio de políticas públicas que possibilitaram maior acesso à educação, um longo caminho precisa ser percorrido para a efetividade desse direito. A título de exemplificação, o Brasil não alcançou plenamente as metas do PNE relativas ao acesso à Educação Básica e Ensino Superior, como evidenciaremos nas discussões desse trabalho.

Dentre as muitas fragilidades da educação brasileira, uma diz respeito ao fato de que a sua defesa e relevância social no conjunto das políticas públicas tem sido feita quase exclusivamente, por educadores, movimentos sociais e pesquisadores da área. Dessa forma, é urgente romper o isolamento social e atrair outros setores da população para esta luta, ou continuaremos indefesos diante das

investidas de governos que não assumem a educação escolar como prioridade, responsabilidade social e compromisso político.

Um outro problema é que existem disputas e indefinições em relação as finalidades da educação escolar, ao perfil de ser humano a ser formado e ao próprio sentido que vem sendo dado a educação escolar em nosso país. Nesse contexto, as políticas educacionais são desenvolvidas na correlação de forças envolvendo os governos e os diferentes grupos sociais e mediatizadas por lutas, pressões sociais e conflitos em torno de projetos sociais e econômicos que se encontram em disputa (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 9).

Há que se ressaltar ainda que, as tentativas de garantir o direito a educação escolar no Brasil vêm sendo implementadas principalmente por meio de ações de caráter intraescolar, restritas a reformas curriculares, a avaliação¹, aos modismos metodológicos, aos usos de recursos e tecnologias, entre outras, que têm se apresentado como insuficientes, pois o que está em jogo não é somente como educar, mas principalmente o que é necessário e para que educar.

No rol destas questões há quem diga que outro problema é que os resultados das pesquisas em educação ainda não utilizados suficientemente para fundamentar as políticas, ou seja, “pesquisadores têm muita pouca ingerência ou capacidade de intervenção no que se decide sobre a escola pública brasileira” (Filho, 2015, p. 409). Por outro lado, não são raras as críticas referentes à formação de educadores pelas universidades e à sua produção acadêmica, caracterizadas pelo “distanciamento em relação aos

¹ Termo utilizado para caracterizar a centralidade dos processos avaliativos na rotina pedagógica das escolas no contexto das políticas neoliberais.

problemas reais vividos pelas escolas ou sua falta de compromisso com a melhoria do ensino” (Campos, 2009, p.270).

Diante destas considerações introdutórias, o objetivo desse trabalho é apresentar dados e informações sobre o acesso à Educação Básica e Superior no Brasil, expressos no Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2024) e discutir desafios e possibilidades das pesquisas da área da educação para a elucidação e resolução das problemáticas como acesso à educação escolar.

Em âmbito desse trabalho buscamos compreender a educação escolar relacionando-a a condicionantes sociais que afetam a forma de manifestação do fenômeno educativo (Saviani, 1997), reconhecendo que “não pode ser compreendida como fenômeno separado da sociedade; de igual maneira, a formação e a reprodução da sociedade não se explicam sem considerar os processos educativos” (Sánchez Gamboa, 2012, p. 114). Nesse sentido, “a realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também, não se transforma por acaso”, mas por meio de um contínuo processo de luta pela libertação das opressões e injustiças sociais que oprimem a humanidade, que assolam a dignidade das pessoas (Freire, 2014, p. 51). Isso significa que a educação é um processo de humanização, de conscientização e de libertação do ser humano para a transformação da realidade social.

Em relação a pesquisa, como prática cultural, histórica e eminentemente humana, é um processo de construção/reconstrução dos conhecimentos que transcende o senso comum, conduzindo o pesquisador a uma compreensão melhor da realidade, a uma elaboração crítica de si mesmo e da sociedade, podendo se constituir como uma forma possível de intervenção e mediação no processo de transformação social (Silva,

2008). O que as pesquisas em educação mostram “sobre a escola, os processos de ensino e aprendizagem, a gestão e as demais dimensões que compõem e estruturam essa complexa instituição que é ela, é muito mais do que suficiente para darmos um salto de qualidade em nossas escolas públicas” (Filho, 2015, p. 409-410).

O propósito desse trabalho é colaborar com a ampliação de estudos que evidenciem desafios da educação escolar no Brasil, englobando a Educação Básica e o Ensino Superior, para que sendo socializados contribuam para que esse direito seja assumido como compromisso social e políticos, por se tratar de uma condição necessária para a superação das desigualdades educacionais, para a valorização da democracia, a promoção da equidade e a garantia de educação de qualidade social² para todos.

Aspectos metodológicos

Desenvolvemos pesquisa qualitativa por possibilitar a descrição complexa do problema do estudo, favorecer a análise e a interação de certas variáveis e facilitar a compreensão dos processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Ademais, esta abordagem pode contribuir para a mudança de determinado grupo na medida em que possibilita maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (Richardson, 2012).

² Assenta-se em uma concepção político-pedagógica emancipatória e inclusiva, em que a educação é vista como uma prática social e um ato político, tendo por eixo o conjunto de suas dimensões extra (fatores socioeconômicos e socioculturais; financiamento público adequado; compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação) e intraescolares (organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica).

A produção dos dados foi feita mediante o emprego da análise de documentos, desenvolvida em três etapas: na primeira, denominada pré-análise, realizamos a leitura superficial do Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024 visando uma compreensão geral do seu texto; na segunda, intitulada análise do material, fizemos uma leitura analítica e repetidas do documento para localizar as informações necessárias para responder o objetivo do estudo: apresentar dados e informações sobre o acesso à Educação Básica e Superior no Brasil; na terceira etapa, denominada tratamento dos resultados, realizamos inferências e interpretações e selecionamos recortes de trechos para esclarecer as análises (Richardson, 2012). Também realizamos pesquisa bibliográfica com vistas assegurar o embasamento teórico necessário para o alcance do objetivo: discutir desafios e possibilidades das pesquisas da área da educação para a elucidação e resolução das problemáticas como acesso à educação escolar. Para tanto fizemos o levantamento de artigos sobre o tema, selecionamos os trabalhos com maior aderência ao tema estudado, realizamos a leitura e fizemos o fichamento das informações úteis para o estudo em questão.

Desafios da educação escolar evidenciados no monitoramento do PNE

O Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024 apontou que das 20 metas previstas na Lei 13.005/2014, que aprovou o PNE, apenas 4 (quatro) foram parcialmente atingidas no período. São elas: a) meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de

modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb; b) meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% de gratuidade na expansão de vagas; c) meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores; d) meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (Brasil, 2024).

O referido Relatório apresenta um conjunto de dados e informações sobre 56 indicadores, que abarcam informações sobre todas as etapas e modalidades da educação brasileira. Considerando a sua amplitude, nesse trabalho apresentamos apenas alguns dos achados referentes ao acesso à Educação Básica ao Ensino Superior.

Em relação ao acesso à Educação Básica, extraímos as seguintes informações:

- a) Na Educação Infantil, em 2022, apenas 37,3% da população de crianças de 0 a 3 anos de idade foram atendidas nos sistemas de ensino; enquanto os 20% mais pobres alcançaram 28,2% de cobertura, os 20% mais ricos chegaram a 53,6%. Além disso houve desigualdade de cobertura de atendimento entre as áreas urbana e rural, que foi respectivamente de 40,3% e 20,7%. Também constatou-se que apenas 93,0% das crianças de 4 a 5 anos foram matriculadas na pré-escola, assim, a universalização do atendimento obrigatório para esta população, conforme estabelecido na meta do PNE para o ano de 2016, não foi plenamente alcançada. A renda familiar ainda responde pela maior desigualdade de acesso à pré-escola, com cobertura de 97,1% para os 20% mais ricos em relação a 89,4% de cobertura para os 20% mais pobres.
- b) No Ensino Fundamental, em 2023, a cobertura escolar da população de 6 a 14 anos retrocedeu para apenas 95,7% desse grupo populacional; ademais, entre os 25% mais pobres foi

de 95,5%, 2,3 pontos percentuais (p.p) inferior ao dos jovens pertencentes aos 25% de maior renda, os quais apresentavam um percentual de 97,8%. Em relação a conclusão na idade de até 16 anos, somente 84,3% dos jovens haviam concluído o Ensino Fundamental, o que representa uma distância de 10,7 p.p. em relação à meta projetada de 95%.

- c) No tocante à universalização do acesso à escola para a população de 15 a 17 anos, em 2023, apenas 94,0% dos jovens nessa faixa etária estavam na escola ou haviam concluído a educação básica. Os dados revelam desigualdades no acesso à escola entre os jovens que moram em área urbana ou rural, que foi respectivamente de 94,6% e 90,3%. Em 2023, 92,9% dos jovens negros estavam na escola ou haviam concluído a educação básica, enquanto, entre os declarados brancos, esse valor era de 95,6%. O acesso à escola ou a conclusão da Educação Básica entre os 25% mais pobres era de 92,3%, 5,4 p.p. inferior ao acesso dos jovens pertencentes aos 25% de maior renda, os quais apresentavam um percentual de 97,7%. Em se tratando especificamente do Ensino Médio, em 2023, apenas 76,9% dos jovens de 15 a 17 anos estavam frequentando ou já tinham concluído a educação básica, o que representa uma distância de 8,1 p.p. em relação à meta de 85,0%. A desigualdade de renda domiciliar per capita é marcante, com uma diferença de 23,7 p.p. entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres em 2022 (Brasil, 2024).

Os resultados destacados apontam que a garantia de a educação escolar no Brasil vem se apresentando como um desafio histórico e complexo, agravado consideravelmente no período pandêmico, tendo em vista o impacto das desigualdades econômicas, sociais, regionais e das relações étnico-raciais que caracterizam a realidade do nosso país, e que interferem negativamente na garantia do acesso à educação.

Em diálogo com esse entendimento, a pesquisa intitulada: Pobreza multidimensional na infância e adolescência, o Unicef destaca que direitos como acessar e permanecer na escola, assim

como aprender, ter acesso a moradia adequada, água e saneamento, ter acesso a uma renda compatível com suas necessidades básicas, viver protegido contra violências, são indissociáveis e interligados, razão pela qual precisam ser garantidos de forma conjunta e considerando as múltiplas dimensões (Unicef, 2022). Na dimensão educação, esse estudo revela que os impactos da pandemia de COVID 19 não foram devidamente superados, que em 2017, 8,5% de crianças estavam privados de educação, o dado caiu para 7,1% em 2019, subiu para 8,8% em 2021 e caiu para 7,7% em 2023 (Unicef, 2022).

Embora as desigualdades educacionais tenham sido ampliadas pela pandemia, não podemos deixar de reconhecer que elas são históricas e caracterizadas pela dualidade na educação ofertada as classes mais favorecidas e aquelas com baixo poder econômico, resultando em enormes dificuldades, principalmente para os estudantes que precisam da escola para mudar a sua condição social. Acrescenta-se a isso a falta de continuidade das políticas educacionais implementadas pelos governos brasileiros, que a cada gestão parecem recomeçar do “[...] zero prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente”, (Saviani, 2008, p. 7), desconsiderando conquistas históricas, contribuições das pesquisas na área.

Ernica, Rodrigues e Soares (2025) afirmam que os sistemas de ensino brasileiros, são historicamente desiguais e reproduzem as profundas desigualdades sociais do país, fazendo com que o acesso universal à matrícula permaneça como um desafio, principalmente para as populações pobres, pretas e residentes em áreas rurais. Destacam ainda que embora a partir da década de 1990, o país tenha implementado políticas educacionais que possibilitaram avançar na garantia do acesso à matrícula, na permanência e na aprendizagem,

as desigualdades sociais foram reestruturadas nesse período e passaram a assumir novos padrões, dificultando avanços maiores. Diante desta realidade, Melo e Tassoni (2024) afirmam que é necessário garantir condições de acesso, permanência e sucesso dos estudantes na escola, e isso inclui superar as problemáticas que interferem nas condições de vida e de aprendizagem para que a educação escolar não continue ampliando as desigualdades cognitivas de conhecimento e de desenvolvimento pleno dos estudantes.

Em se tratando do acesso ao Ensino Superior, o Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024 aponta as seguintes informações:

- a) Nos três macro-objetivos da Meta 12 ficaram distantes de serem alcançados. Para a taxa bruta de matrículas (TBM), o objetivo era 50%, mas o País atingiu apenas 40,5% até o segundo trimestre de 2023. Para a taxa líquida, o objetivo era 33%, mas chegou-se apenas a 25,9%. Para a participação do segmento público na expansão de matrículas, o objetivo era atingir ao menos 40% do total. Entre 2012 e 2022, o segmento público respondeu por apenas 7,2% da expansão de matrículas. A despeito da ampliação da cobertura da educação superior, o acesso a esse nível de ensino ainda é muito desigual de acordo com a localidade e o grupo populacional. A expansão vem sendo liderada pela expansão do segmento privado com fins lucrativos na modalidade EaD.
- b) A meta de 75% que o PNE estabeleceu para o percentual de docentes com mestrado e/ou doutorado em exercício na educação superior brasileira foi ultrapassada em 2015. Com o crescimento posterior, os resultados para esse indicador se elevaram até 84,6% em 2022. De maneira semelhante, a meta de 35% do percentual de docentes com doutorado, foi atingida ainda em 2014. Os resultados para esse indicador continuaram a crescer, até atingir, em 2022, o registro de 52,1%.
- c) No período 2012-2022, em relação aos títulos de mestrado, a meta (60.000 títulos) foi alcançada em 2017

(63.254 títulos), 2018 (66.993 títulos), 2019 (70.071 títulos), 2020 (60.039 títulos) e 2021 (61.138 títulos). Em 2022, o número de títulos concedidos ficou próximo da meta (59.374 títulos) (Brasil, 2024).

Os dados mostram que embora o acesso ao Ensino Superior tenha sido expandido, essa ampliação não foi suficiente para alterar a matriz do problema, ou seja, “persiste a realidade de uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxime efetivamente da educação superior” (Neves; Raizer; Fachinnetto, 2007, p.129). Estes pesquisadores destacam que nas últimas décadas foram implementadas políticas visando “à ampliação do acesso e maior equidade através da diversificação do sistema com a criação de novos tipos de IES, novos tipos e modalidades de cursos, bem como da proposta de políticas inclusivas e de ações afirmativas (PROUNI e política de cotas)”; no entanto, estas políticas beneficiaram especialmente o sistema privado de educação superior, produzindo um efeito socialmente perverso de democratização (Neves; Raizer; Fachinnetto, 2007, p.124).

Em recente matéria publicada na Revista Pesquisa Fapesp, Marques (2025) destaca que nos últimos anos houve um crescimento pujante no número de matrículas na Educação à Distância, principalmente pela iniciativa privada, e há evidências de que muitos cursos não estão seguindo parâmetros capazes de garantir a qualidade da formação, fato evidenciado pelos dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que avalia cursos superiores do país, segundo os quais, em 2022 apenas 18% dos cursos em EaD alcançaram os conceitos mais altos – 4 e 5. Entre os presenciais, a proporção foi de 27% (Marques, 2025).

Ao analisarem as metas do PNE referentes à educação superior, buscando analisar alguns desafios em relação à democratização do acesso e à redução das desigualdades neste nível de ensino por meio das políticas de ação afirmativa, Heringere e Carreira (2024) afirmam que houve avanços, sobretudo após a Lei de Cotas (Lei n. 12.711, 2012). Apesar disso, destacam que existem três grandes desafios: “a baixa institucionalização dessas políticas nas universidades [...]; a redução expressiva do financiamento da educação superior decorrente das drásticas políticas de ajuste fiscal, [...]; e a insuficiente abordagem sobre as ações afirmativas [...]” (Heringere; Carreira, 2024, p. 1).

Muitas são as razões pelas quais as metas do PNE (2014-2024) não foram alcançadas e algumas já foram citadas ao longo desse trabalho. Além delas destacamos: o recrudescimento, das políticas neoliberais, a partir de 2016, fazendo com que a austeridade fiscal imposta pela Emenda Constitucional n. 95/2016 tenha inviabilizado financeiramente o cumprimento das metas e estratégias; a insuficiência de recursos do ente que mais arrecada tributos, a União, que não foi capaz de contribuir significativamente para o cumprimento das metas e estratégias; as desigualdades econômicas e sociais contribuem para determinar o mapa das desigualdades educacionais no país; a ausência de um Sistema Nacional de Educação, cuja pauta tem se estendido morosamente nas agendas governamentais.

Pesquisas em Educação: entre avanços e desafios

A pesquisa científica representa dispositivo acadêmico fundamental para a compreensão da realidade, na elaboração de novas formas de trabalho e na busca de respostas a problemas e desafios que permeiam a realidade humana. No contexto educacional, seu objetivo é, entre outros construir interpretações sobre formas como os povos transmitem sua cultura, criam instituições escolares, as políticas educacionais e teorias que as orientam, entre outras (Melo, 2014).

Segundo Gil (2011, p. 26), o principal objetivo das pesquisas na área da educação é [...] “descobrir respostas para os problemas mediante o emprego do procedimento científico”. Em diálogo com esse pensamento, Silva (2015, 409) afirma que muitas das melhores políticas de educação “desenvolvidas nos diversos níveis da administração pública – da Educação Infantil ao Ensino Superior – têm por base os conhecimentos produzidos e acumulados nas últimas décadas nos programas de pós-graduação em educação”.

Sanches Gamboa (2012) destaca que nos últimos anos ampliou-se a preocupação com a qualidade e eficácia das pesquisas desenvolvidas na área da educação, considerando a sua utilidade, correspondência às necessidades reais, as prioridades de estudos, e se estas são orientadas ou não na direção da conservação do status quo ou em direção da mudança das atuais estruturas da sociedade.

É notório que a qualidade das pesquisas na área da educação implica na definição de escolhas por parte dos pesquisadores, e isso inclui decidir por um paradigma orientador do fazer investigativo, pela adoção de uma concepção acerca da produção de conhecimento, que envolve componentes básicos de ontologia (natureza da existência), epistemologia (natureza do conhecer),

metodologia (melhores formas para construir o conhecimento) e axiologia (o papel dos valores no desenvolvimento do conhecimento) (Mainardes, 2017). Estas escolhas possuem estreita relação com a compreensão que os pesquisadores possuem a respeito dos fenômenos educacionais e sua relação com a sociedade, uma vez que, a pesquisa científica não é uma atividade neutra, “[...] é influenciada pelo contexto social mais amplo, como por exemplo, as condições sociopolíticas e econômicas de determinada sociedade, [...] e pelo próprio pesquisador, com seu sistema de valores, crenças” (Sánchez Gamboa, 2012, p. 50). Contudo, Brandão (2002, p. 69) assevera que é relevante que os pesquisadores não se isolem em “seus paradigmas” ignorando e ou não incorporando “os debates nas áreas afins, no trato de questões que se relacionam diretamente com os “recortes” e os problemas de pesquisa que os ocupam”.

Um aspecto fundamental para a para garantir a qualidade e a efetividade das pesquisas em educação é atentar para a organização conceitual e institucional e suas relações e articulações com outros campos de ordem científica e profissional a ela associados, sem dispensar e desconsiderar os outros conhecimentos das ciências humanas e sociais, com os quais se confronta e se interliga (Gatti, 2012). Isso é relevante, pois “no concerto das políticas de ensino, especialmente das políticas de formação de professores, a força do campo ou a sua fraqueza tem a ver com seu impacto e relevância” (Gatti, 2012, p.19).

Ao caracterizar o campo da pesquisa em educação, considerando a sua polissemia, as ambiguidades e a sua complexidade, Gatti (2012) destaca que os estudos nesta área estão cada vez mais submetidos a exigências de qualidade e excelência e pressionado por imperativos de ordem científica, profissional, política, administrativa e econômica, muitas vezes, contraditórios,

criando tensões e pressões que nem sempre são decodificadas e analisadas mais a fundo. Diante desta realidade, esta pesquisadora chama a atenção para a necessidade de uma identificação mais clara do campo relativo às pesquisas educacionais, para que se alcance uma comunicação mais eficaz com os diferentes setores sociais e acadêmicos, de modo que os temas sejam bem compreendidos, e interpretados, para que gerem contribuições realmente relevantes para esta área (Gatti, 2012).

O fato é que, embora a comunidade de pesquisa em educação seja uma das maiores do nosso país, composta por mais de “22 mil pesquisadores em programas de pós-graduação das áreas de educação [...]”, e cujas produções sejam abundantes e qualificadas, as pesquisas desenvolvidas ainda não impactam suficientemente na qualidade da escola pública brasileira (Filho, 2015, p.409). Ao analisar esta questão, este pesquisador aponta algumas dificuldades, entre elas: a) à disputa pelos sentidos da educação nos espaços públicos, envolvendo as mais diversas posições, impondo aos pesquisadores e profissionais da educação posicionamentos e responsabilidades que eles não podem cumprir; b) as políticas públicas raramente são elaboradas com a participação dos pesquisadores, e quando são, esses profissionais precisam conciliar o trabalho com outras atividades, diminuindo o tempo dedicado às finalidades da universidade; c) em âmbito universitário, algumas dessas políticas públicas são coordenadas por pessoas que não necessariamente são competentes na operacionalização das mesmas; d) a participação direta dos pesquisadores na elaboração e implementação das políticas inibi a avaliação externa e especializada delas, uma vez que, aqueles que seriam capazes de avaliá-las são os mesmos que as operam; e) a distância que separa os professores e pesquisadores universitários, suas condições de vida e trabalho,

daqueles que se dedicam à educação básica, sobretudo na rede pública: f) as decisões pela priorização de estudos, discussões e conflitos que são ótimos para movimentar a pesquisa, mas que são também desestabilizadores e desorganizadores da escola, quando não desmotivadores, quando incorporados como política educacional (Filho, 2015, p.409).

Ademais, Gatti (2008) alerta que quando se fala em impactos da pesquisa em educação, a partir de uma concepção muito idealista há uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino, mas os caminhos que fazem a mediação para essa interrelação não são simples, nem imediatos, pois

Fazem parte deste processo de porosidade todas as nuances e ruídos relativos aos processos de comunicação humana, de disseminação dos conhecimentos, de decodificação de informação e sua interpretação, num dado contexto de forças sociais em conflito, sobretudo relativas às questões de poder e do exercício burocrático. Agregado a isto há o fator tempo. Os tempos dos caminhos da investigação científica e da disseminação de sínteses que, através e a partir dessas investigações se produzem, é bem diferente dos tempos do exercício “em tempo real” da docência e da gestão educacional. Os estudos, as pesquisas têm um tempo de maturação e o professor não pode suspender sua ação, nem os gestores de sistemas em seus diferentes níveis de responsabilidade. Respostas imediatas e continuadas são exigidas destes e não dos pesquisadores. Enquanto a pesquisa questiona e tenta compreender cada vez melhor as questões educacionais, os administradores, técnicos e professores estão atuando a partir dos conceitos e informações lhe foram disponibilizados em outro espaço temporal. O que se produz enquanto conhecimento nas reflexões e pesquisas na academia socializa-se não de imediato, mas, em uma temporalidade histórica, e essa história construída nas relações sociais concretas seleciona aspectos dessa

produção no seu processo peculiar de disseminação e apropriação (Gatti, 2008, p. 14-15).

Além disso, Campos (2009, p. 280-281) esclarece que a pesquisa em educação não é capaz de fornecer respostas prontas aos sistemas de ensino, e que nas práticas cotidianas surgem outros tipos de conhecimentos que são elaborados nas experiências vividas, nas relações sociais e que precisam ser considerados. Dessa forma, é importante que os resultados das pesquisas sejam levados em conta nas decisões, mas que não sejam os únicos a serem incorporados a elas, que se considere os outros modos de conhecer e agir, e que promova-se um diálogo aberto gere consensos favoráveis tanto nas políticas, nas práticas pedagógicas, como nas pesquisas.

Sendo o acesso à educação escolar um assunto complexo, é notório que a elaboração e o desenvolvimento das políticas educacionais não deveriam ser conduzidos por pessoas que não possuem conhecimento científico suficiente para fornecer suporte para o desenvolvimento de ações e intervenções na área (Filho, 2015). Ademais, medidas paliativas e sem fundamentação científica consistente, assim como a adoção de modismos educacionais não contribuem para a superação dos desafios da educação brasileira.

É relevante destacar que muitos dos problemas da educação pública brasileira, não ocorrem pela falta de conhecimento sobre o que deve ser feito, mas muito mais por uma falta de condições políticas que viabilizem aquilo que deve ser feito. Ademais, questões amplas como a crise de valores na gestão pública, a ausência de um projeto nacional de educação, entre outros, que tanto afetam a garantia do direito a educação não se resolvem com resultados de pesquisa, “mas dependem de processos sociais muito mais complexos, que se inserem no bojo da história, com todos os seus conflitos e as suas contradições” (Campos, 2009, p. 282).

Considerações finais

Os resultados do Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024 apontam que o acesso à educação escolar permanece como um dos maiores desafios do Brasil. Dessa forma, é necessário lutar por políticas amplas, que contemplem ações nas dimensões extra e intraescolares, elaboradas a partir de pesquisas que evidenciem avanços, desafios e apontem soluções para esta problemática.

Além disso, é fundamental disputar os sentidos da educação no espaço público e nas pesquisas, e atentar para a sua relação com as políticas educacionais. Esta é uma necessidade “que se impõe a todos aqueles que se interessam pelo futuro da democracia, pela constituição de um estado laico e pela contribuição da escola aos projetos de um país mais diverso, mais igualitário, mais desenvolvido e mais democrático” (Filho, 2015, p.419).

A pesquisa na área de educação possui relevância ímpar por oportunizar aos pesquisadores produzirem e socializarem conhecimentos sobre as ideias e os diferentes modos de aprender e de ensinar utilizados pela humanidade ao longo dos tempos, contribuindo para a proposição de metodologias e a elaboração de políticas públicas na área. Para avançar é necessário desenvolver pesquisas potentes, divulgar bem os seus resultados para que sejam mais utilizados nas decisões sobre políticas e práticas educacionais.

Conclui-se que não é possível enfrentar a negação do direito à educação no Brasil sem um projeto e conseqüente um plano nacional, além de substantivo investimento financeiro que financie políticas voltadas para a superação das desigualdades educacionais, entre elas as de acesso à educação escolar. Ademais é fundamental

tratar a pesquisa e os pesquisadores da área de educação com mais respeito e consideração, reconhecendo a sua contribuição para a produção do conhecimento sobre os fenômenos educativos em suas diferentes dimensões.

Referências

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 9 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 jul. 2025.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.

Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/para-que-serve-a-pesquisa-em-educacao>. Acesso em: 28 jul. 2025.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F. Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, 2025. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dados/a/x4zKhjLQ5tv7Tx3RrWPtnjn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FILHO, L. M. de F. A pesquisa em educação e a qualidade da escola básica: desafios para a pós-graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 407-420, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3993/399360943018.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/as-multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil>. Acesso em: 9 ago. 2025.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaec/article/view/36066/23315>. Acesso em: 28 jul. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

HERINGER, R.; CARREIRA, D. Balanço do PNE (2014-2024): as políticas de ação afirmativa na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/download/10593/5133/61301>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, [s.d.]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HvzD9vdbHTjX7pbJgzsmQBS/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MARQUES, F. Formação remota: Expansão vigorosa e desordenada de cursos de graduação de educação a distância no Brasil expõe o potencial e as fragilidades do modelo. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 348, p. 12-19, jan. 2025. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2025/01/012-019_ead-CAPA_348.pdf. Acesso em: 9 ago. 2025.

MELO, R. A. **Prática docente na escola do campo**: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MELO, R. A.; TASSONI, E. C. M. Desafios de alfabetizadoras no pós-pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 18, n. 40, p. 81-97, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1969>. Acesso em: 28 jul. 2025.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 124-157, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5624>. Acesso em: 9 ago. 2025.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: <https://seer.sis.puc->

campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108. Acesso em: 20 fev. 2025.

SEGATTO, C. I.; OLIVEIRA, K. de; SILVA, A. L. N. da. Os limites do PNE (2014-2024) no regime de colaboração. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10549>. Acesso em: 9 ago. 2025.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

O jogo de regras: mediação fértil no desenvolvimento da linguagem oral

Tânia Mello

Maria Sílvia P. de M. L. da Rocha

Introdução

A linguagem, produção histórico-cultural exclusivamente humana é crucial nas relações sociais e em transformações qualitativas no sistema psíquico. A linguagem permite ao homem representar elementos e ações (presentes e não presentes) no campo físico, comunicar-se com as outras pessoas, realizar abstrações e generalizações, afetar o funcionamento de sua atenção e memória, fazer planos, avaliá-los, dentre outras revoluções possíveis nas funções psíquicas.

Vigotski e seus colaboradores argumentaram que o trabalho social, o emprego de instrumentos e da linguagem necessários para realizá-lo mudam de forma radical as formas de atividade psíquica e potencializam o surgimento da consciência. Estes artefatos e signos constituem a materialidade a partir da qual as mediações instrumentais, sociais e semióticas, que constituem as relações dos homens entre si, com o mundo e consigo próprios, tornam-se viáveis. Essas mediações emergem e são aprimoradas por meio das interações, transformando o meio e cada sujeito, dialeticamente.

Para compreender como se constitui cada indivíduo é imprescindível considerar a complexidade desse processo: os múltiplos meios, a diversidade de eventos, as múltiplas possibilidades de mediação e de significações vão marcando formas

singulares de desenvolvimento. A imersão na cultura exige/envolve, a partir dos significados compartilhados, a produção de sentidos por cada pessoa, permanentemente ativas nas relações. É na objetividade da vida em sociedade que o homem encontra as condições e possibilidades reais para desenvolver-se, apropriando-se de múltiplos produtos, herdados culturalmente, mas também (re)construindo-os, num infindável processo histórico.

A linguagem é a principal herança cultural a ser adquirida pelo homem desde os primeiros momentos de sua existência. A partir da teoria Histórico-cultural, assumimos a concepção semiótica do funcionamento humano, destacando que o sujeito se constitui nas/pelas interações e pela apropriação progressiva dos signos.

Instrumental simbólico historicamente
construído, a linguagem – produto e produção humana – estrutura e constitui o funcionamento mental, afeta e redimensiona a atividade prática, viabiliza o planejamento, a organização, a regulação – das relações entre pessoas, das ações, de si próprio. Mediada pelos signos e, mais particularmente, pela linguagem, a atividade humana torna-se intencional e conscientemente orientada (Smolka; Nogueira, 2002, p. 85).

Porém, desde as vocalizações iniciais até a utilização da linguagem oral em suas formas avançadas, um longo caminho precisa ser construído nas relações sociais e, progressivamente, no plano intrassubjetivo. As primeiras vocalizações do bebê, na etapa pré-lingüística, ainda não são palavras propriamente ditas, mas sim pseudopalavras. Os sons nas pseudopalavras, gradualmente, vão se aproximando da composição sonora da língua materna. Assim, a criança reproduz de maneira bem parecida a estrutura sonora das palavras, mas essas ainda não têm estatuto de signos.

No processo de aquisição da linguagem, os adultos são o principal elo entre o bebê e o mundo: apresentam-lhe os objetos, escolhem com quais terá contato, colocando-os ou retirando-os de suas mãos, apresentam-lhe seus modos de uso. À medida que os adultos falam com o bebê, cantam, nomeiam, exploram imitações gestuais e sonoras estão propiciando a imersão da criança, a partir da linguagem, na relação com o meio cultural. Sendo assim, ao longo do processo de desenvolvimento, a criança vê a realidade e a si mesma mediada pela relação com os adultos (embora outras crianças também tenham papel relevante neste percurso).

Segundo Elkonin (1960), ao término do primeiro ano de vida, a criança compreende de dez a vinte palavras³. Conforme o bebê nomeia os objetos e pessoas, repetidas vezes, ao mesmo tempo em que os observa e atua com eles, são estabelecidas conexões entre a palavra e o aspecto exterior dos elementos do meio. Nesse ponto do desenvolvimento estão os primórdios da compreensão primária da linguagem humana: a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras.

A atitude do adulto em provocar respostas da criança como em um diálogo, geralmente flui de forma espontânea; por exemplo, quando pergunta onde está determinado objeto, acompanha o movimento dos olhos do bebê em sua direção ou das mãos para pegá-lo e sinaliza, de muitos modos, o valor e a importância desses pequenos movimentos.

A mediação por meio da linguagem não ocorre apenas nas interações via comunicação face a face entre os interlocutores, mas também se faz presente na relação do sujeito com artefatos culturais

³ A cada indicação de idades e/ou períodos de avanços no desenvolvimento da linguagem deve-se considerar as condições de vida e educação dos sujeitos – já que não se trata de fatos ou leis universais.

como: livros, placas, obras de arte, música, monumentos e tantas outras produções que circundam e atravessam os grupos sociais. Dentro desse campo riquíssimo, a palavra tem importância nuclear. Como diz Smolka (2009),

A palavra – forma verbal de linguagem -, como produção humana, viabiliza modos de interação (com os outros) e modos de operação mental (individual e intersubjetiva). A palavra possibilita ao homem indicar, nomear, referir, analisar, conhecer o mundo e conhecer-se. Pela linguagem o homem planeja e orienta as ações; por elas e com elas ele pode objetivar e construir a realidade (Smolka, 2009, p. 77).

Inicialmente, a palavra não possui as funções de designar, analisar e generalizar, seu objetivo consiste em destacar algo na situação imediata, apenas indicando e denominando. Sendo assim, a linguagem ainda não ultrapassa os limites do campo sensorio-perceptual, e a criança apenas fala e pensa sobre aquilo que percebe e visualiza imediatamente.

A linguagem da criança, neste período, é desprovida de gramática, não reflete a relação dos objetos entre si e o significado da palavra não é constante, mas situacional, por depender do contexto concreto. No processo de aprimoramento da compreensão da linguagem dos adultos, no período de orações de uma só palavra, as mesmas ganham cada vez mais autonomia, o que coincide com uma ampliação abrupta do vocabulário, devido à redução de significados e definição de formas mais específicas para designar objetos, qualidades, ações e relações.

Por volta dos dois anos de idade, destaca-se o entrelaçamento entre linguagem e pensamento. Essas duas funções psíquicas que, anteriormente, seguiam linhas de desenvolvimento

independentes, passam a interpenetrar-se. O pensamento se torna verbal e a fala intelectual. Essa transformação no desenvolvimento infantil propicia que a palavra adquira tanto a referência objetiva, quanto os significados, em sua função generalizadora e analítica. Segundo Vigotski (2009), esse entrelaçamento é “a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança [...] [iniciando-se] uma nova forma de comportamento característica apenas do homem” (Vigotski, 2009, p. 130).

Segundo Elkonin (1960), ao final do terceiro ano, além da ampliação do vocabulário da criança (não só composto por substantivos, mas também verbos, adjetivos, pronomes, numerais e conjunções subordinativas), a fala estrutura-se com todas as partes da oração, com progressivo domínio das regras sintáticas e morfológicas; as enunciações verbais dos adultos regulam o comportamento da criança, de modo que esta compreende as palavras e mostra-se capaz de realizar ações orientadas pelas referidas enunciações.

O mesmo autor ressalta que além de compreender a linguagem dos adultos que organizam as atividades práticas, a criança também, progressivamente, compreende narrações que descrevem acontecimentos e ações fora do contexto, isto é, escuta e processa aquilo que os adultos falam sobre o que não é percebido de imediato. Tal processo indicia a possibilidade de utilizar a linguagem oral como um instrumento de transmissão e de apropriação de conhecimentos.

O domínio sobre a língua verbal materna não se limita a aspectos quantitativos e aos avanços na assimilação e aplicação das estruturas gramaticais. Para a teoria Histórico-cultural, no desenvolvimento qualitativo dos significados e sentidos e na progressiva constituição da função (auto)reguladora da linguagem residem as principais conquistas a serem feitas por cada sujeito, num

longo e, em certos aspectos, interminável processo. A internalização de signos requer processos educativos, em que as capacidades e formas de agir que existem externamente transformem-se em conquista do próprio sujeito, constituindo-se como processos internos.

A linguagem oral se estrutura e é aprimorada enquanto meio de comunicação, mas também se aperfeiçoa quanto à funcionalidade para o planejamento e a regulação de conduta. Nos estudos de Vigotski essas questões foram bastante trabalhadas com o conceito de fala egocêntrica, tópico de grande importância, mas que não será explorado nos limites do presente capítulo⁴.

Ao final da primeira infância, a criança consegue superar fragilidades da instrução verbal e a influência da impressão visual imediata. Desse modo, progressivamente, surge nela a capacidade de subordinar sua ação à sua própria linguagem.

A ação dividida entre duas pessoas (a mãe e a criança), muda de estrutura, se interioriza e se transforma em intrapsíquica; a partir daí a linguagem da própria criança começa a regular sua conduta. No início a regulação da conduta pela linguagem própria exige da criança uma linguagem desdobrada externa e logo a linguagem progressivamente “dobra-se”, transformando-se em linguagem interior (Luria, 1986, p. 108).

A dinâmica das interações na vida cotidiana não requer a criação de motivos especiais entre os interlocutores para uso da linguagem oral. Os motivos da fala surgem da própria situação dialógica e cada fala mobiliza a próxima, perguntas motivam respostas, um posicionamento requer uma réplica e, assim,

⁴ Estudos acerca do conceito de fala egocêntrica encontram-se em Vigotski (1993) e Vigotski (2009).

sucessivamente. Nas diversas circunstâncias da vida, as crianças usam a linguagem oral para se comunicarem com outras pessoas, o que propicia condições para desenvolvê-la cada vez mais. De acordo com Vigotski (2009),

A situação de linguagem falada cria a cada minuto a motivação de cada nova flexão da fala, da conversa, do diálogo. A necessidade de alguma coisa e o pedido, a pergunta e a resposta, a enunciação e a objeção, a incompreensão e a explicação e uma infinidade de outras relações semelhantes entre o motivo e a fala determinam inteiramente a situação da fala efetivamente sonora. Na linguagem falada não há necessidade de criar motivação para a fala. Neste sentido, a linguagem falada é regulada em seu fluxo por uma situação dinâmica, que decorre inteiramente dela e transcorre segundo o tipo de processos motivados pela situação e condicionados pela situação (Vigotski, 2009, p. 315).

Ao final da idade pré-escolar a criança é capaz de expor seus pensamentos com maior coerência, por meio de orações articuladas. Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a criança vai superando a linguagem situacional observando-se, então, o desenvolvimento de uma linguagem marcada por exposições de relatos com características abstratas. As crianças demonstram, em geral, interesse em expor suas ideias, narrar fatos, recontar construindo orações articuladas e coerentes com maior detalhamento. Aprimoram-se suas formas de comunicação em direção ao uso mais consciente e voluntário da linguagem, o que requer relações mais conscientes com sua oralidade.

Conforme Vigotski (2009), a criança domina certas habilidades sem ter, inicialmente, consciência de tal domínio, ou seja, o domínio ocorre de maneira espontânea. Sendo assim,

ressalta-se ainda mais o papel da educação escolar em promover o aprendizado da criança, para que tenha diferentes oportunidades de conscientizar-se daquilo que faz, operando, progressivamente, de modos mais voluntários.

Como consequência de todos esses aportes, verificar no ambiente escolar possíveis práticas consolidadas para impactar as interações entre professores e alunos e o desenvolvimento da linguagem oral, é uma tarefa imprescindível.

Desafios na/da escola quanto ao desenvolvimento da linguagem oral

Dentre tantos desafios da escola, a revisão de práticas pedagógicas que oportunizem abertura para a fala dos alunos é evidenciada por meio deste trabalho. Delineamos o objetivo geral da pesquisa: investigar o uso de um jogo de regras como instrumento para o desenvolvimento da linguagem oral.

Verificamos por meio de nossa pesquisa interventiva que o uso de jogos oferece abertura para o diálogo e oportuniza o pensamento acerca de estratégias. A escolha do jogo de regras foi por considerar que este tipo de dispositivo oportuniza a interação em grupos, potencializando, por meio da comunicação refutar, reformular, aprimorar estratégias, realizar relações, dentre outras atividades do pensamento e de uso da linguagem. Neste contexto de prática de jogo, as relações voltam-se a um objetivo, que concentra a atividade da linguagem oral dentro de certas regras. Nas interações durante o jogo, é possível que os interlocutores aprimorem as estratégias, modifiquem os enunciados e elaborem/reelaborem reflexões que os permitam aumentar níveis de complexidade no pensamento e materializar em suas falas possibilidades de estratégias

de uso da linguagem para alcançarem seus objetivos, que são colocadas à prova na dinâmica das interações.

Consideramos que a escola tem papel de grande relevância na promoção do desenvolvimento humano, na medida em que oferece o ensino sistematizado, no qual a intencionalidade das atividades pedagógicas deve estar presente para possibilitar o aprendizado da leitura, da escrita, dos cálculos, entre outros saberes. Mas, nesse tópico, destacaremos o papel da escola para o desenvolvimento da relação consciente da criança com a linguagem oral. Como nossa pesquisa se deu nos anos iniciais do Ensino Fundamental, iniciamos explorando o que dizem as diretrizes oficiais sobre esse âmbito.

Os documentos curriculares brasileiros trazem a competência em língua oral como um dos principais objetivos do trabalho a ser desenvolvido com a criança por meio das atividades em sala de aula. A presença de tal objetivo encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), nas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2013), no Plano Nacional de Educação em vigência no período de 2014-2024 (Brasil, 2014), e no documento mais recentemente publicado - a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Em âmbito municipal, nas Diretrizes Curriculares Municipais de Campinas (Campinas, 2012)⁵, em consonância com os documentos mencionados, também se enfatiza a importância desse trabalho. Podemos sintetizar que, em comum nesses documentos destaca-se que a desenvoltura e fluidez da fala, habilidades de expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, o uso da linguagem a serviço do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, devem ser objeto de atenção e de

⁵ O destaque para esse documento decorre de ter sido nesse município que a pesquisa foi desenvolvida.

trabalho sistemático. Essas prescrições indicam que os anos iniciais do Ensino Fundamental são o período de consolidação de aprendizagens específicas sobre a língua(gem).

Conforme comenta Lacerda (2020), estes documentos orientadores da Educação Básica ressaltam a relevância do uso integrado das habilidades de falar, de escutar, de ler e de escrever. Porém, no Ensino Fundamental, o esforço maior acaba concentrado em promover a aquisição e domínio da leitura e da escrita. Ou seja, apesar de todas essas formas de se apontar para a relevância da linguagem oral, nem sempre ela é foco de investimentos pedagógicos consistentes.

Ao contrário, sobretudo com relação ao seu uso espontâneo são recorrentes as queixas dos professores que atuam no Ensino Fundamental sobre o que consideram excessivo barulho das salas de aulas. Segundo alguns docentes, as conversas entre os alunos costumam comprometer o êxito do efetivo trabalho pedagógico. Diante deste panorama, recorrem à implementação autoritária de regras para a turma, nas quais o silêncio é visto como um aliado na empreitada educacional⁶.

Santos e Oliveira (2023) apresentam como um ritual o pedido de silêncio por parte do professor no contexto de sala de aula impregnando a dinâmica escolar. Defende que o silenciamento na interação discursiva é interpretado e emite uma mensagem, mas quando o silêncio se institui hierarquicamente

Compreendemos que no chão da escola, mais especificamente na sala de aula, as ações que marcam os processos de silenciamento trazem feições de disciplina, mas não aquela que

⁶ Barbosa & Borba (2011) desenvolveram interessante pesquisa sobre o tema, cuja leitura recomendamos.

possibilita a construção positiva do sujeito, ao contrário. O silêncio é pretexto para a manutenção de ações silenciadoras transvestidas de disciplina. O que se percebe em maior parte dos procedimentos são ações reguladoras que concorrem para o controle de ações de indisciplina; ações opressivas, impositivas e inquisidoras. (Santos; Oliveira, 2023, n. p.).

O papel a ser assumido pelo professor quanto ao desenvolvimento da linguagem oral dos alunos é muito relevante. Para exercê-lo, precisa compreender a importância dessa função psíquica e do uso intencional de estratégias nas interações verbais em sala de aula. Podemos deduzir que os professores, ao afirmarem saber da importância da comunicação em sala de aula, referem-se, corriqueiramente, ao fato de os alunos perguntarem, expressarem suas opiniões, lerem enunciados e demais ações de uso da linguagem que estão controladas e orientadas pelo docente na realização das atividades. De acordo com Lacerda, Gràcia e Jarque (2020)

É preferível evitar que seja sempre o professor aquele que regula a conversação, dando a palavra aos alunos apenas quando lhe convém, ou seja, quando considera que podem falar, quando não interrompem seu discurso ou até mesmo em momentos em que sobra algum tempo no final da aula. É necessário que o professor trabalhe em uma outra perspectiva (Lacerda; Gràcia; Jarque, 2020, p. 307).

As mesmas autoras destacam que quando o professor auxilia os alunos a que reflitam sobre a linguagem que estão usando, por meio de pistas e ajudas, contribui para a capacidade metalinguística, ou seja, para que alcancem níveis mais apurados de consciência sobre essa função e sobre as múltiplas possibilidades de empregá-la. Ou

seja, o desenvolvimento da linguagem é um processo amplo e complexo e requer trabalho pedagógico com as mesmas qualidades.

Nesse campo, alguns autores têm proposto caminhos interessantes. Deles destacamos um critério geral, que se refere à importância de criar situações em que a linguagem oral seja **necessária**, cuidando para que exista um clima no qual a comunicação oral flua com naturalidade entre docente e alunos e entre os alunos. (Gràcia; Galván-Bovaira; Sánchez-Cano, 2017; Lacerda; Gràcia; Jarque, 2020). As conversas paralelas, os diálogos espontâneos, as observações “fora de hora” em sala de aula, por vezes são expressões que enriquecem as relações.

O professor deve fazer uso de estratégias comunicativas que tenham como objetivo potencializar **a necessidade de dizer algo**, de defender ideias, de compartilhar experiências próprias, de comentar o que foi dito pelos companheiros, de dirigir-se a eles, de repetir o que acaba de dizer um companheiro destacando algum aspecto, de enunciar dúvidas em voz alta, e também de defender claramente que não está compreendendo a conversação, sem que isso seja considerado um problema, mas, sim, como um estímulo e uma meta que, entre muitas estratégias, terá que ser resolvida conjuntamente (Lacerda; Gràcia; Jarque, 2020; p. 307, ênfase nossa).

Portanto, um dos desafios da escola está em rever práticas pedagógicas, oportunizando o uso fértil da fala pelos alunos. Defendemos que uma das situações educativas para essa finalidade são os jogos. Por essa razão, esse foi o instrumento projetado para a nossa pesquisa. Certamente existem diversas e desafiadoras maneiras para propiciar o uso e desenvolvimento da linguagem no contexto escolar. No presente capítulo argumentamos que jogos de regras

produzidos para este fim podem ser mais um recurso a contribuir nesta empreitada.

Método

Em nossa pesquisa, buscamos explorar a potência de um jogo de regras em que a linguagem fosse imprescindível na dinâmica da partida, e, ao mesmo tempo, que sua estrutura estivesse de acordo com a idade dos participantes. Para tal, criamos um jogo, por nós nomeado “Animal Enigma”.

A pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, a professora-pesquisadora produziu um jogo de tabuleiro, com a colaboração dos alunos. Na segunda, o jogo foi jogado. Nesse capítulo analisaremos episódios da segunda etapa, examinando o uso da linguagem, com especial destaque para a capacidade de fazer perguntas e elaborações conceituais oportunizadas pelo jogo.

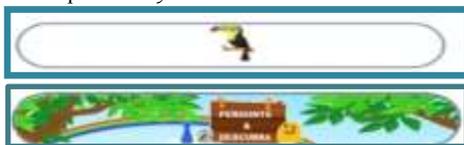
O Animal Enigma é um jogo de percurso e compõe-se de um tabuleiro, um dado e 20 pulseiras do tipo bate-enrola. O objetivo do jogo é adivinhar o animal que está desenhado na parte de dentro da pulseira do colega à direita de cada jogador.

Figura 1 – O jogo de regras Animal Enigma



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Figura 2 – Exemplos do *layout* da face interna e externa das pulseiras



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

O jogo começa com cada jogador escolhendo um peão e uma pulseira contendo o desenho de um animal que deverá ser memorizado. A pulseira é fixada no braço e o desenho não fica mais visível e não poderá ser consultado durante o jogo. Selecionado qual jogador iniciará a partida, a sequência dos participantes respeitará o sentido anti-horário.

Cada jogador lança o dado para movimentar-se no tabuleiro respeitando os comandos escritos em algumas casas do percurso. Em seguida, elabora uma pergunta para o jogador à sua direita, buscando informações para desvendar o animal da pulseira deste jogador. O colega que recebeu a pergunta irá responder apenas “sim” ou “não”.

O jogador poderá optar por adivinhar o desenho da pulseira do colega a qualquer momento de sua jogada, mas se não acertar, deverá avançar três casas com o seu peão. Quem finaliza a trilha sem ter adivinhado o animal, sai do jogo. O jogador poderá tentar adivinhar o animal sem danos quando posicionar-se nas casas roxas com comando: “Pense nas pistas e tente adivinhar”.

Em princípio, definimos regras para o jogo que exigissem o uso da linguagem para levantar e rememorar informações, organizar o pensamento, elaborar de hipóteses e ser capaz de comunicá-las, esclarecê-las, contestá-las... Porém, somente com o uso do jogo seria possível identificar se estes (e outros) caminhos se concretizariam.

Participaram da pesquisa 24 crianças (11 meninos e 13 meninas) de 2º ano de Ensino Fundamental, de escola pública municipal, com idades entre 7 a 8 anos. A pesquisadora era a professora destes alunos⁷. Os nomes dos participantes são fictícios e foram escolhidos pelas crianças.

Para o uso do jogo, organizou-se subgrupos de 4 alunos. Durante o período, a estagiária da unidade escolar ficava com a turma em atividades de brincadeiras na sala, enquanto o subgrupo e a professora-pesquisadora ficavam no laboratório de informática. As partidas foram videofilmadas.

Resultados

Os resultados serão apresentados pela análise de duas partidas, destacando a compreensão dos participantes quanto aos objetivos da atividade e como as mediações puderam propiciar reelaborações dos modos de usar a linguagem e pensar. As figuras 3 e 4 apresentam os animais nas pulseiras de cada criança, nas partidas em foco. Ao final desse tópico, apresentaremos uma análise geral do material empírico, considerando as seis partidas, explorando a viabilidade do jogo enquanto instrumento com potência para o desenvolvimento da linguagem oral.

⁷ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e recebeu o parecer favorável consubstanciado sob o número 3.681.785.

Episódio 1

Figura 3 – Desenho dos animais nas pulseiras dos jogadores da partida



Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

A partida inicia com Rodrigo lançando o dado e movimentando o peão no tabuleiro.

Professora: O que ele tem que fazer?

Todos olham para a professora.

Professora: Uma pergunta... Faça uma pergunta pra tentar adivinhar o animal do Denis.

Rodrigo não pergunta e expressa sua dificuldade franzindo a testa.

Professora: Este animal... E faz alguma pergunta para ele responder com “sim” ou “não”.

Rodrigo: Ahhh... É pra falar qual o animal é o meu?

Professora: Não... Você tem que tentar adivinhar o animal dele. Esse animal... E fala uma característica pra você começar a tentar descobrir qual é o animal da pulseira dele.

Rodrigo: É um sapo.

(Mello, 2021, p. 76).

As instruções dadas pela professora parecem ser complexas demais para Rodrigo, que, mesmo sem perceber, seleciona uma parte do dito: “você tem que tentar adivinhar o animal dele” e não registra as outras dicas, tais como o exemplo de início de frase em “Esse animal...”, acrescentado de uma característica possível e enunciando como pergunta.

Professora: Ajuda ele... – estimula Rafael e Peres para que ajudem Rodrigo.
Rafael: Ó! Você tem que falar... Tipo uma coisa que o animal pode fazer... Tipo a espécie do animal... – diz, gesticulando as mãos.
Rafael: Tipo... Se ele tem uma língua grande...
Professora: Isso!
Peres: A... A... A habilidade dele de caçar. – mexe as mãos simulando caça.
Professora: Isso! Então vamos lá! – estimula Rodrigo para que pergunte.
Todos esperam apreensivos pela pergunta por alguns segundos.
[...]
Denis: Calma aí, como ganha?!
No mesmo instante, Rodrigo faz a pergunta em tom baixo, com a mão encostada na boca.
Rodrigo: Ele pula?
Professora: Ahhhh! Que legal! Fala! Tira a mãozinha da boca.
Rodrigo: Ele pula?
Denis: Pula.
Todos: Ohhhhhuuuuu... – expressando aprovação para a pergunta.
(Mello, 2021, p. 76).

Nesses primeiros trechos, podemos identificar a heterogeneidade nos modos de explorarem o jogo e, gradualmente, ajustarem suas enunciações. As dificuldades maiores de Rodrigo suscitam mediações da professora e dos colegas. Rafael, Peres e Denis procuram criar condições para que Rodrigo tenha bom desempenho no jogo, mas não fazem a pergunta por ele. Apesar das hesitações e dificuldades, Rodrigo vai aprimorando seus enunciados, como podemos ver na importante mudança da afirmativa “É um sapo” para a pergunta “Ele pula?”. Verificamos o uso da linguagem no contexto das interações como possibilidade de mediar condições para potencializar o pensamento na elaboração de perguntas em um

exercício de pensar na característica que remete ao objeto/ser. Esta alteração de trocar o nome do animal por uma ação/característica possibilita ampliar condições para se pensar em categorias realizando operações cognitivas de inclusão/exclusão, a fim de restringir o campo de possibilidades. Há, assim, um processo de elaboração e aperfeiçoamento da fala externa a partir da cultura e mediação na construção de significados. Verificamos que a maneira com que as crianças assumem o papel de mediadores para auxiliar no processo de elaboração de perguntas, reproduzem um perfil vivenciado em interações com adultos. Nas relações sociais, comportamentos são assumidos e validados nas múltiplas interações e marcados pelos contextos. Compreendemos que no contexto de prática de jogo, há potência para verificar elementos do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (conceito central dos estudos de Vigotski. A ação de formular (boas) perguntas e a clareza dos objetivos do jogo não é algo imediato e exige constante mediação.

Peres: Seu animal come carne? – pergunta rapidamente.

Professora: Hum... Pergunta boa!

Denis: Ele até ficou com a boca aberta ali... – riu referindo-se a expressão de espanto de Rodrigo que precisa responder.

Professora: Ele é carnívoro? – reforça a pergunta.

Rodrigo: Não...

Professora: Não é carnívoro? – pergunta novamente.

Denis: Ele é herbívoro! – complementa a resposta.

Rodrigo: É!!! É!! – afirma referindo-se ao seu animal da pulseira.

Professora: Então ele... O que Denis?!

Peres: Então, ele é herbívoro. – comemora.

Professora: Muito bem... Ele é herbívoro.

Nesse instante, Rodrigo fica em dúvida:

Rodrigo: Não sei! Não sei... Será que é?
Professora: Então ele pode comer ou não pode comer? – A professora oferece atenção ao Rodrigo para tentar compreender.
Denis: Ele é herbívoro ou carnívoro? – reformula a pergunta para tentar ajudar na compreensão.
Rodrigo: Não sei...
Denis: Carnívoro come carne e herbívoro é comer planta. – Explica.
Peres: Que tipo de animal é? – pergunta para tentar ajudar.
Professora: De novo. Repete Denis...
Denis: Herbívoro é comer planta e carnívoro é comer carne. - retoma a explicação para o colega.
Professora: O animal da sua pulseira ele é carnívoro? Come carne? – faz a pergunta para Rodrigo.
Rodrigo fica pensando... (...)
Professora: Ihhhhh... Então ele não é 100% carnívoro.
Denis: Ou come minhoca que nem peixe? – faz a colocação.
Peres: Ou pode ser um tubarão!
Rodrigo: Ele come minhoca! – rapidamente responde.
Neste instante a professora relembra a regra para Rodrigo.
Professora: Só pode responder com “sim” ou “não”. (...)
Denis: Nossa...! É um tipo de peixe.
(Mello, 2021, p. 77).

Neste excerto a professora reformula a pergunta de Peres “Seu animal come carne?” fazendo uso de um conhecimento escolar para se referir à alimentação dos animais: “Ele é carnívoro?”. É interessante observar que Denis, compreendendo o conceito, explica-o para Rodrigo, supondo que seja essa a dificuldade do colega para responder. Mas a continuidade dos diálogos parece indicar que Rodrigo entendia bem os significados de carnívoro e

herbívoro, só não considerava que poderia classificar a arara (animal de sua pulseira) em uma ou outra categoria, posto que ela se alimenta de frutas, sementes, mas também de insetos e, afirma Rodrigo, equivocadamente, minhocas. A dúvida de Rodrigo poderia ser: um animal que se alimenta de minhocas é carnívoro? O trecho mostra como o uso da linguagem oral é um processo nada linear, pois os participantes elegem distintos aspectos dos enunciados como relevantes e chegam a conclusões singulares e provisórias como poder ser um tubarão ou a convicção de Denis de que é um tipo de peixe. A provisoriedade é um aspecto interessante do jogo, pois exige que as crianças reformulem suas hipóteses e analisem os dizeres próprios e os dos colegas, de uma perspectiva não habitual nas conversas cotidianas.

Para a teoria Histórico-Cultural, a linguagem reorganiza a percepção sobre a realidade objetiva: por meio das palavras, os interlocutores selecionam os traços essenciais e generalizam os diferentes objetos, formas e cores perceptíveis em grupos ou categorias. Os processos de memória, imaginação e atenção também são requalificados por meio das interações verbais, o que oferece as condições, a cada sujeito, de organizá-los de forma voluntária.

Embora o jogo não tivesse finalidade de provocar a formação de conceitos científicos, propiciou aos participantes trazerem conhecimentos acerca dos conceitos aprendidos na escola, tornando mais complexas as interações verbais e as formas de pensamento. No seu desenrolar, o jogo pode dar pistas para a professora retomar, num outro momento, conhecimentos científicos, ajudando as crianças a aprimorá-los, revê-los, enriquecê-los. Chega a vez de Rodrigo fazer sua segunda pergunta.

Professora: Faz uma pergunta pra tentar adivinhar o animal dele. Este animal... Faz alguma coisa...

Peres: A gente vai ajudar ele!
A professora pede para Peres esperar.
Rodrigo: Esse animal faz alguma coisa? – pergunta para Denis.
Professora: Não! A professora deu um exemplo...
Todos riem juntos.
Rafael: A “pro” deu uma dica...
Enquanto Rodrigo pensa, Denis pergunta:
Denis: Pro, o que acontece se ele acertar o animal?
Professora: Ele ganha.
(Mello, 2021, p. 79).

Dois pontos são interessantes nesse trecho. Primeiramente, que Rodrigo segue literalmente o que a professora falou, o que o leva a fazer uma pergunta inadequada. Os colegas o corrigem, de forma carinhosa, o que vai fazer efeito no modo de Rodrigo entender que tipo de pergunta deve fazer. Além disso, a consciência do objetivo final - desvendar o animal da pulseira do colega - ocorreu apenas durante a partida, apesar de os alunos terem sido informados sobre isso, durante a produção do jogo e na leitura das regras. É na concretização da atividade, com as informações levantadas por meio das perguntas, que os jogadores começaram a pensar em animais com as características apresentadas e também a compreenderem o que devem e o que não devem fazer. A internalização de signos requer processos educativos, ou seja, processos em que as capacidades e formas de agir, que existem externamente ao sujeito na relação com outras pessoas, transformem-se em uma conquista do próprio sujeito, constituindo-se como processos internos. Segue o jogo.

Rodrigo: O animal voa?
Professora: Ai, que pergunta boa!
Denis: Não voa... Não...

Professora: Boa pergunta, Rodrigo!
[...]
Rafael: Seu animal voa?
Peres: Voa!
Denis: Nossa!!!
Professora: Nossa!!! Que pergunta boa!!! Então agora ó... Todos os animais que nadam ou que são terrestres elimina da cabeça...
(Mello, 2021, p. 80).

A professora esforça-se por mostrar para as crianças que a pergunta permite eliminar alternativas e para Rodrigo que ele foi capaz de formulá-la de modo adequado, num desempenho já bem aprimorado em relação às suas primeiras tentativas de jogar. A atividade com o jogo começa a propiciar o uso mais refinado da linguagem oral para apresentar ideias e produzir melhorias para a partida. Seguem-se alguns comentários e rodadas. Novamente é a vez de Rodrigo.

Rodrigo: Seu animal é um coelho?
Professora: Ahhhh... Isso pode, porque você pode responder com “sim” ou “não”.
Denis: É... – responde com as mãos nos lábios.
Professora: Que?! – exclama a professora.
Denis: É... – diz baixinho.
Peres: Você ganhou!!! – toca no ombro do amigo, vibrando a vitória do colega.
Rodrigo vibra de felicidade sorrindo.
(Mello, 2021, p. 80).

Peres expressa alegria e contentamento com a vitória de Rodrigo, uma ação positiva que marca a atividade do jogo para além do ganhar e perder. Notamos que as partidas com o Animal Enigma permitiram que as crianças expressassem solidariedade: em muitas oportunidades buscaram auxiliar os colegas de diferentes maneiras, realizando a leitura de enunciados de algumas casas da trilha,

explicando como elaborar a pergunta, oferecendo apoio na rememoração das informações, elogiando jogadas, vibrando com os êxitos entre outras contribuições que enriqueceram a atividade e favoreceram o uso da linguagem oral pelas crianças. Para a teoria Histórico-Cultural, a dinâmica da interação verbal não requer a criação de motivos entre os interlocutores para uso da linguagem oral. Os motivos da fala surgem da própria situação dialógica, pois cada fala mobiliza a próxima, perguntas motivam respostas, um posicionamento requer uma réplica e assim sucessivamente.

Episódio 2

Figura 4 – Desenho dos animais nas pulseiras dos jogadores da partida



Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Todos já haviam feito uma jogada e, novamente, é a vez de Valéria.

Professora: Valéria faz uma pergunta para Sara.

Valéria: É um gato?

Sara: Não! – responde rapidamente.

Professora: As perguntas devem ser assim: “Esse animal...” e alguma coisa... Faz alguma coisa? Porque vocês vão eliminando um ou outro...

Sara lança o dado e movimentada três casas com o seu peão.

Professora: Faz a pergunta... – diz, orientando a Sara.

Sara: O seu animal come ração? – pergunta rapidamente.

Ederson: Não.

Professora: Ahhh... Que pergunta boa! Não come ração... Então todos os animais que comem ração, você já não vai dizer que é... Muito bem!
(Mello, 2021, p. 83).

Nesta situação dialógica, observamos que Sara apropriou-se da orientação da professora, mas não se restringiu ao exemplo dado no enunciado. Ela elaborou corretamente sua nova pergunta e recebeu o *feedback* positivo da professora, acrescido de um tipo de estratégia que direciona a eliminação destes animais por categorias. A partida prossegue.

Ederson: Seu animal é verde? – pergunta para Mateus.

Mateus: Hummm... Eu acho que não.

Mateus: O seu animal é colorido? – pergunta rapidamente para a Valéria.

Valéria: Não.

Valéria: Sara, seu bicho é um... Tipo...

Professora: Pensa no que ele come, onde vive, pra ir eliminando os animais...

Valéria: Ele é azul?

Sara: Não.

[...]

Professora: Se o animal não come ração e não come carne. Então, o que ele pode comer? Agora... Esse animal... Faz outra pergunta.

Sara: Esse animal... É... deixa eu ver... (pensa) Ele mora na árvore?

Ederson: Não. – responde rapidamente.

(Mello, 2021, p. 84-86)

O jogo oferece condições para imitarem, reproduzirem uma ação influenciada pelo outro. Tal imitação permite aos sujeitos aprenderem, ao assimilarem o saber, mas transcendendo para além de uma reprodução mecânica. É muito interessante notar que o fato de a professora intervir nas jogadas não provoca adesão pura e

simples dos jogadores ao que ela fala. Sara parece considerar a sugestão da professora apenas enquanto reorganiza seu raciocínio. Quando pergunta “Ele mora na árvore?”, evidencia novamente sua autonomia. Para a teoria Histórico-Cultural, o diálogo é a ferramenta crucial para potencializar o pensamento e articular por meio da linguagem o planejamento da conduta. Esta atividade potencializa o processo de desenvolvimento e a formação da consciência crítica. Podemos deduzir que da categoria alimentação, talvez por encontrar dificuldades com a sequência negativa de respostas, Sara tenha alterado para o local de permanência dos animais na natureza. A partida segue e Mateus realiza sua pergunta:

Mateus: Seu animal... [pausa]... Ele não tem cabeça? – pergunta rindo.

Professora: Hã?! – surpreende-se com a pergunta.

Sara: É verdade. Tem animal que não tem cabeça! – afirma olhando para a professora.

Professora: Ah... Verdade... Tem animal que não tem cabeça. Não! Na verdade, tem cabeça, mas é junto com o corpo, né... – diz, sorrindo.

A professora está pensando em cobras e vai elaborando seu pensamento compartilhando-o, ainda que parcialmente, com as crianças.

Professora: Só um exemplo... Que animal não teria cabeça?

Sara: A tartaruga, mas ela fica com a cabeça escondida...

Professora: Mas ela tem cabeça... – afirma a professora.

Ederson: O boitatá... – sugere rapidamente.

Professora: Boitatá é animal?

Sara: Não!

Professora: O que o boitatá é? – pergunta para Sara.

Sara: É uma lenda... – responde rapidamente.

Valéria: É só uma história.

Professora: É só uma lenda... Não existe boitatá.
Mateus, quando você perguntou se o animal não tinha cabeça... Em qual animal você pensou?
Mateus: Hum... Uma mula sem cabeça.
Professora: E a mula sem cabeça existe?
Sara: Não. É só uma lenda...
(Mello, 2021, p. 87)

A pergunta de Mateus permitiu pensarem em animais que não teriam cabeça. Menções à cobra e à tartaruga são esforços na direção de identificarem animais sem cabeça e, de certo modo, legitimam a pergunta de Mateus. Ederson e Mateus não fazem distinção entre o real e o fictício, mas a resposta atende a determinados critérios: o boitatá é uma serpente de fogo. Portanto, ele e a mula sem cabeça, podem ser considerados animais, embora fictícios. A pergunta feita por Sara “Ele mora na árvore?” pode ter contribuído para as menções ao boitatá e à mula sem cabeça já que ambos habitam a floresta, segundo o folclore brasileiro; ou seja, há um raciocínio que direciona a um conceito. A professora possibilitou que Mateus compartilhasse sua ideia, incentivou reflexões sobre um assunto que não pertence ao jogo, mas que se originou nessa proposta, oportunizando conversarem sobre o tema sem estarem em uma situação tipicamente escolar. Essa condição parece favorecer a externalização de compreensões singulares sobre o assunto, sem que avaliações de certo ou errado (típicas das relações escolares) sejam inibidoras. As crianças trazem um conhecimento sobre os animais, revelando um nível de generalização, ao passo que, ao terem contato com os conceitos escolares, ressignificam, em um processo sistematizado, as generalizações, aproximando-as aos conceitos científicos. Essa ressignificação em níveis mais elevados de generalização, em um processo de construção do conhecimento científico, necessariamente requer a mediação por meio da

linguagem, pois a palavra, enquanto unidade de generalização, requer a abstração na atividade das funções psíquicas superiores, em especial o pensamento.

Mateus dirige a pergunta “Que animal eu acho que é mesmo?”, para si mesmo, como forma de organizar internamente seu pensamento e, em decorrência, suas ações no jogo. Passam-se algumas jogadas, Ederson rememora a informação principal de que dispõe e faz uma pergunta:

Ederson: Eu perguntei se o animal morava no lago.

Professora: E ele disse que sim... Agora faz outra pergunta pra tentar adivinhar este animal que pode morar no lago. – orienta.

Mateus: Eu acho que mora...

Ederson: Come mosquito?

Mateus: Não...

(Mello, 2021, p. 90)

Ederson parece formular suas hipóteses tendo como referência o animal que tem em sua própria pulseira – o sapo - pois nas rodadas anteriores perguntou: “é verde?”, “mora no lago?”, e agora “come mosquito?”. É verdade que o jogador pode pensar que há pulseiras iguais, pois não houve esclarecimentos sobre a confecção desse objeto para os alunos. Sendo assim, sua hipótese pode ser considerada legítima. Entretanto, a memória do animal que ele tem pode atrapalhá-lo quanto à formulação de novas hipóteses.

Embora o jogo não tivesse finalidade de trabalhar conteúdos curriculares, ele permitiu o uso de palavras e expressões não muito comuns no cotidiano. Em alguns casos, houve também oportunidade para a professora intervir, buscando controlar equívocos entre os jogadores, pelo uso de palavras que talvez remetessem ou fossem compreendidas de modos distintos.

As seis partidas com o jogo evidenciam a capacidade das crianças para construir hipóteses, negociarem entre si, participarem de decisões coletivas, compreenderem a construção do jogo, revelando que este instrumento tem potencialidade para realização de práticas inovadoras no cotidiano escolar.

Durante as partidas, por vezes, as crianças apresentaram dificuldades em elaborar perguntas e optaram por fazê-lo de maneira elementar, principalmente pela reprodução de enunciados de outros jogadores. Algumas crianças elaboraram perguntas pouco favoráveis para a descoberta do animal enigma, com enunciados excessivamente abrangentes, tais como: “Seu animal gosta da natureza?” ou “Ele toma banho? Em alguns momentos, as perguntas foram elaboradas permeadas por conhecimentos escolares, o que permitiu que a professora acessasse formas de elaboração de conceitos pelas crianças. O desafio em elaborar perguntas na atividade de jogo para levantamento de informações exigiu a progressiva organização das ideias, viabilizando deduções importantes para o processo de sofisticação do raciocínio.

Ao longo das partidas, os jogadores foram formulando perguntas, mas a consciência e a compreensão sobre como realizá-las para eliminar animais por meio de categorias/características, estrategicamente, não foi uma ação possível desde o início. Verificamos diversas estratégias de mediação da professora estimulando que as crianças pensassem sobre o que falavam, fornecendo pistas para organizarem o pensamento e auxiliando-as no processo de elaboração de questões com maiores níveis de complexidade.

Professora: Não, não... Ele só pode responder com "sim" ou "não". Então não pode ser "Esse

animal é de onde..." Esse animal vive"... E fala um lugar...

Eliza: Esse animal vive na água? – pergunta para Ricardo após alguns segundos.

Ricardo: Não... – responde depois de fazer suspense, prendendo a respiração.

Professora: Então é um animal terrestre... – oferece ajuda para organização.

(Mello, 2021, p. 98-99).

As mediações foram, assim, imprescindíveis para que a atividade com este jogo de regras se concretizasse. Sem elas, dificuldades apresentadas nas partidas quanto à formulação de perguntas seria um fator desestimulante para os jogadores, bem como é provável que o emprego incorreto quanto às regras inviabilizasse o êxito do jogo Animal Enigma dentro da proposta para a qual foi construído.

Ao decidir pelas regras, consideramos que o uso de enunciados mais curtos e objetivos permitiria que as crianças organizassem as informações obtidas ao longo da partida, ajudando-as a construir categorias em que, por hipótese, se enquadrassem certos animais e se excluíssem outros. O desenrolar das partidas, entretanto, permitiu observarmos dois pontos que queremos destacar na finalização do capítulo.

Primeiramente, em algumas circunstâncias foi possível ver com clareza que o fato de ser curto não quer dizer que seja simples e inequívoco. Por exemplo, Ederson interpreta a imagem de um sapo como sendo uma rã. E ele também tem razão, já que a imagem não traz marcas de gênero do animal. Este breve trecho revela questões importantes do funcionamento da linguagem: as interpretações, mesmo de algo tão simples como a figura de um animal, podem ser múltiplas e aquilo que é óbvio para alguém, pode, perfeitamente, não ser óbvio para outra pessoa. Durante as partidas

as crianças tiveram várias oportunidades para experienciarem essa não transparência da linguagem.

Um segundo destaque é sobre o jogo como um ponto de partida para o uso da linguagem oral, propiciando e requerendo o uso da linguagem oral entre as crianças e com a professora-pesquisadora, que ultrapassaram muito o esquema de perguntas e respostas sim ou não. A partir delas muitas outras conversas se viabilizaram; a cada partida, durante pelo menos trinta minutos de constante atividade, as crianças se expressaram, ouviram os colegas, trocaram informações, discordaram, ajudaram-se, divertiram-se.

Considerações finais

O desenvolvimento das atividades no contexto escolar deve ser objeto permanente de atenção e cuidado, para que o uso de diferentes recursos disponíveis e a potência da mediação pela linguagem entre os envolvidos ampliem o desenvolvimento linguístico infantil e, como consequência, o desenvolvimento em geral, dada a centralidade da linguagem no sistema psíquico.

Nossa pesquisa partiu do pressuposto da importância da linguagem e das possibilidades de tal processo ser mediado com um jogo de regras enquanto prática que promovesse modos especiais de interação verbal entre alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental. Verificamos que a mediação intencional estratégica, por meio do uso da linguagem oral pelo professor, convidou a criança a pensar sobre sua fala, envolver-se na conversação para expor suas ideias, explicar, opinar, argumentar, refutar e expressar-se, entre outras ações cruciais para o desenvolvimento humano. Assim, suas próprias habilidades verbais se tornam mais conscientes.

A potência da mediação intencional do professor ao fazer uso da linguagem nos dá mais argumentos para problematizarmos as práticas escolares que dissociam a promoção do desenvolvimento integral das crianças, desconsiderando a importância da linguagem oral, ou mesmo entendendo as diversas possibilidades de práticas das mesmas como algo secundário no contexto escolar.

A questão da linguagem oral no trabalho escolar está prevista nos documentos norteadores do trabalho pedagógico na Educação Básica, mas tem sido pouco explorada no trabalho sistematizado e intencional da escola, sobretudo no que se refere ao Ensino Fundamental. Argumentamos no presente trabalho que há ainda muito a ser feito em relação ao desenvolvimento da linguagem oral com crianças mais velhas e esperamos que o material aqui apresentado possa servir de inspiração para a construção de novas e criativas vias nesse campo.

Referências

BARBOSA, C. J.; BORBA, M. T. P. Silêncio dentro da sala de aula. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, n. 20, p. 83-98, jul./dez. 2011.

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. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 jan. 2021.

CAMPINAS (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação**. Campinas: SME, 2012. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/01_diretrizes_anos_iniciais.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. *et al.* (org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 504-522.

GRÁCIA, M.; GALVÁN-BOVAIRA, M. J.; SÁNCHEZ-CANO, M. Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. **Revista Española de Lingüística Aplicada**, [La] Rioja, v. 30, n. 1, p. 188-209, 2017.

LACERDA, C. B. F. de; GRÁCIA, M.; JARQUE, M. J. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: O Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 299-312, jun. 2020.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MELLO, T. M. dos S. **O desenvolvimento da linguagem oral:** possibilidades a partir de um jogo de regras. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

SANTOS, D. C. dos; OLIVEIRA, I. A. de. Si.lên.ci.o... Já falei! – uma reflexão sobre os rituais de silêncio e o silenciamento na sala de aula.

Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n. 24, 27 jun.

2023. Disponível em:

<https://educacao publica.cecierj.edu.br/artigos/23/24/silencio-ja-falei-r-uma-reflexao-sobre-os-rituais-de-silencio-e-o-silenciamento-na-sala-de-aula>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SMOLKA, A. L. B. Comentários. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaios comentados. São Paulo: Ática, 2009.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. *In*: SMOLKA, A. L. B. (org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madri: Visor Dis. SA, 1993.

O esporte como ferramenta para a promoção da autorregulação da aprendizagem nas aulas de educação física

Vanderlei Palandrani Junior

Jussara Cristina Barboza Tortella

Introdução

Este artigo, oriundo de uma tese de doutorado, aborda o processo de autorregulação da aprendizagem (AA) na formulação de um material didático para ser utilizado nas aulas da disciplina de Educação Física. O objetivo da pesquisa foi criar e avaliar um projeto de práticas em jogos e esportes ("DEZPORTIVO") como ferramenta para promoção da AA⁸.

O material foi construído tendo como princípio o papel fundamental do professor de educação física no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos apresentam singularidades em seus interesses, formas de agir, pensar, comunicar, movimentar e, especialmente, aprender. Tal fato exige do professor um exercício contínuo de busca e/ou aprimoramento das habilidades, estratégias e/ou procedimentos que possibilitem o constante aprender a ensinar.

Ávila (2017) aponta a necessidade de oferecer ao professor em formação condições favoráveis à análise, reflexão e discussão sobre a prática pedagógica, como condição para qualificação de sua

⁸ A pesquisa teve apoio de bolsa de estudo oferecida pela Reitoria PUC-Campinas.

docência, utilizando-se dos princípios da autorregulação para aprender e ensinar.

Uma pesquisa sobre um projeto de incentivo à criatividade e à inclusão revelou que a experiência no reconhecimento de técnicas de trabalho adequadas para contextos e sujeitos determinados, transcendendo à alteridade e ressignificação das representações e práticas sociais características dos ambientes de ensino e aprendizagem mostra-se profícua e o reconhecimento do papel determinante de professores de Educação Física na promoção do aprendizado do aluno (Silva, 2008). Damasceno e Negreiros (2018) salientam a necessidade de o profissional buscar meios para o favorecimento do sucesso nas experiências de ensino e aprendizagem escolar.

Para Zimmerman (1986; 2008), a AA é compreendida como o grau em que os alunos são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes ativos no próprio processo de aprendizagem. Estudos reconhecem o alcance do processo de autorregulação como promotor do processo de aprendizagem ilustrado por desempenhos acadêmicos superiores apresentados por alunos capazes de atuar como agentes durante a escolaridade. (Zimmerman, 2002).

Há referências de que alunos que apresentam limitações ou impedimentos para aprender sejam beneficiados por intervenções para promoção da AA, revelando a eficácia no estímulo às competências autorregulatórias e resultando na minimização das dificuldades apresentadas em diferentes conteúdos escolares (Figueiredo, 2008).

De acordo com Zimmerman (1998; 2013) o processo de controlar e dirigir o próprio processo de aprendizagem pode ser o grande diferencial para alcance do sucesso nas situações de

aprendizado escolar e profissional. Para a Emílio e Polydoro (2017) a importância do desenvolvimento da AA está relacionada exatamente à necessidade do aprendizado contínuo por toda a vida.

Na Educação Básica há pesquisas que mostram a importância da promoção da autorregulação da aprendizagem e da construção de materiais didáticos. (Bzuneck; Boruchivitch, 2020; Silva, 2020; Pedrosa; Silva, 2024; Tortella, Faria, Megid, 2021). A partir destes estudos vislumbramos a demanda da criação de intervenções pedagógicas que correspondam à valorização do potencial dos jogos e esportes como ferramenta para ensino das estratégias de AA.

Neste artigo trazemos como se deu a criação de um projeto de práticas em jogos e esportes pautado no método situacional (Greco, 1995, 2006) fundamentado na teoria sociocognitiva (Bandura, 1986) e no modelo de aprendizagem autorregulada de Rosário, Núñez e González-Pienda (2004; 2007) e a avaliação por profissionais da área.

O ensino de estratégias de aprendizagem e o método situacional

Vários autores (Boruchovitch; Suehiro; Schelini, 2024; Santos; Boruchovitch, 2011) defendem que uma das funções dos professores na escola deveria ser o ensino dos diferentes tipos de estratégias de aprendizagem aos alunos. Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1998) conduziram as primeiras investigações visando encontrar quais as estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos estudantes para aprender os conteúdos e obter bons resultados acadêmicos. O conjunto de estratégias elencadas pelos autores podem se dividir entre as etapas de planejamento, execução e

avaliação característica do modelo PLEA de aprendizagem autorregulada (Azevedo, et. al. 2023; Rosário, 2004).

O fenômeno do aprender está condicionado ao despertar do interesse que permitirá direcionar o esforço e promover determinada aprendizagem. O processo de busca e escolha por estratégias adequadas de ensino que considerem as diferenças das capacidades, as possibilidades e as maneiras singulares de aprender, são determinantes para a promoção efetiva da aprendizagem.

Ao valorizar o indivíduo como ser ativo e com inteligência que o torna capaz de administrar seus interesses e esforços para o curso de uma nova experiência, Dewey (1979) concluiu que agir com uma meta é sinônimo de agir inteligentemente. A reflexão de Dewey é retomada na lógica da perspectiva sociocognitiva de Bandura (1986) que considera a influência recíproca do próprio indivíduo, do seu meio físico e social sobre as cognições, motivações e comportamentos que compõem os processos de aprendizagem.

De acordo com a Teoria Social Cognitiva apresentada por Albert Bandura (1986), o comportamento humano é regulado externa e internamente. Bandura (1986) considera a influência do próprio indivíduo, do seu meio físico e social sobre as cognições, motivações e comportamentos que compõem os processos de aprendizagem. Neste sentido, a interpretação das ações humanas como resultado da interação entre o ambiente, o comportamento e a pessoa, deu origem ao conceito da reciprocidade triádica reconhecendo o indivíduo como produto e, concomitantemente, produtor do ambiente (Bandura, 2008).

Bandura (1986, 2008) nos apresenta o conceito de agência humana enquanto capacidade dos seres humanos em protagonizar decisões e realizar ações pessoais, delegadas e coletivas que interferem no curso dos eventos da vida.

Os conceitos de reciprocidade triádica e agência humana alicerçam a teoria de Zimmerman (2013; 2002). Estudantes que recebem suporte e cujas competências são modeladas e adotadas como metas de processo, tem maior disposição para prosseguirem na aquisição destas competências (Zimmerman; Kitsantas, 2005).

Conforme Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), a intenção final do constante uso de estratégias de aprendizagem não se limita, obviamente, no mero ensino, mas na internalização destas estratégias de aprendizagem e na possibilidade da sua transferência para outras tarefas e domínios de aprendizagem.

Estudiosos fazem referência aos processos de regulação cognitiva das ações nos esportes, retratando-os nas análises, percepções, tomadas de decisão e avaliações de desempenho nas situações dos jogos esportivos coletivos (Greco, 1995; González; Bracht, 2012).

Greco (1995) sugere uma metodologia de trabalho para jogos esportivos coletivos pautada no desenvolvimento da capacidade de jogo e a inteligência de jogo, orientada pelo método situacional. Na literatura, são conclusivos os trabalhos que relatam a eficácia do método de ensino centrado nas capacidades táticas (situacional) para estimular o desenvolvimento do conhecimento tático processual, possibilitar aos praticantes experiências mais relevantes no processo de tomada de decisão perante as situações problemas que o jogo apresenta (Pinho, 2009; Dallegrave, Berno; Folle, 2017).

No método situacional são incorporadas árvores genealógicas que permitem a sistematização dos processos de percepção, antecipação e tomada de decisão e facilitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas, dos conhecimentos táticos e das capacidades táticas (Greco, 1995).

Na medida em que as ações de jogo ocorrem em contextos de elevada variabilidade, imprevisibilidade e aleatoriedade, aos jogadores é requerida uma permanente atitude estratégico-tática (Garganta, 2004; 2006).

Para Greco (1995), a ênfase no desenvolvimento da capacidade tática individual e coletiva, trabalhada permanentemente em interação com o nível de capacidade técnica exigida para as complexas situações de jogo, permitem ao aluno a aquisição de uma representação mental diferenciada das ações técnicas e táticas necessárias à resolução de situações problemas que se apresentam durante o jogo.

O êxito do comportamento tático individual depende diretamente da capacidade do indivíduo regular seu comportamento através do sistema cognitivo. Portanto, deve-se procurar integrar no processo de aprendizagem e treinamento dos jogos esportivos coletivos o ensino do “controle e regulação das ações através do sistema cognitivo” (Greco, 1995, p. 55).

Diante de tais considerações teóricas, o presente trabalho vem propor o ensino de estratégias autorregulatórias (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986; 1988; 1990) para aplicação no contexto dos ambientes situacionais que caracterizam a prática dos jogos esportivos coletivos (Greco, 1995).

Método

A presente pesquisa⁹ educacional caracterizou-se como um estudo exploratório explicativo (SEVERINO, 2002). A pesquisa

⁹ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa CAAE: 36738620.1.0000.5481.

exploratória possibilitou tanto a verificação das demandas para a criação do material didático e um mapeamento dos itens necessários para sua construção, incluindo a história-ferramenta (narrativa), o roteiro prescritivo de atividades (jogos e esportes) e a proposta de dinâmica para os *feedbacks*, quanto a avaliação por professores do material produzido.

Participaram da pesquisa, 42 professores com idade entre 26 e 86 anos ($M_d=42$ anos; $M_o=38$ anos; $IQR=19,3$ anos), sendo 25 do sexo feminino (59,52%) e 17 do sexo masculino (40,48%). O tempo de experiência tendo como referência a data de formação dos professores na graduação esteve entre 1 e 51 anos ($M_d=16$ anos; $M_o=15$ anos; $IQR=20,8$ anos).

Conforme a área de formação e experiência profissional, os professores foram divididos em 03 grupos para a análise dos dados: 1) **Grupo GAA** (N=16 professores), formado por professores de diferentes áreas de formação que declararam possuir formação e/ou experiência com os conceitos e metodologia de trabalho da AA; 2) **Grupo GEF** (N=19 professores), formado por professores com formação em Educação Física que declararam não possuir formação e/ou experiência com os conceitos e metodologia de trabalho da AA; 3) **Grupo GEF/AA** (N=07 professores), formado por professores com formação em Educação Física que declararam possuir também formação e/ou experiência com os conceitos e metodologia de trabalho da AA.

Uma vez elaborado o projeto e práticas em jogos e esportes ("DEZPORTIVO") como ferramenta para promoção da AA, a pesquisa avançou para que professores especialistas (juízes) com experiência profissional e/ou relevante produção científica obtivessem acesso ao material para que pudessem conhecê-lo, analisá-lo e avaliá-lo.

Ao aceitarem participar da pesquisa, os professores tiveram acesso ao material resumido do Projeto “DEZPORTIVO”, constituído por: notas prévias para professores e alunos, fundamentação teórica, metodologia, história-ferramenta (narrativa), roteiro prescritivo de atividades pautado na prática de jogos e esportes, apresentação sucinta das modalidades sugeridas no roteiro (bocha, voleibol adaptado e tchoukball), proposta de dinâmica para *feedback*, material de orientações sobre a organização, cronograma e desenvolvimento do projeto. Após análise do material didático disponível, os participantes da pesquisa acessaram um questionário para registro da avaliação do Projeto “DEZPORTIVO”.

Os 42 professores que participaram espontaneamente da pesquisa na condição de especialistas (juízes avaliadores), possuíam características relevantes que foram definidas como critérios de inclusão para participação: a) Ter concluído curso de graduação com licenciatura em educação física ou, no caso de licenciatura em outra área do conhecimento, possuir também experiências de formação e/ou atuação profissional na área da AA; b) Apresentar ao pesquisador o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinado; c) Realizar a leitura do material didático disponível para análise; d) Responder as todas as questões objetivas obrigatórias existentes no questionário de avaliação proposto.

O questionário foi constituído de 43 questões objetivas obrigatórias e 38 questões dissertativas facultativas divididas em 5 dimensões de análise e avaliação. Dimensão 1) Adequação da proposta, Organização e Estrutura do Projeto (10 questões objetivas e 9 questões dissertativas); Dimensão 2) Estrutura da Narrativa (08 questões objetivas e 08 questões dissertativas); Dimensão 3) Roteiro de atividades propostas (04 questões objetivas e 04 questões dissertativas); Dimensão 4) Promoção das Estratégias de

Autorregulação da Aprendizagem (10 questões objetivas e 10 questões dissertativas); Dimensão 5) Possibilidades didáticas e transferência (11 questões objetivas e 07 questões dissertativas).

No formulário de avaliação, para cada uma das questões apresentadas (obrigatórias), foi indicada uma entre sete alternativas (escala likert de 7 pontos) que expressasse o nível de concordância do professor participante com a afirmação apresentada sobre determinado aspecto do projeto “DEZPORTIVO”. Cada questão foi também constituída de espaço (facultativo) oferecido para breve dissertação sobre considerações e apontamentos de evidências que possibilitaram justificar cada resposta dos avaliadores.

Os acessos ao material para análise e questionário para avaliação foram oportunizados via link eletrônico. O questionário foi preenchido via formulário on-line disponibilizado aos participantes interessados para avaliar o mérito e potencial do projeto de práticas em jogos e esportes ("DEZPORTIVO") criado pelo pesquisador como ferramenta para ensino de estratégias autorregulatórias e promoção da AA.

O tempo estimado para análise do material foi de aproximadamente 3 horas, podendo variar de acordo sua característica de leitura e ser fracionado conforme sua disponibilidade de horário e organização. Já o tempo estimado para responder o questionário foi de aproximadamente 90 minutos via formulário on-line.

A análise do material empírico compreendeu a comparação entre as análises dos professores, divididos em 03 grupos (GAA, GEF, e GEF/AA), conforme a área de formação e experiência profissional, sobre cada uma das questões distribuídas em 05 dimensões de avaliação do Projeto “DEZPORTIVO”.

Para estimar a confiabilidade do questionário criado para pesquisa (questões objetivas com escala *likert* com 7 níveis de concordância), foi utilizado o coeficiente alfa de Lee Cronbach (Cronbach, 1951, apud Freitas; Rodrigues, 2005). Os valores são interpretados na escala de 0 a 1, onde os valores negativos do alfa são considerados como escalas sem confiança, ou seja, igual a zero, e valores positivos são classificados dentro de uma escala: $\alpha \leq 0,30$ (muito baixo), $0,30 < \alpha \leq 0,60$ (baixa); $0,60 < \alpha \leq 0,75$ (moderada); $0,75 < \alpha \leq 90$ (alta); $\alpha > 90$ (muito alta).

Para análise da distribuição gaussiana dos dados, utilizou-se do teste de normalidade Shapiro-Wilk. A homocedasticidade entre as variâncias foi determinada pelo teste de Levene.

Na análise dos dados referente às respostas objetivas do questionário, por se tratarem de variáveis qualitativas ordinais, para comparação entre os grupos foi utilizado o teste Kruskal-Wallis (teste não paramétrico para análise de variância) seguido do pós teste *Dwass Steel - Critchlow - Fligner pairwise comparisons*.

O teste exato de Fisher-Freeman-Halton foi utilizado para avaliação de possíveis diferenças entre proporções das respostas indicadas pelos grupos. Já para a análise de associação entre o perfil dos participantes que compunham cada grupo analisado (GAA, GEF e GEF/AA) e o tipo de resposta que ofereceram ao questionário, foi utilizado o teste Kappa.

Para análise quantitativa dos dados foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 28. O critério de significância foi pré-estabelecido em $p \leq 0,05$.

Apresentação e discussão dos resultados

Para melhor compreensão, os resultados foram organizados em duas etapas principais: a) a criação do material didático (“DEZPORTIVO”); b) a avaliação do material por professores especialistas.

a) a criação do material didático (“DEZPORTIVO”):

O material foi criado como proposta metodológica de trabalho para o ensino das estratégias de AA (como metodologia para a promoção da AA pautada no contexto e prática esportiva).

Trata-se de uma ferramenta lúdica e inclusiva que utiliza uma narrativa, um roteiro de atividades pautado na prática de jogos e esportes e uma dinâmica para feedbacks que objetivam o ensino das estratégias de AA e o estímulo de sua aplicação e/ou transferência para os diferentes domínios e/ou contextos: esporte, estudo e preparação para o trabalho.

Destacando o desafio posto por Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), com relação à transferência das habilidades autorregulatórias aprendidas para diferentes contextos, a proposta de intervenção (material didático) elaborada nessa pesquisa buscou a articulação de cada estratégia autorregulatória (Zimmerman, 1986; 1988) a ser ensinada, com uma habilidade esportiva (Garganta, 2004; 2006; Gonzales, 2004) a ser desempenhada.

Desta forma, o projeto “DEZPORTIVO” foi proposto como intervenção para estimular a compreensão da utilização e transferência das estratégias de autorregulação para além da prática esportiva, mais especificamente, possibilitando que o conhecimento das estratégias autorregulatórias seja transferido outros contextos.

Os alunos são convidados para imergir no contexto da história e vivenciar os desafios colocando-se no lugar dos

personagens para elaborarem e experimentarem ideias e ações criativas, assumindo um papel ativo na resolução dos desafios propostos.

Com a narrativa, pretendeu-se propiciar aos alunos a imersão em um contexto lúdico em que dois amigos, o habilidoso, inteligente e dedicado “DEZ”, acompanhado do ousado e decidido, mas inconsequente “IVO”, disparam à procura de uma outra pessoa para compor um time esportivo. Às vésperas da participação em uma competição esportiva eles precisam utilizar de estratégias e criatividade para resolver situações problemas características dos desafios vivenciados na etapa de preparação do time para o campeonato. Os desafios avançam para demais etapas em que o time participa da competição e precisa reavaliar seu planejamento para melhorar o desempenho da equipe almejando a classificação para as etapas finais da competição. Os desafios e aventuras vivenciadas por “DEZ” e “IVO” lhes apresentam à “PORT”, uma garota comunicativa, organizada e criativa que os acompanhará em inúmeras aventuras e desafios do Projeto “DEZPORTIVO”. Por sua vez, “PORT” que é tutora de “ZED” um colega de classe com deficiência intelectual, o apresenta para seus novos amigos e juntos eles protagonizarão inúmeras experiências enquanto aprendem a utilizar estratégias de autorregulação para planejar, executar e avaliar seus objetivos e ações escolares, esportivas e de preparação para o trabalho.

Na literatura, significativos trabalhos pautam-se na elaboração de narrativas lúdicas que buscam oferecer aos alunos uma experiência interativa de participação, tomadas de decisão e reflexão acerca do PLEA para promoção da autorregulação. Personagens que demonstram comportamentos autorregulados para o alcance de seus

objetivos representam modelos de comportamentos e pensamentos (Azevedo, et. al. 2023; Rosário, Núñez e González-Pienda, 2007).

A interação com a narrativa objetivou possibilitar aos alunos o conhecimento das características de cada personagem e suas atitudes diante de situações problemas que lhes são apresentadas. A empatia que se pretende criar com os personagens da história-ferramenta é planejada para que estes atuem como modelo de comportamento que possibilite a identificação e facilite a compreensão da aplicação das estratégias de AA e modelo PLEA nos diferentes contextos do cotidiano, mais especificamente, no diálogo com as atividades e habilidades acadêmicas, esportivas e profissionais.

Nos intervalos entre os momentos de leitura da narrativa, os alunos são convidados para vivenciarem atividades do roteiro planejado, pautado na prática de jogos e esportes. Com esta proposta, se evidencia a importância da experimentação prática para estimular o desenvolvimento das habilidades esportivas (Gonzales, 2004) em diálogo com a especificidade de determinadas habilidades profissionais com as quais é possível relacionar cada habilidade esportiva. Desta forma, estimula-se nos estudantes o reconhecimento da importância do aprendizado das estratégias de AA (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986; 1988) e aplicação do modelo PLEA (Rosário, Núñez e González-Pienda, 2007), considerando diferentes contextos de aplicação para internalização destas estratégias de aprendizagem e possibilidades reais de sua transferência para outros contextos.

O projeto foi composto por um roteiro de atividades, incluindo a prática de jogos e esportes que estimulam o "planejar" ("bocha"), "executar" ("vôleibol adaptado") e "avaliar" ("tchoukball"). A utilização de narrativas pressupõe o envolvimento

dos alunos em um contexto lúdico em que se apresentam desafios para conquista de objetivos e habilidades esportivas (Gonzales, 2004) em consonância e diálogo permanente com a identificação e utilização de estratégias de promoção da aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 1986; 1988) para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desempenho esportivo. Para cada uma das atividades propostas, paralelamente às orientações de utilização e aplicação de cada uma das estratégias de AA, articula-se o alinhamento de suas relações específicas com as habilidades esportivas.

Quadro 1. Interface entre as fases do processo autorregulatório e estratégias de autorregulação

Fases processo Autorregulatório PLEA	Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem	Habilidades Esportivas
Planificação (PL) (pensar antes) 	1. Autoavaliação Avaliações sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho.	Autoavaliação das habilidades para jogar
	3. Estabelecimento de objetivos e planejamento Estabelecimento de objetivos educativos: planejamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.	Análise do jogo
	6. Estrutura Ambiental	Espaço de jogo Estratégia

	Esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico/psicológico de modo a facilitar a aprendizagem.	(tática)
	9-11. Procura de ajuda social Iniciativas e esforços das crianças para procurarem ajuda (e.g., pares, educadores e adultos).	Interação social (técnico, equipe, adversários)
<p>Execução (E) (pensar durante)</p>  <p>↓</p>	2. Organização e transformação Iniciativas para reorganizar e melhorar os materiais de aprendizagem.	Resolução de problemas
	4. Procura de informação Esforços para adquirir informação extra de fontes não sociais.	Tomadas de decisão
	5. Tomada de apontamentos Esforços para registar acontecimentos ou resultados.	Leitura de jogo (adversário) Comportamento tático
	8. Repetição e memorização Iniciativas e esforços para memorizar factos ou dados.	Treinamento Técnico (repetição do gesto)

		Treinamento Tático (repetição movimentação)
Avaliação (A) (pensar depois) 	7. Auto-consequências Imaginação ou a concretização de recompensas ou sanções em face dos resultados.	Auto-percepção do desempenho
	12-14. Revisão de dados Esforços e iniciativas dos alunos para reverem as informações, ou para se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito.	Análise estatística de jogo

Fonte: Elaborado pelos autores, pautados em Rosário; Núñez; González-Pienda (2007) e Gonzalez (2004).

O projeto “DEZPORTIVO”, embora relacione cada fase do Modelo PLEA, “planejamento”, “execução” e “avaliação” a uma modalidade esportiva específica, bocha, voleibol adaptado e tchoukball, respectivamente, assume como característica o modelo cíclico intrafases estabelecido por Rosário (2004). Ou seja, em cada fase vinculada a uma modalidade esportiva específica, existe a sobreposição do movimento cíclico das três fases (planejamento, execução e avaliação).

Isto permite interpretar que as características e exigências de cada atividade ou modalidade esportiva estejam relacionadas, mas não limitadas a uma das fases do modelo PLEA, já que toda e qualquer atividade ou modalidade esportiva proposta contempla que

as tarefas correspondentes a cada fase do processo sejam planejadas, realizadas e avaliadas (figura 1).

Figura 1. Proposta de atividades e modalidades esportivas



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Rosário (2004) e Rosário *et al.* (2010).

O projeto prevê que a participação dos alunos avance gradativamente nas três principais atividades esportivas: Bocha, Voleibol Adaptado e Tchoukball. As modalidades foram estrategicamente selecionadas conforme os critérios de classificação dos esportes pautado nos critérios de cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação (Gonzalez, 2004) para corresponder ao modelo PLEA nas ações de “planejar”, “executar” e “avaliar”, respectivamente.

O Método Situacional com Processos Cognitivos no Esporte fundamentou a realização dos desafios apresentados aos participantes

conforme modelo/método situacional de ensino/aprendizagem/treinamento técnico-tático com processos cognitivos apresentado por Souza (1999) e Greco (1995; 2006). O método tem como característica marcante o aprimoramento da capacidade de jogo, constituída progressivamente pela compreensão da essência do jogo, princípios táticos e do conhecimento tático. Desta forma, parte-se dos objetivos do jogo sobre o “por que fazer” e “o que fazer” para se alcançar o “como fazer”. Tais conhecimentos permitem a aplicação das técnicas em determinadas situações de jogo com compreensão e consciência de seu sentido e importância tática (Souza, 1999).

A proposta de intervenção prevê a articulação entre o desenvolvimento dos conhecimentos táticos declarativo e processual com o conhecimento das estratégias de AA estruturados no modelo cíclico de aprendizagem autorregulada PLEA (PLanejar, Executar e Avaliar). O projeto prevê que a participação dos alunos avance gradativamente nas três principais atividades esportivas.

O projeto “DEZPORTIVO” foi planejado com aproximadamente 30 encontros, divididos em 3 temporadas que remetem às etapas do modelo PLEA, planejar, executar e avaliar correspondentes respectivamente às temporadas preparatória, competição qualificatória e competição eliminatória. Cada encontro do projeto prevê a duração aproximada de 90 a 120 minutos. Para cada uma das atividades propostas existe uma sugestão prescritiva para direcionamento das atividades práticas.

Quadro 17. Distribuição das etapas e encontros do Projeto “DEZPORTIVO”.

Planejar (Temporada Preparatória) Quero jogar!	Executar (Temporada Qualificatória) Apito inicial!	Avaliar (Temporada Eliminatória) Valendo Troféu!
8 a 10 encontros Síntese: Autoconhecimento de habilidades para jogar e diálogos para planejar jogadas.	8 a 10 encontros Síntese: Vivências com o Voleibol Adaptado e foco nas execuções de jogadas e ações do adversário.	8 a 10 encontros Síntese: Jogos situacionais e treinamento tático no Tchoukball e atividades competitivas.
Atividade 1: “Minha Camisa do time” (aproximadamente <u>60 min</u>) _____ _____ _____ _____ Atividade 2: “Entrevista ao Jornalista” (aproximadamente <u>60 min</u>) _____ _____ _____ Atividade 3: “Jogar bem é...” (aproximadamente <u>30 min</u>) _____ _____ _____	Atividade 10: (preparação): NARRATIVA (PARTE IV) Juramento do Atleta _____ _____ _____ _____ Atividade 10: “Manipulando diferente” (aproximadamente <u>30 min</u>) _____ _____ _____ _____ Atividade 11: “De amigo para o amigo” (aproximadamente 30 min) _____ _____ _____	Atividade 21 (preparação): NARRATIVA (PARTE VII) Revendando a estratégia / Dia de mais um jogo _____ _____ _____ _____ Atividade 21: “Eu com a bola” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 30 min) _____ _____ _____ Atividade 22: “Nós com a bola” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min) _____ _____ _____

<p>Atividade 4 (preparação): Leitura NARRATIVA (PARTE I) Quero Jogar!</p>	<p>Atividade 12: “Desafio da Descoberta” (aproximadamente 60 min)</p>	<p>Atividade 23 (preparação): Leitura NARRATIVA (PARTE VIII) Mais do que treinar para a Liga...</p>
<p>Atividade 4: “Reforço para o Time” (aproximadamente 30 min)</p>	<p>Atividade 13: (preparação): NARRATIVA (PARTE V) PORT, a Criativa! / A Superação de ZED</p>	<p>Atividade 23: “Nós com a bola para a Meta” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 30 min)</p>
<p>Atividade 5 (preparação): NARRATIVA (PARTE II) Muito Prazer Sr. CLARO!</p>	<p>Atividade 13: “Scout - Obtendo Resultados” (aproximadamente 60 min)</p>	<p>Atividade 24: “Eu/Nós com a Bola para a Meta X Adversário(s)” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 30 min)</p>
<p>Atividade 5: “Experimentando o jogo” (aproximadamente 60 min)</p>	<p>Atividade 14: “Disputando pontos” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)</p>	<p>Atividade 25: “Treinamento específico de Tchoukball” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ ⁽¹⁸⁾ (aproximadamente 120 min)</p>
<p>Atividade 6: “Organizando o espaço de jogo”</p>	<p>Atividade 15: “Sugerindo regras” ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾</p>	

<p>(aproximadamente <u>60 min</u>)</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>(aproximadamente 60 min)</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>
<p>Atividade 7 (preparação): NARRATIVA (PARTE III) Ensinamentos do Sr. MARTE!</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Atividade 16: “Como joga o adversário” ⁽¹²⁾⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Atividade 26: “Jogadas ensaiadas” (do quadro tático para a quadra de jogo) ⁽¹²⁾⁽¹³⁾ (aproximadamente 120 min)</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Atividade 7: “Planos para jogar” (aproximadamente <u>60 min</u>)</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Atividade 17: “Como superar o adversário” ⁽¹²⁾⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Atividade 27 (preparação): NARRATIVA (PARTE IX) Final de Campeonato! Valendo Troféu!</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Atividade 8: “Cantando a bola” (aproximadamente <u>60 min</u>)</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Atividade 18: “Quadro tático” ⁽¹²⁾⁽¹³⁾ (aproximadamente 60 min)</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Atividade 27: “De olho no troféu. Como melhorar nosso Time” (Retrospectiva para Jogo Final) (aproximadamente 120 min)</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Atividade 9: “Quem joga e quando joga” (aproximadamente <u>60 min</u>)</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Atividade 19 (preparação): NARRATIVA (PARTE VI) Apito Inicial!</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Atividade 28: “Entrevistando os Campeões”</p> <hr/> <hr/> <hr/>

	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>Atividade 19: “Treinamento específico” (A vez do Tchoukball) ⁽¹²⁾ ⁽¹³⁾ (aproximadamente 240 min)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Atividade 20: “Escalando o Time” (aproximadamente 120 min)</p>	(Habilidades conquistadas no projeto e sua relação na Escola e no Trabalho)
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelos autores

⁽¹²⁾ - Representa a aplicação da proposta de atividade 12 (“Desafio da Descoberta”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹³⁾ - Representa a aplicação da proposta de atividade 13 (“Scout - Obtendo Resultados de performance”) como complementação à atividade identificada;

⁽¹⁸⁾ - Representa a aplicação da proposta de atividade 18 (“Quadro tático”) como complementação à atividade identificada.

O roteiro de jogos e esportes foi constituído de 28 atividades divididas entre as três etapas de planejar, executar e avaliar. Cada etapa tem 3 atividades de preparação em que são apresentadas as narrativas que constituem uma única história-ferramenta.

A partir dos estudos de Schunk e Zimmerman (1998) é possível compreender que o desenvolvimento das competências autorregulatórias acontece de forma gradual em um contínuo entre a maior dependência de apoio social que passa a ser sistematicamente reduzida ao longo dos quatro níveis: observação, emulação, autocontrole e autorregulação.

Neste sentido, o material didático buscou contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos níveis observacional, quando os alunos têm a oportunidade de analisar as ações e atitudes dos personagens, auxiliando a formação de representações cognitivas e incorporação de estratégias a serem incorporadas no próprio comportamento (Schunk; Usher; Barry, 2013).

Espera-se que os alunos ao seguirem um padrão geral do modelo, usem o próprio estilo para praticar o que aprendeu na observação dos personagens. Neste nível, denominado emulação os alunos necessitam de forma mais direta de orientações, feedbacks e encorajamento por parte dos adultos e pares (Schunk; Usher; Barry, 2013). Neste contexto, compreende-se que os desafios e experiências vivenciadas nas propostas que compõem o roteiro de atividades sejam determinantes para que os alunos se desenvolvam no nível de emulação e sejam estimulados para buscar os demais níveis. Desta forma, considerando que o material didático ainda possa estimular os níveis de autocontrole e autorregulação dos alunos.

No nível de autocontrole não há a necessidade direta do modelo e no nível denominado de autorregulação, o aluno já é capaz de escolher quais estratégias serão mais pertinentes e fazer escolhas para resolver o problema apresentado (Schunk; Usher; Barry, 2013).

A ações previstas na proposta de feedbacks que compõe o material-didático “DEZPORTIVO” partem do pressuposto de que os alunos ao receberem suporte social e a possibilidade de fazer escolhas e traçar objetivos, maior chance de estarem envolvidos de forma comprometida com as propostas (Rosário, 2004).

A sugestão de dinâmica para realização de feedbacks, seja no oferecimento imediato durante as atividades ou nas rodas de

conversa ao final dos encontros, estabelece um canal de possibilidades para que os alunos se certifiquem de sua compreensão dos objetivos das atividades e correspondência de suas ações com os comportamentos e atitudes desejáveis, conforme modelo dos personagens apontados na narrativa e utilização adequada das estratégias de autorregulação do modelo PLEA correspondentes às expectativas e objetivos estabelecidos para cada atividade prática.

Por fim, história-ferramenta, roteiro de atividades e proposta de feedbacks interagem e se complementam para que os alunos acessem estímulos e orientações adequadas para a aprendizagem das estratégias de autorregulação correspondentes a cada etapa do modelo PLEA, exercitando-as e reconhecendo-as ludicamente nas atividades de jogos e esportes ao passo que são estimulados pelas passagens da história-ferramenta, feedbacks e orientações do professor para reconhecerem relações existentes e possibilidades de transferência das habilidades esportivas (Gonzalez, 2004) para suas aplicações nos contextos do cotidiano, mais especificamente, nas atividades escolares e suas estreitas relações com a vida.

b) A avaliação do material por professores especialistas:

A confiabilidade estimada a partir do coeficiente alfa de Lee Cronbach para o questionário atingiu o valor de 0,9742, o que representa a nomenclatura “muito alto”.

Os elevados valores médios dos níveis de concordância em todas as questões avaliadas pelos grupos GAA (D1 - 91,25%; D2 - 92,97%; D3 - 89,06%; D4 - 90,63%; D5 - 92,61%), GEF (D1 - 95,26%; D2 - 98,68%; D3 - 98,68%; D4 - 98,42%; D5 - 99,04%) e GEF/AA (D1 - 95,71%; D2 - 100,00%; D3 - 100,00%; D4 - 100,00%; D5 - 100,00%) permitem concluir que o potencial do

material didático foi reconhecido como adequado e relevante para o trabalho nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os elevados níveis de concordância dos professores especialistas de todos os grupos GAA, GEF e GEF/AA permitem validar a tese acerca do potencial do material “DEZPORTIVO” (pautado na prática lúdica de jogos e esportes) para o ensino das estratégias de AA e modelo PLEA (GAA 93,75%; GEF 100,00%; GEF/AA 100,00%) e estímulo para transferência dos conhecimentos para a promoção da AA das habilidades profissionais (GAA 87,50%; GEF 100,00%; GEF/AA 100,00%).

Os valores de mediana apresentados por cada grupo de professores especialistas para cada questão analisada foram utilizados para analisar a associação com o tipo de resposta oferecidas por cada grupo.

Tabela 1. Valores pareados de comparação utilizando o teste Kappa para identificação de associação entre os grupos de professores considerando o conjunto de 43 questões objetivas propostas.

Comparações	valor KAPPA	valor p
GAA x GEF	0,230 (considerável)	<0,001*
GAA x GEF/AA	0,189 (muito baixo)	0,008*
GEF x GEF/AA	0,659 (substancial)	<0,001*

* $p \leq 0,05$. | Fonte: Elaboração própria.

Os valores significativos da análise do teste Kappa revelaram que não houve associação entre o perfil de um grupo específico de professores (GAA, GEF ou GEF/AA) com um tipo de resposta. Ou seja, os grupos avaliaram o potencial da proposta (material didático) “DEZPORTIVO” de maneira similar. Portanto, as respostas

apresentadas pelos professores não tiveram associação com o grupo que eles integravam.

Neste sentido, o presente estudo contribuiu para a validação da hipótese de que a prática esportiva possa ser um contexto em potencial para o ensino das estratégias de AA e promoção da AA.

Estudiosos do processo de AA defendem o impacto positivo da aprendizagem autorregulada no desempenho acadêmico (Azevedo, et. al. 2023; Rosário et al., 2001), o que valoriza a presente proposta como ferramenta que evidencia o potencial da Educação Física como área do conhecimento capaz de articular-se interdisciplinarmente para a construção de intervenções que correspondam e transcendam à plenitude das possibilidades de aprendizagem.

Conclusão

Vale ressaltar que parte das ponderações registradas pelos professores avaliadores, quanto à necessidade de aplicação experimental do projeto para certificação do alcance de seus objetivos (conforme afirmações que constituíram as respostas o questionário), já estava prevista, mas foi impossibilitada nesta fase da pesquisa em virtude do isolamento social imposto pela pandemia. A fala recorrente de parte dos avaliadores com relação à aplicação do material didático corroborou então para certificação da necessidade de continuidade dos estudos, mais especificamente, do planejamento para fases experimentais da pesquisa com o projeto “DEZPORTIVO”.

Apesar da arquitetura do material didático buscar ser autossuficiente e autoinstrutivo, os diferentes apontamentos dos avaliadores, mais especificamente aqueles do grupo GAA, sobre a

necessidade de oferecimento de formações aos professores para melhor entendimento da proposta, contribuíram para compreensão da necessidade de criação de formação continuada e ou/demais materiais de suporte a serem disponibilizados em conjunto com o material apresentado.

Alguns movimentos já foram iniciados no sentido de quadros ilustrativos sobre sugestões para os professores e esclarecimentos das relações entre estratégias de autorregulação e habilidades motoras.

Conforme as sugestões dos avaliadores especialistas, a presente pesquisa instrui iniciativas futuras para trabalhos semelhantes e sugere desdobramentos para o futuro, especificamente acerca das propostas:

- a) inserção de conceitos relevantes sobre a TSC (autoeficácia e motivação) e AA no material didático para professores, com o intuito de torná-lo o mais autoexplicativo e intuitivo possível;
- b) a produção de artigos científicos;
- c) publicação de um livro com a proposta do material;
- d) criação de um guia específico para o professor;
- e) aplicação prática do projeto como pesquisa experimental de caso único, com o intuito de validação da proposta de material;
- f) identificação de materiais de apoio para complementação do material didático (cursos de formação para professores, vídeos instrucionais, criação de um aplicativo para acompanhamento dos professores e promover maior engajamento dos alunos por meio de gamificação).

Nas articulações do material didático com outros campos, tais como a preparação profissional, apesar dos dados quantitativos apresentarem informações otimistas com relação ao seu alcance, concentrou maior apontamento de críticas e dúvidas com relação ao seu alcance. Neste caso, somente a pesquisa experimental poderia oferecer dados esclarecedores, a ainda seriam restritos à uma ou outra população uma vez identificado o ineditismo da proposta.

Acrescenta-se a isto a dificuldade de superação da interpretação cartesiana atribuída às práticas educativas. Portanto, por mais que se divulgue novos conteúdos a serem ensinados, como é o caso da proposta de disciplinas eletivas no novo currículo do ensino fundamental e também a nova proposta do ensino médio, a organização curricular rígida por disciplinas ainda limita projeções multi e interdisciplinares de relações entre as diferentes áreas, entre elas aquelas propostas por este trabalho que busca a articulação entre as estratégias de autorregulação e habilidades esportivas.

Com o delineamento do presente trabalho de pesquisa, mais especificamente em sua etapa de metodologia, criação do formulário de avaliação pelos professores e análise dos dados, verificou-se que foram elencados e apresentados de maneira detalhada, informações relevantes que poderiam constituir um roteiro de referência para a criação de novos materiais didáticos pautados na utilização de narrativas. Portanto, a presente pesquisa, no momento em que oferece dados sobre como os profissionais especialistas que avaliaram cada tópico das dimensões do material didático proposto, oferecem um arcabouço de informações relevantes de referência para a construção de novas propostas de material didático que incluam a utilização de narrativas como história-ferramenta para o ensino da autorregulação para as diferentes áreas do conhecimento.

Apesar do reconhecimento do potencial do projeto (material didático) “DEZPORTIVO” vale destacar que se trata de um ponto de partida para os professores interessados que poderão adaptá-lo às necessidades dos alunos e até mesmo utilizá-lo como referência para a criação de novos materiais.

Por fim, considera-se que o material do projeto “DEZPORTIVO” corrobore com as práticas pedagógicas permitindo ao professor basear-se em orientações para planejar, executar e avaliar possibilidades de aprimoramento de seu trabalho, mais especificamente para o ensino das estratégias de AA e mediações para possibilitar aos alunos a transferência dos conhecimentos para outros contextos da vida.

Referências

AVILA, L. T. G. **Autorregulação da aprendizagem no estágio de licenciatura em educação física**: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação. 2017. (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

AZEVEDO, R. *et al.* A tool-kit to help students from low socioeconomic status background: a school-based self-regulated learning. **European Journal of Psychology of Education**, v. 38, p. 495–518, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00607-y>.

BANDURA, A. Self-regulatory mechanisms. In: BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986. p. 335-389.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.69-96.

BORUCHOVITCH, E.; SUEHIRO, A. C. B.; SCHELINI, P. W. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: mapeamento e relações com variáveis sociodemográficas. **Recital**, v. 5, p. 128-139, 2024.

BZUNECK, J. A.; BORUCHIVITCH, E. Autorregulação da motivação e das emoções: inter-relações, implicações e desafios. In: FRIZON, L. M. B.; BORUCHIVITCH, E. **Autorregulação da Aprendizagem**: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 31-45.

DAMASCENO, M. A.; NEGREIROS, F. Professores, fracasso e sucesso escolar: um estudo no contexto educacional brasileiro. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 73-89, jan.-jun. 2018. ISSN 2175-5027. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2572/1765>>.

DALLEGRAVE, E. J.; BERNO, C. S.; FOLLE, A. Método situacional: aplicação nos treinamentos técnico-táticos de uma equipe de base do handebol feminino. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 21, n. 01, p. 100-113, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4760>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

EMÍLIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. In: POLYDORO, S. A. J. (Org.) **Promoção da autorregulação da aprendizagem**: contribuições da teoria social cognitiva. Porto Alegre: Letra l, 2017, p. 19-32.

FIGUEIREDO, M. O. **Análise de um programa de autorregulação para alunos com dificuldades de aprendizagem**. 2013. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2013.

FREITAS, A. L. P.; RODRIGUES, S. G. A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. **XII SIMPEP**. Bauru, 2005. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/236036099_A_avaliao_da_confabilidade_de_questionarios_uma_analise_utilizando_o_coeficiente_alfa_de_Cronbach. Acesso em 10 dez. 2021.

GARGANTA, J. A formação estratégico – tática nos jogos desportivos de oposição e cooperação. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). **Desporto para crianças e jovens. Razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. p. 217-233.

GARGANTA, J. A. (Re) Fundar os conceitos de estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos, para promover uma eficácia superior. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 5, p. 201-203, 2006.

GONZALEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 71, 2004. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/298353396_Metodologia_do_Ensino_dos_Esportes_Coletivos. Acesso em: 30 nov. 2019.

GRECO, Pablo Juan. **O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol**. 1995. 224f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253734> . Acesso em: 19 jul. 2018.

GRECO, P. J. Conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos esportivos coletivos. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**,

São Paulo, v. 20, p. 210-212, set. 2006. Suplemento n. 5. Disponível em:

http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/59_Anais_p210.pdf.

PEDROSA, A. P.; SILVA, K. R. X. Proeja: caminhos e descaminhos no Rio de Janeiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. 1-11, 2024.

PINHO, S. T. **Método Situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

ROSÁRIO, P. *et al.* Como estudam os alunos de elevado rendimento acadêmico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. **Sobredotação**, v. 2 n. 1, p. 103-116, 2001.

ROSÁRIO, P. **Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Auto-regulação em Crianças Sub-10**. Projecto Sarilhos do Amarelo. Porto Editora, 2007. Disponível em:
https://www.portoeditora.pt/pdf/CPGL_SA_96999_10N.pdf . Acesso em: 02 mai. 2018.

ROSÁRIO, P.; *et al.* Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.14, n. 2, p. 349-358, Jul/Dez de 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a17v14n2.pdf> . Acesso em 21 fev. 2019.

SANTOS, O. J. X.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, p. 284-295, 2011.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Conclusions and future directions for academic interventions. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. Nova York, The Guilford Press, 1998, p. 225-235.

SCHUNK, D. H.; Usher, E. L.; Barry, J. Zimmerman's theory of self-regulated learning. In BEMBENUTTY, H.; CLEARY, T. J.; KITSANTAS, A. (Org.). **Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2013. p. 1-28.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. Cortez: São Paulo, 2002.

SILVA, K. R. X. **Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, K. R. X. Autorregulação no processo de construção de materiais didáticos para a educação básica. In: FRIZON, L. M. B; BORUCHIVITCH, E. **Autorregulação da Aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SOUZA, C. R. P. Proposta de avaliação e metodologia para desenvolvimento do conhecimento tático em esportes coletivos: a exemplo do futsal. In: **Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto** (Ed.). I Prêmio Indesp de Literatura Esportiva, Volume I. Brasília: Publicações Indesp, 1999, p. 289-340.

TORTELLA, J. C. B.; FARIA, A. L. S.; MEGID, M.A.B.A. O uso do diário de aprendizagem como instrumento de mediação e de promoção da aprendizagem autorregulada nas aulas de matemática do 6º ano. In: MARAFON, G.; TORTELLA, J. C.; ROCHA, M. S. P. M. L. **Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2021, p. 157-179.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, v. 11, n. 4, p. 307-313, 1986.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. *In*: SCHUNK, D. H. e ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. Nova York, The Guilford Press, 1998. p. 1-19.

ZIMMERMAN, B. J. Achieving self-regulation. *In*: PAJARES, F.; URDAN, T. **Adolescence and education**, v. 2. Academic motivation of adolescents. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002, p. 1-27.

ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, v.45, n.1, p. 166-183, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychology**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 3, p. 284-290, 1988.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness. **Journal of Educational Psychology**, Memphis, v. 82, n. 1, p. 51-59, 1990.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A.; CAMPILLO, M. Avaliação da autoeficácia regulatória: uma perspectiva social cognitiva. **Evaluar**, n. 5, p. 1-21, 2005.

A Formação acadêmica de estudantes da Educação Especial no Ensino Superior

Magali Aparecida de Oliveira Arnais

Artur José Renda Vitorino

Introdução

As alterações jurídicas no campo das políticas inclusivas no Brasil, no transcurso de aproximadamente quatro décadas (1986 a 2025), foram relevantes para o processo de inclusão de pessoas com deficiência em instituições da educação básica ao Ensino Superior. A *Constituição Federal do Brasil de 1988* (Brasil, 1988), em seus artigos 205, 206 e 208; a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBN) – Lei n.º 9394/1996 (Brasil, 1996) –; a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – PNEEPEI/2008 – (Brasil, 2008); o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* – Lei 13.146/2015 – (Brasil, 2015); e os movimentos da sociedade civil para a garantia dos direitos humanos, em âmbitos internacional e nacional, possibilitaram a ampliação do ingresso de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro. Essas normativas consolidaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço e espaço específico para esse público-alvo no contexto escolar.

No Brasil a Educação Especial desenvolveu-se ao longo de décadas – desde sua menção na Lei n.º 5.692/1971 e na Emenda Constitucional nº 12, de 1978 – como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino. Sua principal atribuição, nas definições da política nacional, está em se responsabilizar pelo processo educacional de crianças e jovens com

deficiência ao organizar institucionalmente recursos e serviços que irão apoiar, complementar e/ou suplementar o atendimento desses estudantes no ensino regular. A legislação educacional brasileira, ao definir quem são os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) – beneficiários dos seus serviços – e qual a natureza do processo educacional a eles reservados, também conferiu ao AEE, da educação básica ao Ensino Superior, o espaço de acessibilidade pedagógica, fundamental para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência ao contexto escolar.

No entanto, o momento histórico, econômico, político e social dessa segunda década do século XXI traz alterações na forma de pensar a inclusão social e educacional no Brasil ao dar materialidade e visibilidade à face cruel da exclusão, principalmente quando se consideram os efeitos da pandemia da Covid-19, os cortes de investimentos em políticas sociais e educacionais e o aumento da polarização política, fatores que têm gerado um ambiente hostil para a implementação de ações inclusivas no cenário educacional brasileiro.

Nesse sentido, o capítulo objetiva apresentar o processo de formação acadêmica de estudantes da Educação Especial no Ensino Superior, com o foco no Atendimento Educacional Especializado, o qual oferece serviços fundamentais para o acesso e permanência dos acadêmicos PAEE a essa etapa de ensino no Brasil, mas que também denotam a tensão entre inclusão e exclusão no contexto escolar.

O estudo apresenta a pesquisa realizada no período de 2019 a 2021, cujo objetivo foi conhecer – em duas universidades do município de Campinas, SP – o processo de formação acadêmica de estudantes com deficiência do Ensino Superior.

A investigação centrou-se em identificar quais formas de pertencimento e implicação com a alteridade são delineadas no AEE

e, se esse espaço propicia o reconhecimento acadêmico e auxilia na autorrealização desses estudantes. Como aporte teórico buscou-se articular perspectivas filosóficas ao campo da educação inclusiva por meio das categorias “alteridade” e “responsabilidade” na visão de Emmanuel Lévinas em diálogo com a teoria de “luta por reconhecimento” de Axel Honneth.

Desenvolvimento

A perspectiva filosófica, no que concerne ao campo de saber da educação inclusiva, detém um caráter transformador e privilegiado na vida humana, na medida em que, além de possibilitar a racionalidade, ela é expressão dela mesma e seus aportes teóricos desencadeiam mudanças significativas na história da humanidade (Kohan, 2009). Embora a sociedade ocidental disponha de um saber científico tecnológico sem precedentes, é possível constatar, na experiência cotidiana, que conviver com o Outro ainda carece de incentivo e fundamento em uma perspectiva solidária e de respeito às diferenças.

As expressões “respeito às diferenças” e “convívio com as diferenças” têm sido recorrentemente utilizadas nas ciências humanas, em destaque por parte de pesquisadores da área de Educação Especial, que discutem os sentidos da *diferença* e o conceito de *deficiência* como expressão da diferença (Arnais, 2021).

As condições adversas na afirmação das diferenças humanas perante uma realidade política e social levaram a processos coletivos, como os movimentos de proteção das minorias, em contrapartida, a movimentos de cunho conservador, que legitimaram o poder em nome de uma diferença reivindicada. Tais movimentos

possibilitaram o delineamento de um outro termo – “identidade” – que também teve enfoques distintos na área de ciências humanas.

Para Silva (2000), identidade e diferença não são entidades fixas, mas sim atos de criação linguística, produzidos em contextos culturais e sociais. A linguagem, sendo instável, torna esses conceitos igualmente indeterminados e instáveis. Para o autor, a afirmação da identidade e a marcação da diferença envolvem operações de inclusão e exclusão. Demarcar fronteiras significa distinguir o que está dentro e o que está fora, o *nós* e o *eles*. Essa separação e distinção implica em relações de poder, em que a definição de uma identidade depende da diferença que ela representa, gerando, assim, classificações.

Ao classificar os indivíduos na categoria de “pessoas com deficiência”, a área de Educação Especial conferiu-lhes uma identidade relacionada à deficiência. Ou seja, a deficiência torna-se uma expressão da diferença somente compreensível em uma situação relacional com o meio e na interação com o Outro (Omote, 2006; Silva, 2006).

Para os estudantes PAEE, a comunidade escolar cria a ideia de respeito e aceitação concernente ao processo de inclusão, no equívoco de que este justifique a distinção entre *nós* e *eles*. Isso acontece porque ao configurar um espaço de atendimento específico – o AEE que acolhe os acadêmicos com deficiência, a Educação Especial no Ensino Superior propicia a ilusão de um território de atuação de uma educação inclusiva que na prática poderá reforçar a segregação.

De acordo com Skliar (2006, p. 31), no campo da Educação a questão não está em classificar e caracterizar, mas em compreender as diferenças “como experiências de alteridade, um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo”. Na perspectiva do

autor, a questão não está no Outro excluído ou não reconhecido, mas no reconhecimento do Mesmo, no reconhecimento de sua alteridade. Portanto, toda oportunidade de encontro com a alteridade do Outro permite o encontro com a diferença humana. Assim, a superação da comparação e da dominação passa pelo reconhecimento da alteridade.

As Categorias Levinasianas: alteridade e responsabilidade

O termo *alteridade* é um conceito filosófico antigo, presente desde os primórdios da filosofia ocidental – e seu significado evoluiu ao longo do tempo. As intensas transformações socioculturais pelas quais a humanidade tem passado, somadas aos esforços conjuntos da filosofia e das pesquisas em diversas áreas do conhecimento social e humano, impulsionaram a importância da concepção de alteridade no contexto atual. Emmanuel Lévinas revolucionou o conceito de alteridade ao colocá-lo no centro de sua ética, propondo uma nova forma de compreender a relação entre o "Eu" e o "Outro".

Lévinas (2005) centraliza a alteridade na dimensão do “Outro enquanto Outro”, em oposição ao “Ser enquanto Ser”. No pensamento levinasiano a alteridade se manifesta por meio do *Rosto* do Outro. O *Rosto* é a essência do ser humano – e se torna o ponto de partida para pensar a alteridade. Para Lévinas, a relação com o Outro excede a compreensão: “[...] o encontro com *outrem* consiste no fato de que, apesar da extensão da minha dominação sobre ele e de sua submissão, não o possuo” (Lévinas, 2005, p. 31). O autor propõe que é no encontro (proximidade), na abertura ao diálogo, na sensibilidade do Eu ao Outro que se instaura a responsabilidade, ou seja, é na relação ética com o reconhecimento da alteridade do Outro que o Eu se torna humano. Esse reconhecimento supõe um

encontro do Eu com o Outro, em que o *Rosto* do Outro é um mandamento de amor e de entrega total de forma desinteressada.

Lévinas (2005) constata que as relações intersubjetivas na perspectiva da filosofia ontológica são marcadas por uma relação de poder (o Mesmo anulando o Outro) e propõe outros termos para o encontro entre o Eu e o Outro (encontro entre duas subjetividades). Encontro que necessita ser marcado pelo respeito, justiça, acolhimento e responsabilidade e propõe um movimento em que o Eu, ao perceber a subjetividade do Outro, evitaria reduzir essa subjetividade a subjetividade do Mesmo (Machado, 2015).

As tentativas de inclusão no contexto escolar, no Ensino Superior, muitas vezes se concentram na *deficiência* do estudante, em vez de acolhê-lo como pessoa. Ao reservar um atendimento específico, o AEE pode ser visto como um espaço separado, o que leva alguns estudantes a não se autodeclararem PAEE para evitar serem segregados. Com isso, instaura-se a tensão entre a necessidade de suporte especializado – essencial ao seu acesso e permanência – e o desejo de integração plena no ambiente universitário. Essa tensão desencadeia uma busca por reconhecimento acadêmico como forma de afirmar seu pertencimento ao contexto escolar, o que direciona para o conceito central na teoria de Honneth: o reconhecimento intersubjetivo e social.

Axel Honneth: reconhecimento intersubjetivo

Honneth (2009), como filósofo, sociólogo e pesquisador da Escola de Frankfurt, em seus estudos buscou compreender a origem das relações e ações sociais conflituosas e o processo evolutivo das sociedades. Para esse autor, a identidade dos indivíduos é

determinada por um processo intersubjetivo mediado pelo reconhecimento mútuo entre as pessoas.

Honneth (2009) assinala que, no processo da vida social, uma ação coercitiva opera no sentido de gradualmente ampliar o limite do reconhecimento recíproco, sendo que o processo de individualização no plano da história da espécie humana “está ligado ao pressuposto de uma ampliação simultânea das relações de reconhecimento mútuo”. Esse pressuposto na teoria da sociedade só é fundamentado no interior de uma práxis da vida social que são “as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, em sua tentativa de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco” (Honneth, 2009, p. 156). Tais lutas, para o autor, implicam no motor de transformação da sociedade.

A perspectiva honnethiana parte da afirmação de que os conflitos sociais são marcados (têm origem) na luta por reconhecimento intersubjetivo e social - essa luta é o motor das mudanças sociais e conseqüentemente da evolução das sociedades, de modo que a ausência de reconhecimento é o que deflagra os conflitos sociais.

Honneth (2009, p. 157) apresenta três formas distintas de reconhecimento recíproco – “da dedicação emotiva, como a conhecemos das relações amorosas e das amizades”; “o reconhecimento jurídico”; e o “assentimento solidário” –, correlacionando-as a três dimensões de reconhecimento: “amor”, “direito” e “solidariedade”.

O autor, ao sistematizar as estruturas das relações sociais de reconhecimento, aponta que cada forma de reconhecimento – amor, direito e solidariedade – implica em formas por meio das quais o indivíduo irá se relacionar consigo mesmo, como: autoconfiança nas relações amorosas e de amizade; autorrespeito nas relações jurídicas;

e autoestima na comunidade social de valores. A ruptura dessas condições gera formas de desrespeito, como maus tratos e violação; privação de direitos e exclusão; degradação e ofensa. Assim, para o autor, para cada uma das formas de reconhecimento corresponde uma forma de desrespeito – ou seja, a negação do reconhecimento gera lutas por reconhecimento, que impulsionam as mudanças sociais.

O percurso metodológico

A metodologia utilizada na pesquisa buscou a combinação das abordagens quantitativas e qualitativas, permitindo uma compreensão mais completa ao integrar dados mensuráveis com interpretações subjetivas. Segundo Lefevre e Lefevre (2012), a abordagem quali quantitativa incorporada nas pesquisas de representação ou opinião social requer um método que torne possível saber com riqueza de detalhes, rigor e confiabilidade o que pensam os sujeitos investigados sobre questões que lhes afetam (parte qualitativa). Ao mesmo tempo, deve possibilitar aferir o grau de compartilhamento e intensidade de cada uma das opiniões apresentadas (parte quantitativa), propiciando uma compreensão mais detalhada dos campos sociais e dos sentidos neles presentes. Para esses autores, a partir do momento em que as opiniões coletadas são descritas, é possível quantificá-las, ou seja, um maior número de adesão a uma opinião previamente enunciada permite que sejam revelados quantitativamente os conteúdos e os argumentos associados a essa opinião.

Nesse sentido, a metodologia denominada de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) apresentou-se como o caminho mais profícuo para tratar da complexidade do fenômeno investigado –

AEE no Ensino Superior. Isso porque a metodologia DSC consiste em operar sobre um *corpus* de depoimentos individuais – os quais ao final do processo redundam em depoimentos coletivos – colhidos por meio de questões fechadas e abertas (Lefevre; Lefevre, 2012).

Os participantes da pesquisa foram estudantes PAEE, funcionários e docentes vinculados ao AEE de duas instituições de Ensino Superior¹⁰ na Região Metropolitana de Campinas, SP. A coleta de depoimentos individuais foi realizada por meio de entrevistas presenciais, formulários eletrônicos via *e-mail* e entrevistas remotas em plataformas digitais – *Teams* e *Google Meet*. Para a caracterização do campo de pesquisa, buscou-se descrever os objetivos e as ações desses AEE a partir dos seus Planos de Desenvolvimento Institucional.

Ao todo 23 pessoas aceitaram participar do estudo no formato presencial ou remoto – os participantes dessa pesquisa foram: 7 docentes, 6 funcionários e 10 estudantes PAEE.

Os instrumentos de coleta dos depoimentos individuais consistiram em questões fechadas (cinco) que delinearão o perfil dos participantes, conforme mostra o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa vinculados aos AEE

10 De acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos do Conselho Nacional de Saúde, *Resolução n.º 466 de 12 de dezembro de 2012*, foi encaminhado o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) das Instituições de Ensino Superior (privada e pública) para apreciação e avaliação, sendo que na IES privada foi aprovado sob o parecer número 3.055.789 e protocolo CAAE 02513218.1.0000.5481, em 4 de dezembro de 2018 e na IES pública, na condição de instituição coparticipante sob o parecer número 3.133.357 e protocolo CAAE 02513218.1.3001.5404, em 6 de fevereiro de 2019.

Seguimento	Características
Docentes	Faixa etária entre 48 e 61 anos de idade, experientes, predominantemente mulheres, com formação diversificada e longa trajetória na instituição e no AEE.
Funcionários	Faixa etária de 38 a 60 anos, predominantemente mulheres, formação nas áreas de Pedagogia e Biblioteconomia e experiência de atuação no AEE.
Estudantes PAEE	Faixa etária entre 18 e 24 anos de idade, predominantes na área de graduação em Ciências Humanas, em sua maioria estudantes com deficiência visual.

Fonte: acervo dos autores (2021)

Já as questões abertas (seis) consistiram em pequenas histórias, redigidas na primeira pessoa do singular, apresentando situações vivenciadas por estudantes PAEE no espaço acadêmico com vistas à emissão de uma opinião final. As questões abertas estão dispostas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Questões abertas para gerar o DSC entre os participantes da pesquisa

Questão	Enunciado
1	As universidades brasileiras oferecem aos estudantes com deficiência o Atendimento Educacional Especializado (AEE). <i>O que você pensa sobre o AEE? Fale um pouco sobre esse atendimento em sua universidade.</i>
2	Paulo é cadeirante (deficiência física) e estudante de Engenharia Civil. Na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório, foi proposta a atividade de vistoria e

	inspeção predial em uma localidade próxima à universidade. <i>O que você poderia fazer com esse estudante?</i>
3	Clara, estudante com surdez, cursa o segundo semestre de Fisioterapia. Em uma atividade acadêmica com seus colegas de classe, sua intérprete de Libras tem um mal-estar e se retira. A atividade estava apenas começando e não seria possível repeti-la. <i>O que você faria no caso dessa estudante?... Por quê?</i>
4	João é cego e cursa o penúltimo ano de Direito. Para acompanhar as aulas com o texto indicado pelo professor, João utiliza seu <i>smartphone</i> com leitor de texto e fone de ouvido. Em uma aula com um novo professor, este solicita uma prova surpresa sem consulta ao texto. <i>O que você acha dessa situação? ... Por quê?</i>
5	Marta ingressou na universidade este ano, no curso de Artes Visuais. Nas disciplinas teóricas no decorrer do curso, ela não foi muito bem nas provas que exigiam respostas por escrito. Marta tem dislexia. Ela não queria falar para seus colegas de classe, somente para o professor, pois pensou: “ <i>tenho receio de me sentir excluída, pois eu sempre fui vista como problema para a escola</i> ”. <i>O que você poderia dizer a Marta nessa situação?</i>
6	O que é reconhecimento acadêmico? (Direcionada somente aos estudantes PAEE)

Fonte: acervo dos autores (2021)

Na metodologia DSC, os participantes são conduzidos a expressar o que pensam em forma de depoimentos. De posse dos depoimentos individuais, para obter o pensamento da coletividade,

é preciso que esse material seja processado e configurado pelos seguintes operadores: expressões-chaves (ECH): trechos contínuos ou descontínuos do discurso que, se selecionados, revelam a essência do conteúdo do depoimento dos participantes; ideias centrais (IC): trechos que resumem e identificam sentidos de cada depoimento; e ancoragens (AC): sentidos latentes presentes nos depoimentos (Lefevre; Lefevre, 2012).

Com o objetivo de gerar o DSC em seu aspecto qualiquantitativo, foram coletados 125 depoimentos, provenientes dos 23 participantes. As categorias ou eixos analíticos foram organizados e quantificados a partir das ideias centrais (IC), que resumem e identificam os discursos de sentidos semelhantes e complementares conforme descrito no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Categorias das IC por questão aberta

Questão	Categorias
Questão 1 (concepção e importância do AEE)	<ul style="list-style-type: none"> • Categoria A: Concepção de AEE • Categoria B: Aspecto legal do AEE • Categoria C: Função do AEE • Categoria D: Não conhecem ou não utilizam
Questões 2 a 5 (Relatos de vivências no AEE)	<ul style="list-style-type: none"> • Categoria A: Busca de solução pelo docente • Categoria B: Busca de solução no AEE/outros departamentos • Categoria C: Busca de solução no próprio estudante • Categoria D: Busca de solução nos demais estudantes

Questão 6 (reconhecimento acadêmico)	<ul style="list-style-type: none"> • Categoria A: Ter reconhecimento acadêmico • Categoria B: Ser reconhecido academicamente
-------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: acervo dos autores (2021)

Análise e discussão dos resultados

Para facilitar a visualização do universo simbólico dos DSC, optou-se pela análise e discussão dos resultados de acordo com as questões abertas (pequenas histórias de vivência de estudantes com deficiência no espaço do AEE). Os DSC foram redigidos na primeira pessoa do singular, representando o pensamento coletivo dos participantes sobre o AEE no Ensino Superior e o reconhecimento acadêmico.

O DSC concernente à primeira questão aberta aponta que a maioria dos participantes (53,34%) concentrou seus discursos nos objetivos e nas atividades desenvolvidas no AEE; uma parcela significativa (30%) vê o AEE como um serviço ou espaço importante na Educação Superior; 10% dos participantes reafirmaram a importância do AEE nas políticas públicas inclusivas; e 6,66% dos participantes não conhecem ou não utilizam os serviços do AEE.

O ingresso de estudantes PAEE no Ensino Superior – impulsionado por ações afirmativas como cotas e políticas inclusivas – gerou a necessidade de adaptações nas Instituições de Ensino Superior (IES). O AEE é visto como responsável por prover acessibilidade, um conceito central na inclusão escolar nessa etapa de ensino. No entanto, o fato de algumas IES estruturarem o AEE para atender os acadêmicos PAEE não é garantia de acesso desses estudantes ao ambiente acadêmico nem de sua permanência nele –

faz-se necessário articular as ações do AEE com estratégias institucionais mais diretas nas IES, visando à centralização e viabilização do direito desses estudantes à educação nessa etapa de ensino.

Os DSC referentes às questões 2 a 5 apontam a Categoria A – em que a maioria (71,4%) dos participantes acredita que a solução para situações envolvendo estudantes PAEE no Ensino Superior está na ação do docente. O docente é visto como o principal agente na busca de soluções. A Categoria C – busca de solução no próprio estudante – também ganha destaque (28,6%). Somente em casos específicos, como dislexia, em que a autodeclaração é importante, como apresentado pela Questão 5, a Categoria D – busca de soluções nos demais estudantes da turma – é mencionada como expressiva.

O processo de inclusão no Ensino Superior exige uma mudança nas atitudes e nas práticas dos professores. Embora a formação docente seja importante, a inclusão efetiva requer um esforço institucional abrangente. Os estudantes PAEE frequentemente veem o professor como o principal responsável por sua inclusão – isso denota que a relação professor-estudante, baseada no diálogo e na sensibilidade, é fundamental para a inclusão. No entanto, muitos professores se sentem despreparados para atender às necessidades dos acadêmicos PAEE, o que aponta a relevância de uma abordagem que valorize o diálogo, a sensibilidade e o reconhecimento do estudante como protagonista, para além da simples adaptação de atividades.

O DSC da Questão 6 é específico sobre reconhecimento acadêmico. No depoimento dos estudantes PAEE do Ensino Superior, foram observadas duas categorias ligadas aos verbos “ter” e “ser”, abordando as perspectivas desses estudantes referentes ao

sentimento de pertença no espaço acadêmico e conseqüentemente o processo de inclusão social e educacional.

Dos estudantes PAEE no Ensino Superior que participaram da pesquisa, 50% apontam que *ter reconhecimento acadêmico* implica na experiência do reconhecimento jurídico que ocorre na garantia dos direitos concedidos às pessoas com deficiência no âmbito educacional. Tal experiência de reconhecimento propicia o autorrespeito e a autoconfiança desses acadêmicos. Para os outros 50% dos estudantes PAEE participantes, *ser reconhecido no contexto acadêmico* advém de valorizar, por parte da comunidade universitária, as suas capacidades de aprendizagem em detrimento das limitações da deficiência. Tal experiência de reconhecimento propicia a autoestima.

A construção da identidade de *estudante universitário* por meio das experiências compartilhadas com outros estudantes é fundamental para o processo de inclusão. O sentimento de pertencimento, junto com a autonomia nas escolhas, permite que os acadêmicos PAEE exerçam seu direito de participar e tomar decisões sobre sua educação. A inclusão efetiva vai além da acessibilidade – exige a construção de um ambiente onde os estudantes PAEE se sintam acolhidos, reconhecidos e capacitados a participar plenamente da vida acadêmica.

Conclusão

A análise interdisciplinar entre Educação e Filosofia foi crucial para compreender os conflitos gerados pela invisibilidade dos estudantes PAEE nos aspectos interpessoal e institucional. Os DSC analisados permitiram compreender que, no processo de formação educacional desses estudantes no Ensino Superior, o AEE se

configura como um serviço fundamental para o acesso a essa etapa de ensino e a permanência nela. Ao mesmo tempo, ele representa um espaço de *luta por reconhecimento acadêmico*, pois os estudantes PAEE, ao iniciarem suas atividades acadêmicas, demonstram grandes expectativas em torno dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que a IES pode oferecer. No entanto, elas podem ser frustradas quando, no AEE, se deparam com protocolos padronizados com o foco nas suas limitações, desconsiderando as suas singularidades.

O perfil do egresso que se espera na IES e, conseqüentemente, sua inserção no mercado de trabalho, precisam ser considerados no processo de implantação da educação inclusiva no Ensino Superior. As ações não devem ser isoladas ou centradas na figura do professor, mas sim amplas e institucionais, que envolvam toda a comunidade acadêmica.

Conclui-se que o processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE no Ensino Superior precisa estar fundamentado no sentimento de pertença ao espaço acadêmico – ou seja, a crença subjetiva que possibilita a esses acadêmicos se sentirem como membros de uma coletividade. Assim, o reconhecimento da alteridade e da dignidade de todos, afirmando a humanidade comum, pode ser viabilizado no contexto escolar por meio das relações éticas entre todos os envolvidos.

Referências

ARNAIS, Magali Aparecida de Oliveira. **Alteridade e reconhecimento acadêmico no atendimento educacional Especializado do Ensino Superior**. Ano de defesa 2021. Tese (Doutorado em) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia** – O paradoxo de aprender e ensinar. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de Representação Social**. Um enfoque quali-quantitativo. Brasília: Liberlivro, 2012.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre alteridade. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto *et al.* Petrópolis: Vozes, 2005. Segunda versão.

MACHADO, Rubens. **Verdade e justiça na obra totalidade e infinito de Emmanuel Lévinas**. Dissertação de Mestrado-Universidade de Santa Maria (UFSM-RS), 2015.

OMOTE, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação.
Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. esp, p. 251-272, jul./dez. 2006.

SILVA, Luciene Maria. A deficiência como expressão da diferença.
Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 111-133, dez. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Organização de Stuart Hall e Kathryn Woodward. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”.
In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

Formação continuada de professores em Campinas a partir da pandemia

Luciana Viana da Silva

Andreza Barbosa

Introdução

A pandemia de Covid-19 impactou a educação brasileira que teve que adaptar as atividades de ensino presencial ao ensino remoto emergencial para atender à exigência de distanciamento social necessária para controle da transmissão do vírus SARS-CoV-2.

No município de Campinas as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, medida imposta pelo Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020 (Campinas, 2020a), que determinou a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o sistema municipal de ensino de Campinas. Essa situação também impôs a necessidade de repensar a formação continuada dos professores da rede.

Além da flexibilização do calendário escolar, os professores tiveram que utilizar uma diversidade de recursos tecnológicos somados a novas estratégias de ensino, para promover a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, via interação professor/aluno de forma remota. Além desse fato, por si só, trazer novas demandas para a formação continuada de professores, posto que os professores precisaram aprender novas formas de condução das atividades de ensino, a rede municipal de Campinas promoveu mudanças nas formas de cumprimento da carga horária de trabalho docente da educação infantil, sendo que 25% dessa jornada passou a

ser cumprida mediante a realização de cursos de formação continuada.

A Resolução SME nº 006, de 01 de setembro de 2020, regulamentou as diretrizes e os procedimentos para a reorganização do trabalho nos Centros de Educação Infantil, e nas Escolas de Educação Infantil de Instituições Colaboradoras da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME):

[...] Art. 2º Para o cumprimento das ações indicadas por esta resolução a integralidade da carga horária semanal de trabalho dos Agentes de Educação Infantil/Monitores Infantojuvenis-I e dos Professores, que atuam na Educação Infantil, deverá ser organizada em três eixos principais, respeitando a seguinte proporcionalidade:

I - 50% da carga horária para a Interação com a comunidade (Crianças, famílias e profissionais);

II - 25% da carga horária para a Formação;

III - 25% da carga horária para a Planejamento, Avaliação e Registro.

Parágrafo único. O cumprimento da carga horária de que trata o *caput* poderá ser realizada, conforme as necessidades organizacionais de cada Unidade Educacional, em regime de teletrabalho ou, quando necessário, presencialmente respeitando os protocolos das autoridades sanitárias (Campinas, 2020b).

As formações como integralização da jornada de trabalho ocorreram individualmente. Assim, além dos cursos oferecidos pelo Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional (Cefortepe), os professores passaram a buscar cursos dos mais variados temas, nas mais variadas plataformas on-line, para poder

cumprir a totalidade de 25% da carga horária prevista para a formação continuada.

Para ajudar na integralização das horas de formação, a Coordenadoria Setorial de Formação (CSF) da SME, lançou o programa CSF na escola, com o objetivo de criar um novo jeito de encaminhar as ações formativas, através da plataforma Google Sala de Aula. As formações oferecidas pela CSF na escola foram criadas no período da pandemia e continuam até hoje, ficando sob a responsabilidade da gestão.

Assim, o momento da pandemia acarretou mudanças para a formação continuada em serviço, que de acordo com Nóvoa (2009), constitui elemento importante para aprendizagem e desenvolvimento profissional dos educadores ao longo de suas carreiras. A formação continuada representa uma prática dinâmica que está em constante evolução e que possibilita aos professores e outros profissionais da educação atualizarem seus conhecimentos para atender às demandas da sociedade e do sistema educacional. Isso implica que a formação de professores não deve ser vista como algo que ocorre apenas no início da carreira, mas sim como um processo contínuo ao longo de toda a vida profissional, baseada nas necessidades reais dos educadores e concebida como um processo reflexivo, no qual os professores avaliam suas práticas, colaboram com seus colegas, e buscam aprimorar suas habilidades e conhecimentos.

O conceito de formação continuada utilizado neste estudo é o de processo permanente de desenvolvimento profissional, que considera a trajetória do professor e seu protagonismo, dando um novo sentido à prática pedagógica, e ressignificando a atuação do professor. Busca entender as novas questões da prática sob o enfoque

da teoria na própria prática e capacitar o professor a articular novos saberes na construção da docência (Imbernón, 2010).

Partindo desse conceito e do pressuposto que a pandemia provocou mudanças na formação continuada de professores oferecida pela rede municipal de ensino de Campinas, realizou-se uma pesquisa que buscou investigar quais foram os desafios que a pandemia trouxe para a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, na garantia da formação continuada de professores, diante de um cenário tão diferente. Essa pesquisa, qualitativa, se valeu da revisão de literatura, da análise documental e da aplicação de entrevistas e questionários para construção dos dados empíricos. Os documentos analisados foram os referentes à formação continuada de professores em Campinas e aqueles produzidos pela SME durante a pandemia e foram obtidos no Diário Oficial do município. Além disso, foram feitas entrevistas semiestruturadas com 3 Coordenadoras Pedagógicas do Núcleo de Formação da SME e foi aplicado um questionário fechado para 32 Professoras da Educação Infantil, buscando compreender como se deu a formação continuada de professores no município de Campinas, a partir do período da pandemia de COVID-19, iniciado em março de 2020¹¹.

Formação continuada de professores na rede municipal de Campinas a partir da pandemia de Covid-19

Com o advento da pandemia, houve um grande esforço, por parte dos professores, para reorganizar o planejamento de ensino, adaptando-o ao ensino remoto, com poucos recursos para fazê-lo.

¹¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, sob protocolo CAAE 61413922.1.0000.5481. Os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram suas identidades preservadas por meio da utilização de nomes fictícios.

Entende-se recursos aqui como: conhecimento tecnológico, falta de dispositivos adequados, necessidade de conexão com a internet, preparação de aulas gravadas, uso de plataformas digitais, criação de grupos online, inserção ao vivo com os alunos, conhecimento de ferramentas de videoconferência como Zoom, Google Meet ou Microsoft Teams, dentre outros.

O núcleo de formação da SME, por sua vez, teve que reorganizar os cursos que já haviam sido planejados para o ano de 2020. Segundo o Comunicado SME nº 072, de 30 de abril de 2020:

Frente ao cenário emergencial imposto pela pandemia da Covid-19, as Ações Formativas da 1ª RELAÇÃO DE AÇÕES FORMATIVAS PARA O ANO DE 2020 dispostas no Comunicado SME nº 044, de 13 março de 2020, foram reconfiguradas: a) serão iniciadas em 11 de maio de 2020, em Ambiente Virtual de Aprendizagem, AVA, na plataforma Google Sala de Aula, que será o espaço no qual os profissionais da Educação inscritos nas Ações Formativas deverão interagir com o formador; b) cada Ação Formativa terá uma Sala de Aula virtual previamente criada pela Assessoria de Tecnologia Educacional; c) os classificados nas Ações Formativas, conforme Anexo único, deverão acessar a Sala de Aula virtual correspondente ao código da turma; d) os cursistas deverão acessar a plataforma do Google Sala de Aula pelo e-mail institucional (@educa), responsabilizar-se pelo acesso ao AVA e participar das propostas conduzidas pelos formadores.[...] (Campinas, 2020c).

As Horas-Projeto (HPs) antes pagas aos profissionais da própria rede que ofereciam formação foram suspensas. Assim, alguns formadores quiseram dar os cursos, outros não, devido à ausência do pagamento. Das três listas de cursos que são normalmente divulgadas ao longo do ano, em 2020 saíram apenas

duas listas, reduzindo o número de cursos oferecidos. Esta condição foi mencionada por duas entrevistadas:

Cecília: Só que naquele ano os HPs, que é a Hora Projeto, foram suspensos. Não sei se você lembra disso... então quem tava como formador, muitos não quiseram dar o curso sem receber HP, falaram "ah, não, não vou receber HP, então suspende o meu curso".

Stela: Normalmente o pessoal da rede é muito interessado nas formações, então eu acho que isso é bem legal, tanto que na pandemia, depois vou falar um pouquinho, mas a gente teve esse problema, não pagou HP, então não teve curso e teve formador que deu o curso de graça praticamente. Se você for ver, é uma loucura.

A hora-projeto foi criada como um incentivo à formação continuada, podendo remunerar também o docente que participar dos cursos remunerados promovidos pela SME, fora da jornada de trabalho. O recebimento das horas está vinculado à solicitação de pagamento de HP e autorização do Representante Regional da SME, limitada ao pagamento de 9 horas-aula semanais. Esse assunto foi mencionado por uma das entrevistadas:

Stela: Ah, tá. Então, isso quem define é o DEPE, porque isso tem a ver com essa intencionalidade do departamento. Então ele define o pagamento do HP de acordo com pra onde ele quer encaminhar a formação. É uma definição do departamento, que tal curso vai pagar e tal curso não paga HP.

A HP é paga como "hora seca" sem incorporar "benefícios" como planejamento de aulas e finais de semana, por estar fora da jornada de trabalho do professor. Assim, o professor recebe menos

pelas suas participações em cursos formativos, ficando mais barato para a prefeitura, o que desvaloriza o professor enquanto profissional e acaba por desmotivá-lo também:

Valentina: [...] A HP é uma hora que é menor do que a hora de trabalho. O professor, pra se formar, ganha um pouco menos do que ele ganha no horário de trabalho. Antigamente, não era assim, o tempo de formação fazia parte da jornada. Então o que ele ganhava, era exatamente o que ele ganhava como trabalhador, e eu acho que devia continuar sendo assim, mas não é. O HP é uma hora seca, não tem nada, não tem o tempo de trabalho, não tem o salário-mínimo, não tem férias, não tem nada que é feito. É o que é pago...

Normalmente, os cursos oferecidos pela SME que pagam HP têm suas vagas mais rapidamente preenchidas, chegando a ter uma lista de espera para quem não consegue se inscrever. Esta situação foi comentada por uma das entrevistadas:

Stela: É, então, esse é um dos problemas, né? Nunca tem vaga pra todo mundo, depende do curso...

O fato de os professores não receberem HP no ano de 2020 foi de grande impacto para aqueles que contavam com o recebimento destes valores como complementação de salário. Além das HPs, o pagamento das dobras de período também foi suspenso, acarretando dificuldades financeiras para quem dependia deste dinheiro. Este corte de verbas prejudicou diretamente uma grande quantidade de professores que, à época, complementavam seus salários através do recebimento das HPs e das dobras.

Para ofertar mais cursos, a coordenadoria setorial de formação criou a CSF na escola. Esta foi uma ação que possibilitou

às equipes escolares fazerem cursos diretamente com as coordenadoras pedagógicas dos núcleos de formação, de avaliação e de currículos, como pode-se observar nas falas das entrevistadas, a seguir:

Stela: Aí surgiu a ideia de fazer o CSF na escola e eu acho que foi muito legal, porque a gente podia fazer formações gigantes, que naquela época aceitava sei lá quantas pessoas nas reuniões e foi um sucesso assim, eu acho, no meio daquela loucura que tava e eu acho que o CSF na escola teve muita adesão.

As ações da CSF na escola aconteceram porque, através da já mencionada Resolução SME nº 006, de 01 de setembro de 2020, a formação continuada foi reorganizada na jornada de trabalho, colocando a necessidade de cumprir 25% da carga horária de trabalho docente com atividades de formação continuada (Campinas, 2020b).

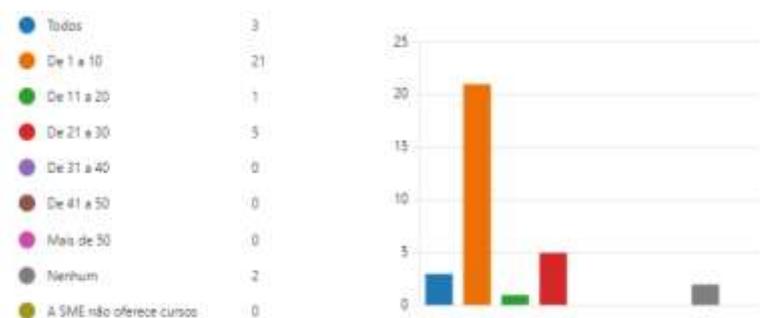
Com a possibilidade da formação continuada dentro da jornada de trabalho, os professores tiveram tempo para fazer cursos de formação e atualização em diversas áreas, principalmente na área tecnológica, pois as aulas eram remotas e para que elas acontecessem era necessário dominar os recursos digitais, que antes eram pouco utilizados. Para a integralização da jornada de trabalho, os professores tiveram que buscar cursos em diversas plataformas, além dos cursos oferecidos pela SME. Foi um processo solitário na busca por formações, que ficou sob a responsabilidade do professor.

Para Severino (2003), a formação do educador não deve ser voltada apenas para a habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas, mas no cenário da pandemia, compreendida como forma de integralização

da carga horária, a formação continuada muitas vezes assumiu essa característica.

Todos os participantes da pesquisa frequentaram cursos de formação continuada no período da pandemia. O gráfico 4 demonstra como foi a participação dos professores nos cursos oferecidos pela própria prefeitura:

Gráfico 1 – Participação em cursos promovidos pela SME



Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com o gráfico acima, 21 professores responderam que realizaram entre 1 e 10 cursos de formação continuada através da SME; 1 professor realizou de 11 a 20 cursos; 5 professores fizeram entre 21 e 30 cursos; e 3 professores fizeram todos os cursos pela prefeitura. Apenas 2 professores responderam que não fizeram nenhum dos cursos pela prefeitura, buscando outras plataformas de ensino para realizar a FC.

Como os cursos oferecidos pela SME era insuficientes para possibilitar a todos os professores o cumprimento de sua carga horária de trabalho, os professores buscaram cursos oferecidos por outras plataformas de ensino. Além disso, o motivo pela busca por outras plataformas educacionais podem ser vários, como por

exemplo: oferta de temáticas não contempladas pela prefeitura, principalmente dos cursos referentes às tecnologias digitais, que foram essenciais para o planejamento e aplicação das aulas remotas; cursos mais direcionados aos temas trabalhados nas aulas e à infância; cursos que tinham uma sequência bem definida; ou ligados às metodologias de ensino; aos formadores; horário ofertado; entre outros.

O gráfico abaixo ilustra o número de cursos de outras instituições ou plataformas realizados pelos participantes da pesquisa:

Gráfico 2 - Cursos promovidos por outras instituições



Fonte: Elaborado pelas autoras

Observamos que 14 professores realizaram de 11 a 40 cursos através de outras plataformas. Assim, se cada curso oferecido pela SME tivesse em média 2 horas de duração, seria necessária a participação em 16 cursos para cumprir a carga horária definida pela secretaria de educação, o que vem ao encontro dos dados informados, de que a grande maioria dos professores buscou por outras plataformas de ensino para poder cumprir a carga horária mensal destinada à formação.

Outro dado que chama muito a atenção, é a grande quantidade de cursos que os professores tiveram que fazer no período da pandemia. Este número excessivo nos leva a questionar qual foi de fato o objetivo de integrar a jornada docente com a formação continuada: o aprimoramento do professor ou apenas o cumprimento da carga horária?

Na visão de Moreto (2009, p. 42), a grande quantidade de cursos pode incentivar a formações aligeiradas, constituindo-se normalmente de um amontoado de “cursinhos” desconexos uns dos outros. O autor chama a atenção para a necessidade de se considerar a formação, para além dos cursos de curta duração, devendo ser contínuos e articulados para que os professores realmente se capacitem.

Outra questão importante abordada pelos participantes, foi o atendimento às necessidades formativas dos professores pelos cursos ofertados pela SME:

Gráfico 3 - Cursos oferecidos pela SME x Necessidades formativas.



Fonte: Elaborado pelas autoras

De acordo com as respostas acima, é possível observar que 14 professores tiveram suas necessidades formativas atendidas, 4 professores não tiveram, e 14 professores referiram ter tido suas necessidades formativas parcialmente atendidas.

Esta situação nos leva a pensar se a SME tem proporcionado aos professores momentos de participação e de escuta ativa sobre as necessidades formativas. Ouvir os professores, no entanto, não se resume a apenas fazer perguntas e obter respostas, mas também estar atento às dificuldades que vão surgindo no decorrer do ano, no cotidiano da escola, em situações na sala de aula e na execução do planejamento pedagógico. Na visão de Libâneo (1998), a consolidação de uma política de capacitação precisa dar-se através de levantamentos sistemáticos das necessidades de formação continuada, a partir da prática das escolas, dos pedidos dos professores e dos problemas enfrentados no dia a dia da sala de aula.

Neste sentido, outro aspecto abordado pela pesquisa foi se os cursos oferecidos pela prefeitura ajudaram na realização do trabalho remoto. Ao responder esta pergunta, foi possível cada participante justificar sua resposta por escrito, como demonstra o próximo gráfico:

Gráfico 4 - Os cursos oferecidos pela SME ajudaram você a realizar o trabalho docente remoto?



Fonte: Elaborado pelas autoras

De acordo com o gráfico, 13 professores responderam que os cursos oferecidos pela SME, os auxiliaram na realização do trabalho docente remoto; e 19 professores responderam que a ajuda foi parcial ou não aconteceu. Para justificar as respostas, os

participantes tiveram um espaço para escrever. As respostas que mais apareceram foram:

- "Tivemos formação focada no nosso emocional vivido na época".
- "Realizei o curso de mídia e tecnologia, ministrado pela professora Juliana, do Cefortepe. Esse curso foi de suma importância para a produção de conteúdos digitais durante o atendimento remoto".
- "Os cursos que participei não tinham relação direta com o ensino remoto, porém trouxeram reflexões que acabaram interferindo na minha prática docente".
- "Não consegui participar de cursos de informática".
- "Foram poucos os cursos voltados para o uso de ferramentas online".
- "Os cursos acabam sendo mais teóricos e quando temos que aplicá-los na prática, acaba sendo longe da realidade".
- "Durante a pandemia contamos com a ajuda de diversos profissionais, principalmente dos colegas de trabalho. Acredito que a troca entre os pares tenha nos capacitado ainda mais do que os cursos oferecidos pela SME".

Ao longo do questionário ainda os professores que acumulam cargos em outras redes de ensino referiram ter mais dificuldades para fazer cursos de formação continuada, devido ao tempo escasso e ao horário em que os cursos são disponibilizados. Isso coloca em questão as condições salariais que levam os professores a assumir dupla jornada e seus impactos para a formação continuada. O acúmulo de cargos acontece pela desvalorização salarial que acomete a profissão docente. Para Gatti e Barreto (2009) os salários do magistério, se comparados ao de outras profissões que

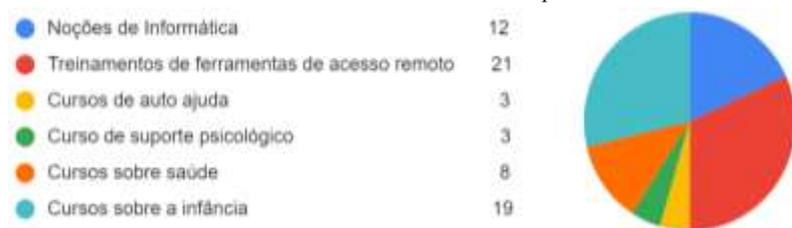
exigem nível superior, não são atraentes. As condições de trabalho associadas a desvalorização salarial, que levam ao acúmulo de cargos, impactam na continuidade dos estudos e na qualidade educacional.

Nas entrevistas, a questão da jornada dupla ou tripla dos professores, que dificulta a realização dos cursos de formação, fora da jornada de trabalho, também foi citada por uma das entrevistadas:

Cecília: É, isso é verdade Luciana, é... um grande elemento que atrapalha os professores a fazer formação é essa jornada dupla, que na minha opinião também deveria acabar, porque eu não entendo, então qual que seria obviamente o jeito ideal na minha cabeça: você tem uma jornada que não te permite dobrar, você não tem condições de dobrar, que seja de 40 horas de dedicação exclusiva na rede de Campinas. Dentro dessas 40 horas, 25 você está em sala de aula, 5 você está se formando e mais 10 você está preparando sua aula, preparando, registrando isso. Tô falando nos sonhos, nos termos ideais. A lei do piso que tá aí prevê $\frac{1}{3}$ da jornada fora da sala de aula, que é justamente para ter tempo de planejamento, de preparação e tempo de estudo, é para isso.

Questionados sobre quais cursos foram mais relevantes para o trabalho remoto, os professores destacaram:

Gráfico 5 - Temas de cursos mais relevantes para o trabalho.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesta questão, os professores puderam optar por mais de uma resposta. De acordo com as informações coletadas, os cursos mais significativos para que os professores pudessem desenvolver o trabalho remoto com os alunos foram os treinamentos recebidos sobre ferramentas de acesso remoto, seguidos pelos cursos sobre a infância e noções de informática, refletindo as demandas formativas do período de ensino remoto emergencial.

No decorrer do ano de 2020, houve uma suspensão do processo de análise para proposição de novas ações formativas, como demonstra o Comunicado SME nº 090, de 01 de julho de 2020:

Comunicado SME nº 090, de 01 de julho de 2020, faz saber que, em decorrência das adversidades impostas pela pandemia da Covid-19: 1) ESTÁ SUSPENSO por tempo indeterminado, o processo de análise de propostas e a realização das ações formativas com publicação e início previstos para julho e agosto de 2020, respectivamente, conforme previsto no Comunicado SME/DEPE nº 02, de 03 de dezembro de 2019; 2) As propostas de Ações Formativas já encaminhadas à Coordenadoria Setorial de Formação, para a terceira publicação, serão objeto de análise e poderão, de acordo com as prioridades definidas pelo Departamento Pedagógico, ser oferecidas em momento mais oportuno (Campinas, 2020d).

Porém, no mês de setembro, a prefeitura através do Comunicado SME nº 103, de 29 de setembro de 2020, divulgou a reorganização de novas ações formativas:

O cenário emergencial imposto pela pandemia da Covid-19 impossibilitou a realização das ações formativas da 2ª e da 3ª publicação conforme Comunicado SME/DEPE nº 02/2019 e a decorrente necessidade de reorganização das ações formativas para atender às novas demandas. De acordo com as

prioridades definidas pelo Departamento Pedagógico novas ações foram organizadas, conforme: a) Nova relação de ações formativas oferecidas para o ano de 2020 - Anexo I; e b) Cronograma de Inscrições - Anexo II (Campinas, 2020e).

As ações de formação continuada para e com os profissionais da SME, levam em consideração as Políticas Educacionais da SME, as Diretrizes Curriculares Municipais e os Projetos Pedagógicos das escolas. Existem três frentes de trabalhos: Formação Continuada – Cursos; Formação Continuada – Programas e Projetos; Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação.

Para se fazer a escolha dos Cursos ofertados, todos os anos é feita uma consulta ao Projeto Pedagógico das escolas, e é realizado um levantamento de quais temas foram os mais abordados no documento, a fim de serem propostas temáticas para os cursos de formação, como destaca uma das entrevistadas:

Cecília: A gente tem, dentro do projeto pedagógico, tem um item lá que se chama Plano de Formação. Você deve saber disso e a gente espera que naquele Plano de Formação as escolas indiquem suas necessidades formativas. Então lá no Plano de Formação é um lugar onde a gente vai buscar o que as escolas estão precisando, só que as escolas muitas vezes fazem aquele Plano de Formação de modo muito diverso. Cada escola faz de um jeito. Tem escola que pergunta o que ele quer estudar e põe lá e faz um formulário onde cada professor responde uma coisa diferente e aí ela faz um ajuntamento de temas e põe no PP como se fosse um plano de formação.

Outra entrevistada falou sobre dois temas que apareceram muito como objeto de estudo, após a pandemia:

Valentina: Então, por exemplo, esse ano, depois da pandemia, 2021, um dos temas mais demandados pelas escolas é a questão da saúde da criança, de como tratar. Outro tema importante que foi muito solicitado, a partir da pandemia, foi a questão do comportamento da criança, da sociabilidade da criança que foi notado pelas escolas, porque essas crianças ficaram muito presas em casa durante todo o período da pandemia e quando chegaram na escola, muitas não sabiam se comportar.

A fala da coordenadora corrobora com os dados de Holmes *et al.* (2020) e da Sociedade Brasileira de Pediatria (2020), em suas explicações sobre o distanciamento social, que proibiu as crianças de frequentarem a escola presencialmente, acarretando grandes perdas no processo de aprendizagem formal e privou as crianças da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aprendizados significativos para o desenvolvimento humano. O fato de o aprendizado ter sido realizado exclusivamente à distância gerou um excesso no uso de telas, fator prejudicial ao desenvolvimento e à saúde das crianças.

Sobre as demandas das escolas terem menos prioridade do que as demandas que vem da secretaria, uma entrevistada relatou:

Valentina: Então tudo isso conta no final do ano pra gente fazer um levantamento e uma análise de todo o processo que foi aquele ano. Pro ano que vem tem novas demandas que vêm das escolas, as novas demandas que vem da secretaria, porque muitas vezes há algumas prioridades que vem da secretaria de mudança de política que a gente tem que implementar, por exemplo, essa questão do reordenamento curricular, isso aí não foi detectado nas escolas, mas a secretaria falou "não, agora tudo vai ser voltado pra isso, pro reordenamento curricular".

Com relação aos Núcleos que fazem parte da CSF: Núcleo de Formação, Núcleo de Currículo e o Núcleo de Avaliação Institucional Participativa, todos eles podem promover ações formativas. Os programas atuais vinculados aos núcleos coordenados pelos CPs e também por professores são: 1) Programa Cinema e Educação; 2) Programa Educação Ambiental; 3) Programa Municipal de Leitura e Escrita – PMLE; 4) Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade – MIPID e 5) Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola – Pesca. A fala de uma entrevistada aborda esta questão:

Cecília: Então todos esses Núcleos e todos esses Programas oferecem formação. Então não é só o núcleo de formação da CSF que é responsável pela formação, na verdade todos os Núcleos aqui podem propor formação continuada. A gente, que é coordenador pedagógico e faz parte dos núcleos, a gente precisa também se vincular a pelo menos um programa. Aqui nos Programas tem um professor que é o articulador central do Programa. Cada um desses programas tem dois professores, um do fundamental e um do infantil, que é afastado da sala de aula e fica aqui para cuidar dos programas.

O movimento/processo de criar/estruturar o Plano de Ação da CSF, dos Núcleos e dos Programas que a compõem (com definição das metas, ações, responsáveis, prazos, obstáculos e respectivos recursos para atingir os resultados esperados) iniciou-se no ano de 2021 considerando as diretrizes do DEPE em consonância com o princípio da gestão democrática.

Os cursos de formação podem ser realizados de maneira centralizada no Cefortepe ou nos Naeds, e também podem ser realizados nas escolas, de maneira descentralizada. As ações

centralizadas e descentralizadas devem estar articuladas e inscritas no espectro das demandas, oriundas das possibilidades da construção de novos conhecimentos. Para a autora Ferraz (2001, p. 165), pode ocorrer uma desarticulação desse processo:

[...] Novamente, chega-se diante do mesmo ponto: existem as práticas descentralizadas e centralizadas que caracterizariam pontos importantes no processo de formação docente, mas existe, também, uma desarticulação desse processo. Para que o conhecimento circule é necessário que haja uma articulação entre as diferentes formas de funcionamento de formação: a centralizada, que tem origem na estrutura central da Secretaria; a descentralizada, que prioriza as iniciativas da escola e as descentralizadas e as externas (Congressos, Seminários etc) estimuladas pela Secretaria.

Sobre a participação docente nos cursos de formação ou no desenvolvimento de projetos nas escolas, o plano de cargos e carreiras do município, determina como estes devem acontecer:

Art. 81 - O docente poderá participar de projetos compatíveis com a atividade docente desde que constante do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, e em consonância com as normas fixadas pela Secretaria Municipal de Educação, até o máximo 09 (nove) horas semanais, não podendo, incluindo a sua jornada, ultrapassar 48 (quarenta e oito) horas semanais. Parágrafo Único - O valor por hora projeto de que trata o caput será calculado sobre o valor do padrão de enquadramento do docente.

Art. 82 - As atividades previstas no art. 81 desta Lei terão seus projetos aprovados e acompanhados pela unidade educacional e Secretaria Municipal de Educação que poderão, mediante resultados da avaliação, determinar sua continuidade ou interrupção....".(NR)Art. 53 - No mês de novembro de cada

ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação deverá adotar todos os procedimentos necessários para que os projetos aprovados disponham de verbas de custeio que permitam sua viabilidade (CAMPINAS, 2007).

Quanto aos tipos de formações oferecidas, uma das entrevistadas relatou que:

Valentina: E tem três tipos de formação que a gente trabalha: que são GEs, que são grupos de estudo; os GTs, que são os grupos de trabalho e os cursos. As escolas propõem normalmente o GE, porque são grupos de estudos que não tem interesse de ter começo, meio e fim e é um grupo que, por exemplo, os professores da escola tal resolvem fazer um grupo para estudar os documentos curriculares e aí eles vão...pode durar um ano, pode durar dois anos, pode durar o resto da vida, eles fazerem esse estudo deles.

Com relação aos professores poderem atuar como formadores, no final do ano é aberto um link de inscrição, publicado no diário oficial do município, com as regras gerais para a elaboração das propostas de formação. Após a análise das propostas, os coordenadores escolhem as que apresentam os temas mais compatíveis com as demandas da rede. Os escolhidos são chamados e as formações são alinhadas de acordo com diretrizes curriculares municipais. A entrevista a seguir, relata um pouco sobre este processo:

Stela: A hora que o curso está redondinho, tá bacana, aí o CP organiza um arquivo que já tem a preliminar, pré-definida, que é aquele que sai no diário oficial depois com o currículo de todos os cursos: público-alvo, número de vagas, horário, local de formação, formador e uma ementazinha sobre o

curso. Aí abre o período de inscrição e daí tem todo aquele processo, se inscreve, aí tem aquela coisa da lista de espera, que às vezes não tem como, dependendo do lugar, não tem como atender todo mundo.

Apesar dos esforços em promover cursos de formação, a formação continuada em serviço, vem sendo reduzida ao longo dos anos, como pode-se observar nas Resoluções abaixo:

Quadro 1 - Diretrizes para a organização do Calendário Escolar.

Resolução	Calendário Escolar
Resolução SME/FUMEC n° 01/2007	Quatro formações continuadas (FCs) de seus educadores articuladas ao Projeto Pedagógico
Comunicado SME n° 04/2018	Três reuniões pedagógicas de avaliação institucional coletivas, RPAIs, ou formações continuadas (FCs), em datas definidas pela UE, sendo no mínimo uma reunião por semestre
Resolução SME/FUMEC n° 01/2019	Seis dias que poderão ser destinados apenas para a realização de RPAIs, RFE ou formações continuadas (FCs)
Resolução SME/FUMEC n° 01/2020	Dois dias que devem ser destinados apenas para a realização de RPAIs ou formações continuadas (FCs)
Resolução SME/FUMEC n° 01/2021	Nenhuma FC
Resolução SME n° 29/2021	Uma atividade planejada pela escola que pode ser RPAI, RFE ou FC
Resolução SME n° 01/2023	Nenhuma FC

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados coletados no diário oficial do município.

Se fizermos uma avaliação das propostas de formação continuada, comparando os anos de 2007 e 2023, é possível perceber que no ano de 2007 existiam 4 formações continuadas articuladas ao PP; já no ano de 2023, não foi previsto nenhum momento destinado à FC no calendário escolar, ficando assim, suprimida a FC na escola. Em 2023 foi proposta uma formação coletiva no Seminário Temático Centralizado, que este ano aconteceu no dia 28/09/2023, de maneira on-line.

Nas entrevistas, ao serem questionadas sobre a redução das FCs no calendário escolar, as CPs relataram que:

Stela: Aí depois veio os 200 dias e deu uma enxugada, porque o ano não comporta muitas paradas. Também tinha muita dificuldade nas creches, porque o RI era pra equipe toda da escola e aí tinha que parar a creche. E você uma vez por mês é complicado, porque as mães trabalham, os pais trabalham. Dava problema também.

O cumprimento dos 200 dias letivos, no entanto, não é justificativa para diminuir a formação continuada na jornada de trabalho, haja vista a Lei Federal 11.738 (Brasil, 2008), estabelecer uma reserva na jornada de trabalho do professor destinada ao planejamento e à preparação de aulas, correção de provas e trabalhos, incluindo momentos de estudos, para melhorar a qualidade da educação e das condições de trabalho destes profissionais.

Cecília: Então, com a obrigatoriedade de ter 200 dias letivos, inclusive se pode fazer esse exercício, pega um calendário, pega o dia que começou as aulas, tira os feriados, tira tudo, tira os dias que vocês têm reunião, não cabe. Não cabe colocar FC e se for colocar FC, não vai dar os 200 dias letivos. É uma

pena, porque eu acho que era uma coisa que era um momento formativo na escola bem rico, eu gostava bastante. Então eu acho que tem perdas, tem perdas. A saída para isso é pensar em outros momentos formativos fora dos dias letivos.

Quanto à importância da formação continuada, todos os participantes relataram acreditar ser este um instrumento valioso para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, tornando-o apto a refletir sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva.

Davis *et al.* (2011) destaca que a formação continuada de professores está centrada em duas modalidades: a individualizada e a colaborativa. A primeira modalidade está voltada para ações centradas no professor com o objetivo de reparar as falhas da formação inicial. Já a segunda está mais voltada para a formação com o grupo de professores dentro das escolas. Neste sentido, uma das entrevistadas aponta:

Valentina: Olha, eu acho que sempre vale a pena ouvir as escolas, cada vez ouvir mais as escolas. Eu acho que a demanda das escolas deve ser cada vez mais importante e que a gente tem que olhar com mais atenção, mas não para obedecer ao que a escola manda, dela falar "olha, eu quero uma formação tal" e a gente fazer exatamente o que a escola tá pedindo, mas acolher e pensar sobre aquilo, "é isso que a escola tá pedindo, mas é isso que ela precisa mesmo?".

Esta fala representa o quanto os poderes públicos podem interferir de maneira negativa no funcionamento das escolas, impondo a elas, o que eles acham ser o correto, ditando a forma de pensar e agir, limitando a capacidade de raciocínio, de ação, de construção coletiva que se constitui no contato do cotidiano de seu

ofício, nas interações coletivas e nas relações sociais com outros professores e com os alunos, criando situações de menor protagonismo e autonomia, contribuindo para o desprestígio e intensificando a sensação de que o professor é incapaz de exercer sua profissão, pois necessita ser guiado o tempo todo.

Ao contrário da fala da entrevistada, Vogt e Morosini (2012) apresentam a importância de valorizar a escola como espaço de formação. Sobre o oferecimento de ações de formação pela própria escola, os participantes apontaram:

Gráfico 6 - A escola em que você trabalha desenvolveu ações de formação continuada durante a pandemia?

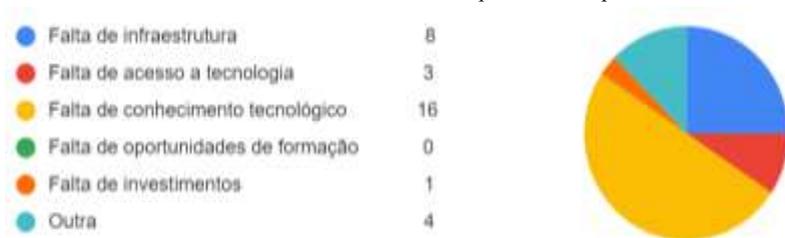


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Embora a maioria dos professores tem referido a realização de formação pela própria escola, é comum nos momentos de trabalho docente coletivo as escolas tratarem apenas de assuntos administrativos ou de demandas rotineiras, deixando de utilizar este espaço para estudos e formação. Talvez por este motivo, 10 professores responderam que não tiveram as formações no espaço escolar e/ou não souberam responder à questão.

Perguntados sobre o maior desafio vivido pelo professor na pandemia, o gráfico 7 revela que a falta de conhecimento tecnológico foi o maior desafio encontrado no período pandêmico:

Gráfico 7 - Qual foi o maior desafio do professor na pandemia?



Fonte: Elaborado pelas autoras

Neste sentido, os professores foram solicitados a sinalizar em uma escala de 1 a 5 (onde 1 significa pouco e 5 significa muito) quais os motivos de escolha dos cursos que realizaram e evidenciaram sua preferência por cursos que abordem temas que contribuam para o trabalho em sala de aula, seguidos por temas de interesse pessoal, obtenção de pontuação para fins de classificação, temas ligados ao PPP e por fim, o pagamento de HPs que, como foram suspensas em 2020, não motivavam a formação continuada.

Considerações Finais

A partir da análise dos dados foi possível concluir que para a maior parte dos professores entrevistados a formação continuada oferecida durante o período da pandemia, integrada à jornada de trabalho, aumentou a participação em cursos de formação. No entanto, a SME sozinha não deu conta de oferecer cursos suficientes para que todos os professores integralizassem suas horas de trabalho, o que levou à necessidade de complementação dos estudos em outras plataformas de ensino, principalmente com relação ao estudo das tecnologias digitais, temática que apareceu como sendo uma das principais demandas formativas dos professores a partir do período da pandemia.

A grande quantidade de cursos realizados leva a uma formação individualizada e pulverizada, quase sempre externa à escola. A formação continuada integrada à jornada de trabalho, durante o período da pandemia, teve como principal objetivo complementar a carga horária, não sendo possível identificar quanto ou como contribuir para as reflexões sobre a prática pedagógica dos professores.

Desse modo, considerando as ponderações expressas pelos participantes da pesquisa, espera-se que as práticas de formação continuada docente no município de Campinas, sejam revistas e aconteçam de forma permanente nas escolas, dentro da jornada de trabalho, para garantir a renovação de conhecimentos e a reflexão sobre as práticas pedagógicas da própria escola e da rede.

As ações pontuais de formação, ainda que possam também ser importantes, precisam ser contínuas, significativas e voltadas para a prática escolar. Muitos cursos são distantes da prática e seus conteúdos acabam sendo insignificantes, por não contribuírem para as necessidades do grupo e da própria escola.

As políticas públicas de formação continuada devem ser pensadas, formuladas e propostas envolvendo todos os profissionais da educação, não podendo jamais serem elaboradas unilateralmente, e estas devem estar aptas a capacitar o professor para atuar na profissão, vencer desafios, refletir sobre a própria prática, sendo capaz de mudá-la em função dos seus conhecimentos e de suas experiências.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional

nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Decreto-Lei nº 20.768, de 16 de março de 2020a.** Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o sistema municipal de ensino de Campinas. Diário Oficial do Município, Campinas, 2020d. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/135425>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Resolução SME Nº 006, de 01 de setembro de 2020b.** Dispõe sobre as diretrizes e os procedimentos para a reorganização do trabalho nos Centros de Educação Infantil, CEIS, e nas Escolas de Educação Infantil de Instituições Colaboradoras com a Secretaria Municipal de Educação, SME, no contexto de enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19). Diário Oficial do Município, Campinas, 2020e. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/929086145.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Comunicado SME Nº 072, de 30 de abril de 2020c.** Diário Oficial do Município, Campinas, 2020a. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/138066254.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Comunicado SME Nº 090, de 01 de julho de 2020d.** Diário Oficial do Município, Campinas, 2020b. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1646401481.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Comunicado SME Nº 103, de 29 de setembro de 2020e.** Diário Oficial do Município, Campinas, 2020c. Disponível em: <https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/758446559.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CAMPINAS. **Lei nº 12.987, de 28/06/2007**. DISPÕE SOBRE O PLANO DE CARGOS, CARREIRAS E VENCIMENTOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE CAMPINAS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Prefeitura Municipal de Campinas, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2007/1299/12987/lei-ordinaria-n-12987-2007-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-do-magisterio-publico-municipal-de-campinas-e-da-outras-providencias#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20O%20PLANO%20DE,CAMPINAS%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIA>. Acesso em: 31 jan. 2024.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 826-849, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FERRAZ, Ângela. **Educação continuada de professores**: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 1983/1996. 2001. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HOLMES, Emily A.; O'CONNOR, Rory C.; PERRY, V. Hugh; TRACEY, Irene; WESSELY, Simon; ARSENEAULT, Louise; BALLARD, Clive; CHRISTENSEN, Helen; SILVER, Roxane Cohen; EVERALL, Ian; FORD, Tamsin; JOHN, Ann; KABIR, Thomas; KING, Kate; MADAN, Ira; MICHIE, Susan; PRZYBYLSKI, Andrew K.; SHAFRAN, Roz; SWEENEY, Angela; WORTHMAN, Carol M.; YARDLEY, Lucy; COWAN, Katherine; COPE, Claire; HOTOPF, Matthew; BULLMORE, Ed. Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. **The**

Lancet Psychiatry, v. 7, n. 6, p. 547-560, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(20\)30168-1/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(20)30168-1/fulltext). Acesso em: 31 jan. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Juliana dos Santos Padilha. (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e a profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MORETO, Júlio Antônio. **Formação continuada de professores: dos (des) caminhos dos órgãos colegiados de participação, às instâncias de gestão das políticas públicas**. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores**. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital. **Sociedade Brasileira de Pediatria**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

VOGT, Grasiela Zimmer; MOROSINI, Marília Costa. Formação Continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 24-37, 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2229>. Acesso em: 31 jan. 2024.

Educação e Contemporaneidade: Práticas Pedagógicas Mediadas por Tecnologias

Thalita Souza Moreno

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

Introdução

Vivemos na era das tecnologias digitais, de transformações rápidas e constantes que moldam e, muitas vezes, redefinem as mais diversas esferas da vida contemporânea. Cotidianamente, vivenciamos inovações nos mais diferentes segmentos sociais, com impactos substanciais não apenas na vida pessoal e profissional dos indivíduos, mas também nas práticas pedagógicas. Considerando esse contexto, torna-se necessário um saber tecnológico que transcenda a mera operacionalidade instrumental, integrando a capacidade crítica de refletir sobre usos, implicações éticas e possíveis desigualdades geradas por essas tecnologias.

Diante desse cenário desafiador, este capítulo, elaborado a partir de uma pesquisa realizada entre 2020 e 2021, durante a pandemia de coronavírus (COVID-19), no âmbito de um programa de pós-graduação em Educação, busca compreender como os docentes do ensino médio desenvolvem seu trabalho mediado por tecnologias.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar como esses docentes utilizam as novas tecnologias de informação e comunicação, quais práticas pedagógicas adotam e como avaliam sua atuação mediada por elas. Além disso, buscou-se entender como

docentes elaboraram ou reelaboram suas práticas educativas em um cenário de pandemia e distanciamento social.

A crise sanitária acentuou desafios históricos da educação brasileira, e, com o distanciamento social, as escolas e seus atores — professores, funcionários e alunos — enfrentaram a abrupta mudança para o ensino remoto emergencial, muitas vezes sem infraestrutura adequada ou formação prévia. A análise dessas experiências, baseada em relatos de docentes do ensino médio, visa contribuir para políticas e práticas pedagógicas que articulem tecnologias a uma educação inclusiva e crítica. Ao evidenciar estratégias bem-sucedidas e obstáculos estruturais, o estudo oferece subsídios para repensar a formação docente e a implementação de diretrizes em contextos de adversidade.

Desenvolvimento

Partimos do pressuposto de que o conhecimento não pode ser compreendido como neutro e desinteressado apenas em busca de um saber universal. Ao contrário, é fundamental reconhecer seu caráter político e ideológico, sendo a historicização de suma importância para a análise, compreensão e enfrentamento dos ideais disfarçados de neutralidade. Conforme aponta Saviani (2011, p. 54), “o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização”.

É somente a partir da assimilação deste saber objetivo, constituído pelo conhecimento elaborado historicamente, que se torna possível uma compreensão crítica dos mecanismos sociais e seu contexto histórico, necessários para superação das desigualdades e

alteração das contradições sociais. Não se pode confundir a importância do conhecimento com uma visão conteudista que o reduz a conteúdos isolados e abstratos, desconsiderando suas matrizes históricas e sua dimensão concreta e dialética. Por isso, o docente necessita, sobretudo, ter discernimento de seu papel na educação, comprometendo sua ação com as possibilidades de ultrapassar a lógica vigente.

Em relação ao desenvolvimento humano, verificamos que o contexto possui importante papel neste processo. Vigotski (2010) em sua “quarta aula: a questão do meio na pedagogia”, apresenta o conceito de meio não como “meio ambiente”, onde as pessoas convivem socialmente, mas a partir da observação do papel exercido por ele, seu significado e influência. Embora seja relevante, outros fatores, além do meio, também apresentam influência sobre o desenvolvimento humano, tais como as condições de compreensão, tomada de consciência e de apreensão do que ocorre no meio e ao seu redor. Para Vigotski (1999, p. 56) “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Apoiadas nessa afirmação, podemos compreender a relevância do outro, em especial o docente, na formação e desenvolvimento do ser humano, visto que tal processo não se dá de forma direta, mas por meio da mediação. Podemos, assim, afirmar que nos desenvolvemos a partir da nossa relação com os outros e com o meio que nos cerca.

O ensino médio no Brasil, as competências tecnológicas e a base nacional comum curricular (BNCC)

O ensino médio é considerado como a última etapa da educação básica, almejada como nível mínimo de escolaridade oferecida a toda a população brasileira. Verifica-se na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/1996), em seu artigo 22, que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 2017).

Nessa conjuntura, reconhece-se a importância da educação escolar como ação intencional e sistematizada, capaz de fornecer os elementos necessários para uma aprendizagem que tenha significado, promova o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade. Atualmente a educação básica pauta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta como premissa a educação integral, marcando a necessidade de conectar a escola à realidade da sociedade atual.

A tecnologia é um tema frequente na BNCC, estando fortemente incorporada ao itinerário formativo do ensino médio. Ao realizarmos um recorte nas indicações relativas à temática, verificamos o fomento a importância do desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades atitudes e valores) para que os estudantes consigam desenvolver saberes para resolução de questões e problemas reais, exerçam a cidadania e integrem o mundo do trabalho. Neste sentido, as competências tecnológicas são compreendidas como imperativas para a vida cotidiana, estando presentes, explícita ou implicitamente, em diversas das competências gerais elencadas para a educação básica. Assim, destacamos para análise a competência geral número cinco:

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. 09).

Esta competência demonstra a necessidade do aprendizado da tecnologia digital de forma mais específica, não apenas como conteúdo ou saber técnico, mas como meio para interação e conexão com o mundo, nas mais diversas esferas. Pretende fomentar e preparar o estudante para interagir, compreender e empregar as tecnologias de forma ética e comprometida, para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, atual e futuro.

No decorrer do documento, é apresentada a importância da progressão de aprendizagens entre o ensino fundamental e o ensino médio, “dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores” (Brasil, 2018, p. 474), incluindo as competências digitais, que, no ensino médio, passam a enfatizar a autonomia e visão crítica quanto às formas de utilização das tecnologias de informação e comunicação.

A cultura digital, citada no documento, apresenta como característica marcante, a velocidade com que dados são criados e compartilhados. Essa rapidez pode trazer consigo o imediatismo e a falta de criticidade na interpretação, codificação e transmissão desses dados. Em um momento pandêmico, como o vivenciado na época da pesquisa, a capacidade de interpretar dados válidos não era apenas relevante, mas primordial.

Neste sentido, é preciso que os alunos possam desenvolver a “sabedoria digital” e, desse modo, consigam, autonomamente, pesquisar, selecionar e compreender informações, sendo o docente essencial para mediar situações de aprendizagem que levem os alunos

à compreensão sobre a utilização das tecnologias de forma crítica e reflexiva.

Assim, compreende-se que para se concretizar os objetivos almejados na BNCC em relação aos saberes tecnológicos, é imperativo conhecer e considerar as diversas realidades existentes em todo o território nacional e os fatores primordiais para o desenvolvimento de tais saberes no ambiente escolar, como a necessidade de infraestrutura adequada e formação dos professores para essa utilização com intencionalidade pedagógica.

Práticas pedagógicas e tecnologias

Podemos depreender que à prática pedagógica vai além da questão didática, sendo muito mais abrangente. Não se limita à ação em sala de aula, às técnicas, métodos e metodologias de ensino. A intencionalidade da ação educativa é ponto fundamental à própria prática.

As práticas pedagógicas englobam todo o processo educacional, desde o planejamento até a avaliação e reavaliação da própria prática, expressando as realidades sócio-históricas e culturais nas quais estão situados os atores participantes do ato educativo, por isso, não podem ser vistas como únicas, independentes e inequívocas. Nesse sentido, a ação pedagógica, crítica e emancipatória, pautar-se, sobretudo, no comprometimento com os alunos e seu processo de desenvolvimento, destacando as dimensões éticas e políticas do ensino.

Nessa perspectiva, podemos compreender que as práticas pedagógicas utilizadas no ensino médio também necessitam considerar a condição do aluno e seu período de desenvolvimento, compreendendo as especificidades da adolescência e de cada

indivíduo. Ao analisarmos o contexto histórico também é necessário observar as alterações do conceito de aluno ao longo do tempo, conforme aponta Prensky (2001):

Nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são mais as pessoas que nosso sistema educacional foi projetado para ensinar. Os alunos de hoje não mudaram apenas gradualmente dos do passado, nem simplesmente mudou sua gíria, roupas, adornos corporais, ou estilos, como aconteceu entre gerações anteriores. Uma grande descontinuidade aconteceu [...]. Essa chamada "singularidade" é a chegada rápida da disseminação da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. (Prensky, 2001, p. 01, tradução nossa).

A vivência em uma sociedade cada vez mais informatizada provoca um processo de interação com as tecnologias cada vez mais precoce, proporcionando uma fluência tecnológica às crianças e jovens. Essa fluência advém da familiaridade e facilidade de acesso que essa geração possui em relação às tecnologias, especialmente as digitais.

É óbvio que tantas possibilidades também trazem diversos questionamentos relevantes aos processos educacionais, sendo importante refletir sobre a intencionalidade da escolha de uma determinada ação mediada por tecnologias.

Um ponto importante de reflexão é a legitimação da incorporação das tecnologias com finalidade de mediação dos processos educacionais. Salienta-se que ao inserimos meios tecnológicos na educação, estes não podem ser vistos como recursos aleatórios, tornando-se necessário compreender o impacto que tal utilização proporcionará ao processo de aprendizagem pretendido,

caso contrário, corre-se o risco de se empregar uma prática descontextualizada e pouco significativa aos alunos.

Assim como qualquer recurso pedagógico, os tecnológicos também apresentam limitações, conforme explica Kenski (2015, p. 54) ao descrever o que chamou “mau uso da tecnologia ou o que não deu certo na relação entre educação e tecnologias”. A autora reflete sobre como alguns recursos tecnológicos podem ser empregados sem finalidades ou intencionalidades pedagógicas, impactando negativamente a percepção sobre sua inserção no processo educacional. Destaca ainda dois importantes pontos que perpassam a utilização das tecnologias em educação. O primeiro é “a falta de conhecimento dos professores para o melhor uso pedagógico da tecnologia, seja ela nova ou velha” (p. 57) e, o segundo, refere-se à “[...] não adequação da tecnologia ao conteúdo que vai ser ensinado e aos propósitos do ensino. Cada tecnologia tem a sua especificidade e precisa ser compreendida como um componente adequado no processo educativo” (p. 57). Posto isto, a seleção e inserção de uma determinada tecnologia necessita basear-se na intencionalidade da ação pedagógica, e não apenas na ferramenta em si.

Nesse contexto, a área educacional pode se beneficiar das tecnologias para aprimorar o ensino, promovendo maior interatividade e uma aprendizagem mais significativa, motivadora e colaborativa, que torne os alunos protagonistas e conectados à sua prática cotidiana. Destaca-se, ainda, o fácil acesso a um enorme fluxo de dados que estão disponíveis na internet torna essencial estimular o desenvolvimento de uma visão crítica capaz de distinguir informação de conhecimento. Por isso, as ações educacionais mediadas por qualquer tecnologia devem ultrapassar a tecnicidade, reconhecendo que as tecnologias não detêm os conhecimentos por si próprias, devendo ser utilizadas como ferramentas mediadoras do

conhecimento, como intermédio para ampliar o desenvolvimento dos alunos.

Definição metodológica e instrumentos de pesquisa

Optou-se pela abordagem qualitativa, a qual permite uma compreensão aprofundada do objeto de estudo ao possibilitar uma maior aproximação com o contexto de trabalho dos participantes. Essa metodologia proporciona uma melhor apreensão em relação ao objeto de pesquisa, por permitir conhecer de forma mais próxima o contexto de trabalho dos participantes, compreender como eles avaliam sua prática profissional quando mediada por tecnologias, como aferem a aprendizagem dos alunos a partir da mediação tecnológica, como avaliam a prática pedagógica em tempos de pandemia.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, aplicamos, inicialmente, questionários a docentes de duas instituições privadas que ofertam ensino médio no município de Campinas/SP, com o objetivo de obter informações que permitissem compreender as percepções gerais dos docentes, assim como seus entendimentos sobre o uso das tecnologias no contexto escolar. Após a apresentação da pesquisa e a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contamos com a participação de 14 docentes das duas instituições. Em um segundo momento, com o intuito de aprofundar a discussão dos temas abordados, realizamos entrevistas individuais semiestruturadas com seis docentes, sendo três de cada instituição.

Participantes

Participaram da pesquisa docentes que atuam no ensino médio, no município de Campinas, São Paulo. Consideramos como critérios para inclusão na pesquisa: atuar como docente no ensino médio, no município, há no mínimo quatro anos, e se dispor a participar espontaneamente. Analogamente ao processo de inclusão, foram considerados como critérios de exclusão: não atuar como docente no ensino médio, possuir menos de quatro anos de experiência docente, e/ou não se dispor a participar espontaneamente da pesquisa. Por questões éticas, os nomes atribuídos aos participantes e as escolas onde atuam são fictícios, visando garantir o sigilo de suas identidades. A seguir apresenta-se uma síntese das informações dos participantes das entrevistas:

Ana (instituição Beta): Formada em Geografia, possui 05 anos de experiência como docente. Relata que durante a graduação teve acesso apenas a algumas disciplinas optativas relativas às tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Atua em duas escolas, com realidades distintas e lecionando na área de ciências humanas e sociais aplicadas.

Bruno (instituição Beta): Formado em Ciências Biológicas, com mestrado na área da educação. Possui 10 anos de experiência docente. Em sua formação inicial não havia uma formação específica relativa à tecnologia em situações de ensino, mesmo antes da pandemia, na instituição atual, realizou uma formação em serviço com sugestões de ferramentas tecnologias aplicáveis ao ensino.

Vitor (instituição Alfa): Formado em Licenciatura em Física, possui 12 anos de experiência docente. Relata não ter recebido formação para utilização de tecnologias para o ensino durante a graduação. Ao longo de sua carreira, realizou diversos

cursos relacionados às tecnologias por iniciativa própria, para manter-se atualizado. No período da pandemia, buscou por conhecimentos de forma autoinstrucional através de vídeos na internet.

Laura (instituição Beta): Com formação inicial em Análise de Sistemas, com especialização na área educacional e 19 anos de experiência docente. Atua em duas instituições que ofertam o nível médio integrado ao técnico, lecionando disciplinas relacionadas a conhecimentos técnicos.

Lucas (instituição Alfa): Formado em Geografia, atua há 10 anos como docente. Durante a graduação, cursou apenas uma disciplina eletiva sobre aplicação de Tecnologia da Informação (TI) na educação básica. Leciona a disciplina de geografia nos anos finais do ensino fundamental II e no ensino médio, na área de ciências humanas e sociais aplicadas.

Pedro (instituição Alfa): Formado em Física, possui 30 anos de experiência docente. Relata que, devido ao período de sua formação inicial, não recebeu, durante a graduação, conhecimentos específicos para a utilização de tecnologias no ensino. Participou de um programa de iniciação científica em metodologias para o ensino de física, o que, segundo ele, despertou seu interesse pela pesquisa, tendo inclusive trabalhos publicados na área.

Resultados e Discussão

Os resultados da investigação foram analisados utilizando-se a técnica de análise de conteúdo, que envolve etapas de organização, exploração e sistematização das informações, visando identificar as percepções dos participantes acerca do objeto de estudo, para

posterior análise e interpretação do material empírico, visando à elaboração do *corpus* de análise da pesquisa.

Ao longo do processo de produção do material empírico, buscamos compreender quais são e como se configuram as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Investigamos como os docentes se apropriaram desses saberes e como os utilizam em sua prática profissional, sem desconsiderar ou minimizar a relevância de práticas “tradicionais” amplamente conhecidas e utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem.

Nosso intuito foi dar voz aos participantes, evidenciando as concepções e práticas de docentes que atuam e vivenciam a realidade educacional *in loco*, e que possuem elementos concretos para contextualizar o trabalho desenvolvido, as experiências e práticas educacionais utilizadas nas escolas na atualidade.

Apresentaremos, a seguir, os eixos de discussão identificados como convergentes aos nossos objetivos, sendo estes considerados como indicadores de construção de possíveis respostas ao problema desta pesquisa:

Formas de Utilização das Tecnologias

Inicialmente, visamos compreender como os docentes utilizam tecnologias em suas práticas educacionais. Já neste tópico inicial, foi possível observar diversas interpretações sobre como e quando utilizá-las, conforme evidenciado nas falas dos participantes:

Eu sou professor de física, então tem um conteúdo que é muito abstrato e tem um vídeo no *You Tube* que ilustra, que deixa mais fácil de imaginar para os jovens. (Vitor – Alfa).

[Nós temos] acesso a computadores com internet em sala de aula, então a gente utiliza também simuladores, sites de busca e mais outros aplicativos, de quiz, por exemplo, ou aplicativos de apresentações que vão além do PowerPoint, que os alunos também trazem e sabem utilizar. (Bruno – Beta).

Com base nos trechos destacados, podemos depreender que as tecnologias auxiliam na apresentação e exemplificação de conhecimentos de maneira mais impactante e interativa para os alunos. Podem auxiliar e fomentar pesquisas, atividades lúdicas como jogos e simulações de conhecimentos teóricos.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar a reflexão acerca da pertinência de utilização de tecnologias com finalidades pedagógicas, conforme aponta Kenski (2015) “é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão e o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida” (p. 46).

Assim, foi possível verificarmos nos relatos, um avanço nas práticas educativas, no sentido de incorporação de tecnologias para possibilitarem um incremento à experiência dos alunos, com a possibilidade de ultrapassar o conhecimento teórico, muitas vezes abstratos. Desta forma, os alunos passam a interagir de forma criativa e autônoma com os objetos de estudo, a partir de pesquisas, experimentações e simulações oportunizadas pelas tecnologias.

Obstáculos e desafios para utilização de tecnologias em atividades educativas

Em relação às práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, verificamos alguns apontamentos em relação às

condições materiais encontradas pelos docentes em seus respectivos locais de trabalho, e como elas influenciam a utilização das tecnologias nas atividades de ensino e aprendizagem, conforme ressaltado por um dos participantes:

[...] acho importante utilizar estas tecnologias da informação, desde que a gente tenha a condição de fazer isso. (Lucas – Alfa).

Ou seja, não basta o docente ter os conhecimentos necessários e a intenção de empregar tecnologias em suas aulas, visto que, as condições materiais relativas à infraestrutura, condições e quantidades adequadas de equipamentos tornam-se fundamentais para a efetivação de atividades mediadas por tecnologias, conforme podemos perceber nas falas destacadas:

Por mais que a gente tenha uma super internet rápida, mas, tem muita gente utilizando junto, isso é um entrave para a utilização das tecnologias em sala de aula. (Lucas – Alfa).

Acho que eu não encontro recursos suficientes, por exemplo, se eu quisesse fazer uma atividade que cada aluno precisasse de um computador, como a gente já quis fazer, a gente não tem como, nessa escola nem em nenhuma outra né. (Laura – Beta).

Segundo Saviani (2018), estes são “aspectos sob o conceito de materialidade da ação pedagógica porque se referem às condições materiais em que se realiza a prática educativa” (p.247). Nesse sentido, as condições materiais não apenas influenciam, como em alguns momentos definem as possibilidades de utilização, ou não, das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

Compreendemos, assim, ser preponderante analisarmos criticamente a culpabilização dos docentes pela não implementação de inovações tecnológicas em suas aulas, deixando de considerar e analisar todas as variáveis que permeiam a ação educativa.

Além das questões já apresentadas, constatamos outra relacionada à utilização, ou não, de dispositivos móveis. Pudemos notar opiniões divergentes e ponderações sobre a utilização dos celulares/smartfones, que se ampliaram, em especial durante este período pandêmico.

Na sala de aula a gente “manda eles” desligarem o celular, em uma aula on-line [aulas remotas emergenciais] eles têm que ficar com o celular ligado, entendeu? Então, assim, eu acho que eles podem utilizar como distração, então, muitos utilizaram. (Vitor – Alfa).

Meu sonho é que todo aluno tivesse acesso à internet, aqui, por exemplo na escola, e pudessem utilizar o celular. [...] antes da pandemia o celular era proibido em sala de aula. É uma questão ainda, porque assim, eu acho que o que eu trabalhava com eles é o lance da responsabilidade. (Lucas – Alfa).

Percebemos nessas falas a intrincada relação sobre a utilização dos celulares, que perpassa não apenas as práticas docentes, mas também as normativas institucionais. Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre os objetivos da utilização destes aparelhos em situações de ensino e aprendizagem, enfatizando a reflexão crítica dos alunos acerca desta tecnologia, conforme aponta Moran (2013, p.30) “A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios”.

Ao compreendermos a proximidade e familiaridade dos alunos com esta tecnologia, bem como as diversas possibilidades positivas de sua inserção no cotidiano das aulas (fonte de pesquisa, ferramenta para criação de vídeos, textos, hipertextos, *podcasts*, *quiz* entre outros), podemos inferir que uma formação docente para o uso de tecnologias pode fornecer subsídios para se explorar, compreender e incluir os dispositivos móveis de forma reflexiva com base em objetivos de ensino, como uma ferramenta mediadora no processo educacional e nas dinâmicas de aula. Isso pode auxiliar os alunos no aprendizado da utilização crítica e reflexiva de ferramentas tecnológicas, seja no ambiente escolar ou nos demais contextos vivenciados.

Planejamento e escolha de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem

Quanto ao planejamento e escolha de tecnologias para as aulas, buscamos identificar como os docentes realizam a seleção de recursos e se existe uma articulação com os objetivos de aprendizagem pretendidos:

Eu acho que a inserção desses recursos, ela tem que ser muito bem pensada pelo professor, tem que ser um recurso mesmo, uma ferramenta. (Vitor – Alfa).

Se você vai utilizar uma tecnologia que responde, então, quer dizer. O google não é tecnologia para o ensino, o google é um oráculo de respostas rápidas, mas não é ensino. Então quer dizer, a gente fala de plataforma de uso de tecnologia, é aquela que vai atuar na formação crítica do estudante, do aprendiz, e não aquela que vai responder. (Pedro – Alfa).

Conforme os relatos dos participantes, verificamos a relevância da realização do planejamento com intencionalidade e objetivos claros em relação às finalidades de aprendizagem, visto que apenas as tecnologias não são capazes de fornecerem conhecimentos e aprendizagens aos alunos. Moran (2013) corrobora este entendimento, ampliando-o, com algumas ponderações sobre a importância do planejamento pedagógico:

O perigo está no encantamento que as tecnologias mais novas exercem em muitos (jovens e adultos), no uso mais para entretenimento do que pedagógico e na falta de planejamento das atividades didáticas. Sem planejamento adequado, as tecnologias dispersam, distraem e podem prejudicar os resultados esperados. Sem a mediação efetiva do professor, o uso de tecnologias na escola favorece a diversão e o entretenimento, e não o conhecimento (Moran, 2013, p. 59).

Outro ponto importante relatado na pesquisa, é referente aos conhecimentos tecnológicos trazidos pelos alunos para a aula, algo que já sabem e/ou utilizam em outras ações e outros ambientes. Tais conhecimentos podem incrementar o momento do aprendizado, e ainda, serem incorporados pelos docentes no planejamento e desenvolvimento das aulas.

Na Pedagogia Histórico-Crítica compreende-se a prática social, vivenciada tanto pelos docentes quanto pelos alunos, como ponto central da ação educativa, neste sentido, docentes e alunos contribuem com seus saberes para o desenvolvimento dos conhecimentos. Ou seja, “professor e alunos são tomados como agentes sociais” (Saviani, 2011, p. 70), e embora estejam em estágios diferentes em relação ao conhecimento, é nesse momento de encontro entre alunos e docentes, que é possível contextualizar e

significar o conhecimento, de forma dialética, proporcionando assim o desenvolvimento. Nesse sentido, os alunos são reconhecidos como sujeitos ativos de seu próprio processo de aprendizagem, capazes de contribuir com saberes importantes e relevantes na elaboração e desenvolvimento das aulas.

Formação docente para uso de tecnologias e avaliação das aulas

Em relação à formação docente e à avaliação das aulas mediadas por tecnologias, verificamos, conforme aponta Saviani (2009, p. 150), que “a questão da formação de professores é atravessada por vários dilemas”.

Neste sentido, identificamos variadas ponderações relativas à temática, sendo importante analisar as formações (inicial e continuada) frente às características da sociedade moderna e às iminentes inovações tecnológicas.

Na faculdade eu fiz a parte de iniciação científica em metodologias para ensino de física, e foi por isso que eu sempre pesquisei e tenho desenvolvido, inclusive trabalhos publicados para o ensino de física. (Pedro – Alfa).

Na graduação, as coisas que eu tive de tecnologias para ensino elas eram disciplinas optativas, mas, quando eu estava na graduação especificamente não tinha para ensino de geografia. (...) tem as partes técnicas do bacharel, né, mas não voltadas para a licenciatura. (Ana – Beta).

É possível verificar a ausência de uma formação inicial que contribua para o desenvolvimento dos saberes tecnológicos dos docentes. Em se tratando de licenciaturas, esta informação é ainda

mais relevante, pois evidencia a ausência de uma concepção que considere as tecnologias como parte do processo educacional, restando, então, aos docentes toda a responsabilidade por tal formação.

A questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (Saviani, 2009, p. 153).

Quando passamos à análise relativa à apropriação de saberes tecnológicos pelos docentes e sua possível relação com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, necessitamos refletir sobre qual qualidade estamos falando. Ao falarmos em qualidade, muitas vezes o docente é culpabilizado individualmente pelo desempenho escolar, ignorando-se os demais fatores que compõem o cenário educacional, como as políticas públicas, a formação profissional e as condições materiais para o desenvolvimento das ações educacionais. Essa culpabilização, presente nos discursos educacionais, demonstra exercer certo impacto no que pensam os docentes.

A seguir destacamos algumas considerações dos participantes em relação à avaliação das aulas e/ou atividades educacionais mediadas por tecnologias:

O recurso tecnológico ajuda a entrar mais no universo deles, e pode, às vezes, até dar uma vontade a mais de pesquisar

algumas coisas, de se interessar por algum assunto. (Vitor – Alfa).

Têm excelentes professores que eu trabalho, assim, que não utilizam, ou até a pandemia, não utilizava um “pingo” de tecnologia da informação, e davam excelentes aulas. Então, assim, eu acho que vai muito da experiência, e da forma como o docente aborda esses conteúdos. (Lucas – Alfa).

Eu acho que o professor, o docente que não utiliza as ferramentas, não que a aula dele é ruim, mas poderia ser melhor. (...) E o perfil de alunos que a gente tem hoje são alunos conectados, eles nascem conectados. Você pega uma criança hoje de dois anos, ela está mexendo no celular. (Laura – Beta).

Ainda assim, inferimos que os participantes avaliam que as tecnologias apresentam potencial para propiciar incrementos relevantes às aulas, tornando-se mais atrativas pela aproximação com a realidade dos alunos, sem, no entanto, reduzir a qualidade das aulas/ações educacionais quando não se faz a incorporação de tecnologias.

A aprendizagem dos alunos mediada por tecnologias

Quanto à análise dos docentes sobre a aprendizagem dos alunos, mediada por tecnologias, visamos compreender se os docentes conseguem observar avanços no desenvolvimento dos alunos. Evidenciamos os principais apontamentos, a partir dos trechos:

Facilita, no sentido que torna mais próximo para o entendimento. Às vezes um vídeo, um exemplo. Em alguns momentos, faz que eles prestem mais atenção. (Vitor – Alfa).

Não acho que cognitivamente isso afetaria, mas é algo facilitador digamos assim, do nosso trabalho, se a gente encarar dessa forma. (Ana – Beta).

Primeira coisa, como eu faço de modo interativo, eu percebo diminuição de gente que fica passiva em sala de aula. (Pedro – Alfa).

É possível compreender que os participantes percebem acréscimos positivos na utilização de tecnologias, seja na questão do interesse e participação dos alunos, seja em relação à facilitação do processo de aprendizagem dos alunos. Identificamos, ainda, nas falas dos participantes diversos motivos para tal, entre eles, a relação de proximidade com a realidade vivenciada pelos alunos, a possibilidade de demonstrar de forma mais interessante e interativa a fala do docente ou um conteúdo, facilitando a compreensão, a participação mais ativa/interativa nas aulas e a possibilidade de convergência de recursos e meios que podem, segundo os participantes, potencializar o aprendizado.

Neste sentido, podemos depreender que as tecnologias promovem benefícios aos docentes e aos alunos, com acréscimos importantes, porém, não determinantes aos processos de ensino e de aprendizagem, enfatizando-se assim a relevância da mediação docente no processo educacional.

No meio do caminho tinha uma pandemia

Nesta seção da pesquisa, emergiram relevantes informações, que não seriam possíveis de apreendermos a não ser através das falas dos docentes que vivenciaram esse momento crítico. Destacando-se as questões relativas aos processos de adaptação a este novo modelo de educação remota (docentes e alunos), perpassando questões relativas às estruturas materiais para a efetivação da atividade educativa, novas formas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos.

A seguir, apoiados nas falas dos docentes, abordaremos sobre os processos de ensino e aprendizagem durante o período de pandemia. Inicialmente, buscamos compreender como ocorreu a transição do ensino presencial para o remoto, e as adaptações dos docentes e suas práticas pedagógicas em relação a esse novo formato de trabalho. Destacamos a seguinte fala:

Eu, o que eu penso, assim, realmente eu não estava preparado para mudar radicalmente, um monte de coisa de uma vez, (...). É como eu me sinto em relação às aulas, eu me sinto um pouco insatisfeito, por conta que... um pouco por não estar preparado realmente, mas, ao mesmo tempo, eu penso que eu fiz muito do que eu podia, fui atrás para tentar fazer o melhor, 100% satisfeito eu não estou [risos], até agora. (Vitor – Alfa).

O primeiro relato já permite dimensionar algumas situações vivenciadas no contexto da pandemia e do ensino remoto, sendo enfatizada, a forma abrupta como se deu a alteração de formato de trabalho, sem que houvesse tempo hábil para qualquer preparação. Nota-se que não há referência ao papel da escola em fornecer suporte para a realização do trabalho docente, como se toda a

responsabilidade pela continuidade das aulas recaísse apenas sobre a figura desse profissional.

Diante deste cenário, consideramos que a avaliação em relação às aulas nesse período não poderia ser feita considerando-se apenas o trabalho realizado pelo docente, mas também as condições de efetivação desse trabalho, conforme aponta Saviani (2011), que embora se refira a outro momento histórico, trata também das necessárias e adequadas condições de trabalho de docentes, como descrito:

Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado (Saviani, 2011, p. 98-99).

A necessidade de adaptação e de recursos específicos para a realização da atividade docente permeia as falas dos participantes, ressaltando-se a falta de infraestrutura material e formação acerca de ferramentas tecnológicas.

Sobre o trabalho remoto, emergiram também, questões relativas à saúde destes profissionais, conforme verificamos em Souza *et al* (2021) “fazer do próprio ambiente doméstico o local de trabalho, em tempo integral, trouxe consequências pouco exploradas para a saúde dos profissionais da educação que sustentam, por longa data, esse híbrido entre compromissos contratuais e afazeres da vida privada”. (p. 03).

Ressaltamos que os docentes, assim como os demais profissionais, não optaram pelo trabalho remoto e, diante da

emergência, não tiveram a oportunidade de realizar um processo de transição de modelo. Assim, muitas vezes, não possuíam os meios necessários para dar continuidade ao seu trabalho, como relatam os participantes a seguir, ao descreverem as alterações em sua prática profissional e como essas impactaram, inclusive, sua saúde:

Eu acho que na minha prática, a pandemia trabalha em duas questões, assim, que eu acho que de estímulo mesmo, enquanto docente, o quanto eu me sinto estimulada a dar aula. E a outra questão é física mesmo né, eu sinto mais dor, tenho mais dor de cabeça, comecei a ter crise de enxaqueca, porque eu fico na frente do computador o tempo todo. (Ana – Beta).

Percebemos também que, quando o docente já estava apropriado dos saberes digitais e possuía condições de infraestrutura adequada, este profissional percebia impactos negativos bem menos expressivos em sua prática, sendo seu processo de adaptação facilitado por tais conhecimentos e condições, conforme o relato a seguir:

Para mim, aquilo que eu usava no ambiente da sala de aula convencional continuou acontecendo da mesma forma. Porque eu já fazia uso. Exceto pelo distanciamento social, nenhuma diferença, porque eu continuei fazendo aquilo que eu fazia, só que eu fiz a distância [remotamente]. Para mim, aquilo que eu usava no ambiente da sala de aula convencional continuou acontecendo da mesma forma. Porque eu já fazia uso. (Pedro – Alfa).

Os participantes refletem, ainda, sobre os aprendizados provenientes deste período, demonstraram crer ser positivo manter a utilização de diversas tecnologias no retorno às aulas presenciais,

porém, enfatizam que apesar dos aspectos positivos encontrados, o ensino presencial ainda é considerado como melhor opção pelos participantes.

Compreendemos que as relações sociais são extremamente importantes para o desenvolvimento humano, e as que se estabelecem no ensino presencial, em sala de aula, ou demais espaços escolares, tornam-se relações afetivas, que contribuem e favorecerem o desenvolvimento dos alunos.

Ainda em relação ao processo de ensino e aprendizagem, identificamos os possíveis impactos percebidos pelos docentes na aprendizagem dos alunos durante o período pandêmico, bem como se foi possível mensurar o desenvolvimento dos alunos:

Uma maioria, perdeu bastante, e uma minoria já desistiu logo de cara né. Então, eu senti que eles também sentiram muito, a vida social deles, influencia muito, muito no ânimo deles, então eu senti que eles começaram a ficar cada vez mais quietos nas aulas online, começaram a aparecer cada vez menos, então, não sei, o ensino não foi uma beleza, a gente tentou, mas assim, entende, poderia ter sido melhor. (Vitor – Alfa).

Além das barreiras já citadas, constatamos que a dificuldade em acompanhar as aulas no formato remoto, a não participação, a ausência dos alunos nas aulas e até mesmo a desistência e/ou evasão, são consideradas as implicações mais graves deste momento, visto que não pode existir um processo de ensino e aprendizagem escolar sem a participação do aluno:

Então, acredito que o pior efeito, o pior impacto, seja a falta do acesso à aula, ao momento de educação. Seja por falta de vontade do aluno, por preguiça, ou por falta de presença da

família para forçar esse momento, ou por falta de acesso à internet ou algum aparelho que permita isso. Acho que o pior impacto é esse, a partir do momento que você não teve esse momento, essa interação não existiu, você não garante nada, que ocorreu aprendizado. (Bruno – Beta).

Os índices de evasão e abandono escolar, antes mesmo da pandemia, já enunciavam um sinal de alerta em relação aos alunos do ensino médio, porém, com a pandemia houve o agravamento destas condições, segundo o estudo “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar”¹² realizado pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021): “Em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a Pnad Contínua.” (p. 47).

As condições de organização familiar, como infraestrutura, espaço adequado para estudos, responsabilidades domésticas e cuidados com outros membros da família, também influenciaram as condições de participação dos alunos nas atividades escolares e seu desenvolvimento.

Neste contexto, os docentes avaliaram que houve uma perda considerável em relação ao processo de aprendizagem presencial, muitas vezes enfatizado pelas condições vivenciadas por cada aluno, considerando que todo o processo educativo apresentou variações para se adaptar ao momento vivenciado, com um relativo destaque aos conteúdos escolares e ao formato/momento de avaliação:

¹² Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, em inglês United Nations International Children's Emergency, representado pela sigla UNICEF – Pesquisa “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar” [enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/pt-br/publicacoes/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf).

E é claro, a grande diferença não está no processo, eu apontaria grandes diferenças no processo de avaliação, esse sim, esse processo foi atropelado, para atentar a uma série de demandas, pela aprovação para que não perca o aluno, evasão escolar, uma série de coisas, que é muito mais amplo. (Pedro – Alfa).

Para além de aferir uma determinada nota aos alunos, a avaliação, principalmente nas condições apresentadas, poderia servir como importante ferramenta para compreender como os estudantes estavam se desenvolvendo. Desta forma, poderia fornecer subsídios para o planejamento das aulas, seleção de estratégias e formas de auxiliar as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos, ou ainda como desenvolver as possíveis lacunas no processo educacional.

Compreendemos que os novos aprendizados, sobretudo os que envolvem às tecnologias, possam ser considerados como uma “herança” deste período. Mesmo que a formação não tenha ocorrido em condições ideais, é possível inferir que as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, empregadas neste momento pandêmico, apresentam grande potencial de incorporação as práticas docentes no retorno às aulas presenciais.

Acho que de certa forma, isso forçou a gente a uma adaptação que é meio que um caminho sem volta. (Lucas - Alfa).

Neste sentido, é fundamental intensificar os esforços para fomentar a inserção de tecnologias nas ações educacionais como recursos pedagógicos, de forma a empoderar e apropriar docentes e alunos a utilizarem e refletirem criticamente sobre os recursos tecnológicos na sociedade contemporânea. Assim, conclui-se que a formação profissional dos professores não pode se eximir disso.

Considerações Finais

A inserção de tecnologias “modernas” no meio educacional ocorre há um tempo considerável. Com as frequentes inovações tecnológicas e o advento da internet, houve um expressivo aumento nas possibilidades informacionais desses recursos, ampliando as formas de utilização, popularizando o acesso e aumentando as instâncias beneficiadas pelos avanços proporcionados pelas tecnologias.

Em relação à inserção de ferramentas tecnológicas no cotidiano do trabalho docente, compreende-se que, apesar dos aspectos positivos citados pelos participantes, as tecnologias ainda não exercem grande influência na prática pedagógica. Foi possível identificar que as condições materiais, muitas vezes, limitam o desenvolvimento de atividades mediadas por tecnologias, seja pela ausência de infraestrutura, em condições e quantidade suficientes, impossibilitando um planejamento sistematizado e objetivo, seja pela “proibição” da utilização de tecnologias móveis, como o celular, baseada na crença de que tal tecnologia poderia atrapalhar as aulas por ser uma distração aos alunos.

A ausência de uma formação apropriada para que os docentes possam realizar a efetiva implementação de tecnologias com finalidades pedagógicas configura-se como agente limitador à incorporação destas no processo educacional. Sendo estes, os principais desafios evidenciados pelos participantes para a efetiva inclusão das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, como ferramentas mediadoras do conhecimento. Os desafios e potencialidades apresentados neste estudo evidenciam a necessidade de políticas educacionais que articulem tecnologias à formação docente, considerando os diferentes contextos existentes.

Constatamos potencialidades quanto ao uso das tecnologias com finalidades educativas, tanto por parte dos docentes quanto dos alunos. As tecnologias podem potencializar as práticas pedagógicas ao oferecer novas formas de materializar o conhecimento, ampliando os recursos de comunicação, busca, acesso e seleção de informações. A interatividade e a possibilidade de simulações daquilo que se está aprendendo, impacta positivamente os processos de ensino e aprendizagem, promovendo maior participação, interação e envolvimento dos alunos nas aulas.

Ao analisarmos o momento da realização da pesquisa, e como os docentes elaboraram ou reelaboraram suas práticas educativas em um cenário pandêmico, constatamos inúmeras implicações. Partindo do princípio de que o sistema educacional, os docentes e os alunos não estavam preparados para uma mudança tão repentina, seja por limitações materiais, socioeconômicas, pela falta de conhecimentos específicos sobre o uso de ferramentas tecnológicas ou por dificuldades de adaptação ao estudo remoto.

A principal barreira apontada pelos participantes, durante o período pandêmico, se refere às condições materiais para efetivação das aulas, principalmente ao considerarmos que as aulas ocorreram, em grande parte, nas residências dos docentes. Neste cenário, a ausência de formação e conhecimentos relativos às tecnologias, impactaram a atuação docente e a aprendizagem dos alunos.

Entendemos que a evasão escolar é a consequência mais nociva aos alunos. Embora se reconheça uma perda de qualidade na formação ofertada durante o período de aulas remotas, ainda é possível buscar meios e estratégias de desenvolvimento dos alunos. Contudo, quando este não está inserido no processo educacional não é possível buscar estratégias para recuperação de aprendizagem, apenas contabilizar sua exclusão do processo educacional.

Ainda em relação à exclusão, compreendemos que, em uma sociedade cada vez mais escolarizada e informatizada, o fato de um aluno não finalizar o ensino médio, poderá acarretar novas formas de exclusão social. Essa realidade impacta diretamente nas opções de desenvolvimento e reduz as oportunidades dos alunos de exercerem um trabalho qualificado que lhes proporcione condições dignas de vida. Desta forma, estes alunos serão duplamente excluídos, da escola e da sociedade.

Para desenvolver saberes necessários para a efetiva implementação e utilização de tecnologias no contexto educacional, objetivando uma práxis transformadora, fundamentada em teoria e prática, considerando a realidade material do trabalho docente, é necessário ampliar as possibilidades de formação inicial e continuada, a partir de novas percepções. Conforme aponta a Pedagogia Histórico-Crítica, é necessário o desenvolvimento de saberes tecnológicos com vistas a uma aprendizagem relevante e proveitosa aos alunos.

Considera-se que uma das responsabilidades da educação é garantir que os alunos possam ter acesso e se apropriarem dos conhecimentos necessários para inserção na vida social, em condições de igualdade para participar, pensar e transformar a sociedade. Neste sentido, enfatizamos que a escola não pode “esquecer” do mundo no qual está inserida, e deve, sobretudo, refletir sobre a realidade vivenciada pelos alunos, e auxiliá-los a desenvolver o pensamento crítico sobre a utilização de tecnologias.

Para finalizar, destacamos que as tecnologias quando utilizadas pedagogicamente, com objetivos definidos e claros a todos os envolvidos, promovem o desenvolvimento dos alunos, uma vez que, propiciam inúmeras vantagens, tais como: facilidade e rapidez no acesso às informações, variadas possibilidades de comunicação e

interação com os conhecimentos e com outras pessoas. No entanto, salientamos que esses resultados apenas são alcançados por meio da mediação docente, logo, concluímos que as tecnologias, por si só, não modificam o processo de ensino e aprendizagem. Noutras palavras, equipar as escolas e possibilitar o acesso dos alunos à internet não supre as lacunas relativas ao conhecimento para utilização das tecnologias, se os professores não estiverem formados para tal. É a intencionalidade docente que torna capaz, não apenas o acesso às tecnologias, mas também a visão crítica sobre seu uso, para que o conhecimento possa ultrapassar o espaço escolar e reverberar na vida prática dos estudantes.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://mec.gov.br/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: http://senado.leg.br/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação**. PNAD contínua: educação: 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://in.gov.br>. Acesso em: 02 jul. 2025.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. [Livro eletrônico]. Campinas, SP: Editora Papirus, 2015.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias. O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, 1998. Disponível em: <http://tempsite.ws/RBDE8>. Acesso em: 02 jul. 2025.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. [Livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-72.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <http://marcprensky.com>. Acesso em: 02 jul. 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://scielo.br/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, K. R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: <http://www.sinpromacae.com.br/wp->

<content/uploads/2020/11/Trabalho-remoto-saude-docente-e-greve-virtual-em-cenario-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série**. 2021. Disponível em: <http://unicef.org/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-116.

VIGOTSKY, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. *Psicol. USP*. São Paulo, vol.21, n.4, 2010.

A promoção da autorregulação da aprendizagem nas aulas de Educação Física

Charles Santos da Silva

Jussara Cristina Barboza Tortella

Introdução

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo analisar como uma intervenção proposta na disciplina de Educação Física para crianças que frequentam escolas municipais propicia a promoção de autorregulação da aprendizagem. Fundamenta-se nos estudos de Zimmerman e Schunk (2011).

É necessário ressaltar que “a educação física envolve atividade física, mas nem toda atividade física pode ser considerada da educação física” (Tani, 2007, p.21). A forma de trabalhar essa disciplina escolar depende da abordagem adotada pela escola que subsidiará o trabalho docente. A maneira como o professor organiza suas aulas pode promover ao aluno a formação de novas habilidades motoras e essas experiências vividas na escola são utilizadas em outros contextos da vida.

O brincar se caracteriza com um elemento importante da Educação Física, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, desde que seja planejado sistematicamente atrelado aos objetivos pedagógicos, “isso porque o brincar é um dos principais processos e uma das atividades mais presentes na infância, em que são construídas as capacidades e as potencialidades da criança” (Carvalho, Alves, Gomes, 2005, p.218).

Enfatiza-se que o professor de Educação Física tem o papel de mediador e, por meio da sua atuação, poderá contribuir com o desenvolvimento integral da criança, ao proporcionar situações que contemplem as especificidades de cada criança e da turma como um todo (D'avila; Silva, 2018). A organização do ambiente que preze por relações afetivas positivas é fundamental; o professor de Educação Física necessita proporcionar às crianças um ambiente com relações e interações que favoreçam a autonomia e socialização para que elas se sintam pertencentes ao grupo e se reconheçam como cidadãs com deveres e responsabilidades, capazes de formar opiniões (Siqueira, 2004).

Partimos da perspectiva de que as aulas de Educação Física escolar se constituem como um contexto privilegiado para a promoção da autorregulação da aprendizagem para crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Defendemos a ideia de que durante o processo educativo os alunos têm a oportunidade de refletir sobre suas ações e aprendizagens e se tornarem um aprendiz autônomo (Zimmerman; Schunk, 2011; Emílio; Polidoro, 2017; Basso; Abrahão, 2018).

A organização do ambiente de aprendizagem, considerando tanto o espaço físico como as propostas de atividades e forma de ensinar do professor podem ser ferramentas fundamentais para que os alunos aprendam como e quando usar estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais. Propostas de caráter interdisciplinar promovem a autorregulação da aprendizagem do aluno a partir do uso de “estratégias de aprendizagem tais como a regulação de esforço, a aprendizagem entre pares e a autonomia incentivada pelo professor”, comprovadas em um estudo como estratégias relacionadas aos aspectos motivacionais e “responsáveis pelo melhor

desempenho escolar dos estudantes na disciplina de Educação Física” (Basso; Abrahão, 2008, p. 506).

No contexto educacional, o conceito de autorregulação da aprendizagem refere-se à capacidade, construída a partir das interações sociais e ambientais, do controle pessoal de pensamentos, sentimentos e ações planejadas, que são sistematicamente adaptadas dependendo das situações vivenciadas (Zimmerman, Schunk, 2011; Ávila, Pranke, Frison, 2018). Desta forma, a autorregulação da aprendizagem refere-se ao ato de um estudante estruturar, monitorar e avaliar seu próprio aprendizado. O prefixo “auto” salienta o papel investido do sujeito no seu processo de aprendizagem, no trabalho autônomo, na motivação interior e na estratégia de ação. Esse processo contribui e conduz o estudante a uma aprendizagem mais autônoma e ativa, a partir de um ensino sistematizado (Rosário, 2004). Nesse processo de conhecer o próprio processo de aprendizagem, o papel do outro é fundamental, no caso do contexto escolar, a intencionalidade docente.

A partir dessas ideias sobre autorregulação da aprendizagem, entende-se que ao integrar estratégias de aprendizagem no currículo das disciplinas e monitorar as suas utilizações, pode-se promover o sucesso escolar (Basso, Abrahão, 2018; Rosário, 2004). Inferimos que esses fatores também se aplicam à disciplina da Educação Física.

A autorregulação da aprendizagem pode ser considerada um fator positivo nas aulas de Educação Física, quando aliada às propostas de brincadeiras educativas que atendam aos desejos e às necessidades das crianças e permitam que elas exerçam autonomia e controle durante o processo aprendizagem, desenvolvendo assim a autorregulação de seus comportamentos e aprendizagem (Ávila; Frison, 2012).

A partir das leituras sobre as pesquisas de Zimmerman e Schunk (2011) e Ávila e Frison, (2012) nos questionamos: uma intervenção com atividades nas aulas de EDUCAÇÃO FÍSICA, elaborada a partir de habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), poderá contribuir para a autorregulação da aprendizagem de crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Além da introdução, o artigo está organizado em três partes. A primeira trata da autorregulação da aprendizagem e a Educação Física; a segunda apresenta os procedimentos metodológicos e a terceira os resultados e discussões. Ao final, trazemos algumas considerações.

Autorregulação da aprendizagem e a Educação Física

O tópico discute o conceito de autorregulação com base na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986) e, principalmente, nos estudos decorrentes sobre autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2000, 2002), Rosário (2004) e Rosário, Nuñez, Gonzáles-Pianda (2007).

A teoria aponta para a expansão da liberdade de agir, para preparar o ser humano como um influenciador de própria aprendizagem. O conceito de reciprocidade triádica é o ponto crucial da teoria, “no qual o comportamento, os fatores pessoais e cognitivos e eventos ambientais, todos (sem distinção) atuam como determinantes interagindo um com o outro” (Bandura, 1986, p.18). O ser humano é visto como um ser auto-organizado, proativo, auto-reflexivo e autorregulado (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008). A autorregulação não é considerada uma capacidade mental como a

inteligência, mas sim um processo capaz de desenvolver diversas competências, dentre elas as acadêmicas.

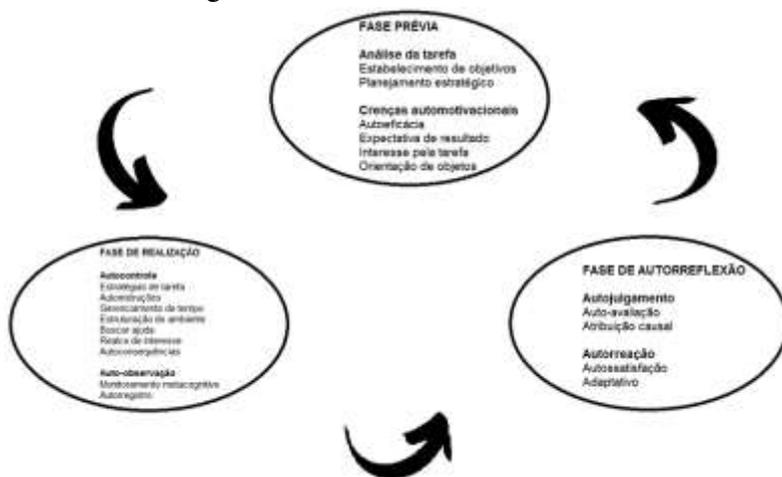
Esta teoria apresenta dois aspectos que explicitam o processo autorregulatório: modelagem, que é encarregada de expor as mudanças ocorridas no comportamento, cognição e afeto do aluno, e o sub-processo da autorreação, que se refere às avaliações do aluno sobre apreciações ou julgamentos perante suas ações.

Segundo Bandura (1986), por conta das crescentes possibilidades de adquirir conhecimentos e informações, se torna necessário fornecer aos alunos instrumentos capazes de desenvolver as capacidades regulatórias, para que assim possam se tornar autorregulados ao longo da vida (Polydoro; Azzi, 2009).

A utilização da teoria sociocognitiva como base teórica, tem a possibilidade de oferecer a participação ativa dos alunos, enfatizando as tarefas metacognitivas, promoção do conhecimento declarativo, procedimental e condicional sobre as estratégias e sobre os aspectos motivacionais da aprendizagem.

Para esse trabalho adotamos o modelo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman que pode ser verificado na figura 1.

Figura 1 – Modelo cíclico de Zimmerman



Fonte: Adaptado de Zimmerman (2000; 2002).

No modelo de Zimmerman (1998, 2000), a fase prévia é o momento em que o aluno planeja e estabelece metas e objetivos viáveis e de curto prazo; logo em seguida ele faz a avaliação de sua capacidade para alcançar os objetivos que almeja com um planejamento estratégico. Essa fase antecede a realização da atividade e possui ainda categorias chamadas de análise de tarefa e crenças automotivacionais.

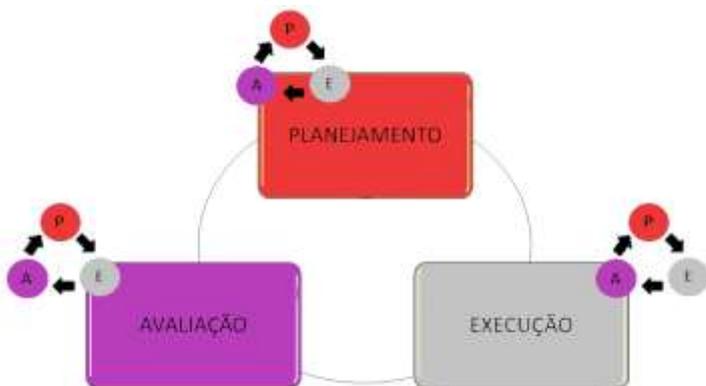
A fase de controle volitivo visa atingir os objetivos projetados e possui duas categorias importantes. O autocontrole, que inclui as subcategorias: estratégias de tarefa, autoinstruções, gerenciamento de tempo, estruturação do ambiente, buscar ajuda, realce de interesse e autoconsequências. E auto-observação, com as subcategorias: monitoramento metacognitivo e autorregistro.

A fase de autorreflexão ocorre após a realização da atividade, possuindo duas categorias autorreflexivas mencionados por Bandura (1986), o autojulgamento e a autorreação, momento

em que se avalia se foram eficientes as estratégias de aprendizagem utilizadas.

Decorrente do modelo de Zimmerman, o pesquisador Rosário (2004) em uma releitura desse modelo o apresenta de outra forma, descrevendo o modelo de PLEA (Planificação, Execução e Avaliação) confirmando a ligação entre as três fases (Polydoro, 2017). Esse modelo tem sido utilizado para os mais variados níveis de ensino, em pesquisas de intervenção com projetos que objetivam a promoção da autorregulação da aprendizagem (ROSÁRIO, 2004).

Figura 2. Modelo PLEA



Fonte: Rosário (2004).

A fase de planificação é encarregada de fazer com que o aluno observe que tipo de tarefa de aprendizagem a realizar. Essa observação serve para identificar como pode ser realizada a tarefa, estabelecendo objetivos, estruturando um esquema consistente para diminuir a dificuldade do alvo delineado, por exemplo, de planejar o número de horas de estudo e o local a ser utilizado para isso. Ainda nessa fase encontramos os conhecimentos prévios, crenças iniciais

que estão diretamente relacionados com o nível de aprendizagem do aluno (Rosário, 2004).

A fase de execução é o momento em que se coloca em prática as estratégias para alcançar os objetivos planejados; o aluno nessa fase deve utilizar estratégias e se automonitorar para identificar se são eficientes perante aos objetivos planejados. É evidente que nessa fase o aluno deve executar os processos contidos na realização da tarefa, onde deverá dar enfoque na atenção e ações que envolvam o autocontrole e automonitoramento.

A última fase é a de avaliação, que ocorre quando o aluno realiza uma relação entre os resultados obtidos e os objetivos planejados anteriormente. Essa fase finaliza um ciclo, dando ao aluno a oportunidade de começar o ciclo novamente, se apropriando de estratégias aprendidas para realizar novas tarefas ou até mesmo para refazer tarefas que não tenham obtido êxito e rever possíveis erros e falhas (Polydoro, 2017).

Para se promover de forma eficaz a autorregulação da aprendizagem e executar a ação de aprender a aprender na prática é necessário investir no ensino de estratégias de aprendizagens, que são compreendidas como sequência de procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar a aquisição de conhecimento ou informação (Pinto, 2018), ou ainda, processos conscientes que são monitorados pelo próprio aluno, para alcançar seu objetivo perante sua aprendizagem ou para com uma tarefa a ser realizada (Silva; Sá, 1997).

Santos e Boruchovitch (2011, p. 287) destacam que há várias definições e estudos sobre as estratégias, mas de forma geral os autores consideram que tais estratégias pressupõem uma sequência de atividades, operações ou planos orientados para a consecução das respectivas metas de aprendizagem, ou seja, têm um caráter

consciente e intencional em que estão envolvidos processos de tomada de decisões por parte do aluno, ajustado ao objetivo que ele pretende alcançar.

Os professores podem ajudar a potencializar a autorregulação da aprendizagem ensinando estratégias que envolvam a autoavaliação, monitoramento, estabelecimento de metas, planejamento estratégico, implementação de estratégias, monitoramento de resultados e refinamento de estratégias. (Polydoro, 2017).

Por fim, para implantar o ensino pautado na autorregulação, nas aulas de Educação Física, o educador necessita, dialogar com os alunos a respeito das atividades que serão realizadas, com o intuito de promoverem a aquisição de estratégias de autorregulação pelos alunos a fim de promover um sucesso escolar e aprendizagens mais significativas (Frison, 2016).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa configura-se metodologicamente como uma pesquisa de intervenção quase-experimental de grupo único, com análises e interpretações de materiais empíricos qualitativos. Como procedimentos para produção de material empírico foi utilizado: observação inicial, entrevista inicial, intervenção e observação, entrevista final. Com esse tipo de pesquisa pode-se testar ideias, propostas curriculares, estratégias e recursos didáticos, desenvolver processos formativos. Assim todos os participantes envolvidos buscam atingir o objeto a ser investigado sem deixar de produzir conhecimento sistematizado (Teixeira; Megid Neto, 2017).

As produções dos dados foram realizadas em duas escolas de tempo integral da rede municipal de Educação Infantil e Ensino

Fundamental situada no município de Campinas-SP¹³, no ano de 2019. O nome das instituições foi mantido em sigilo, a fim de preservar as identidades dos participantes. Participaram do processo de todo processo de intervenção duas turmas, uma de educação infantil (vinte e cinco crianças da pré-escola) e uma do ensino fundamental (trinta e uma crianças do 1º ano), com idades entre 5 e 6 anos.

Os nomes das crianças são fictícios, a fim de preservar suas identidades. Ficou acordado que a pesquisa seria realizada no próprio período de aula dos alunos.

A intervenção

As produções dos dados ocorreram no período de quatro meses nos espaços destinados às aulas de Educação Física durante uma hora por dia em cada sala, uma vez por semana, às quintas-feiras e na presença das professoras, em um trabalho conjunto. No total foram realizados 16 encontros.

Durante a realização tanto das entrevistas utilizou-se de recursos tecnológico como gravador e filmadora para captar sons e imagens. Utilizou-se a entrevista semiestruturada a partir de um roteiro de questões que permitiu a organização e a ampliação das informações recebidas do entrevistado. Optamos por planejar atividades de acordo com habilidades propostas pela BNCC para que as professoras também pudessem opinar e que estivessem presentes no repertório das crianças participantes, atividades essas que foram aplicadas pelo pesquisador juntamente com a professora. Um outro

¹³ O projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, parecer nº 3.646.143, CAAE nº 21467219.7.0000.5481.

fator que foi considerado no planejamento das atividades foi que pudessem estar de acordo com o PLEA para que as crianças pudessem aprender determinadas estratégias.

Quadro 1. Roteiro pré-estabelecido de entrevista

PERGUNTAS	
1-	O que você pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)
2-	Ao brincar de morto-vivo e perder, você pensa o que poderia ter feito diferente para ter ganho? (A)
3-	O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)
4-	Explique como se brinca de pega-pega gelo ou dona onça? (E)
5-	O que deve ser feito para ser limpo, bonito e cheiroso? (P) E o que você faz? (E)
6-	Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? (P) E como você se comporta? (A)
7-	Qual regra você criaria para a sua turma? Por quê? (P)
8-	Qual o melhor lugar para jogar jogo da memória? Por quê? (P)

Fonte: Elaboração própria.

Os materiais empíricos produzidos na pesquisa foram analisados por meio de análise de conteúdo, em diferentes fases, sendo elas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação conforme proposto por Bardin (2011). Seguimos a sequência de procedimentos: observação, entrevista inicial, intervenção/observação entrevista final.

As atividades de intervenção foram realizadas nas dependências das respectivas escolas, sendo que as atividades que envolvessem corridas, deslocamentos e saltos foram realizadas nas quadras poliesportivas ou pátios das referidas escolas. Já as

brincadeiras do tipo “morto-vivo, mímica, bingo” foram realizadas na própria sala de aula das respectivas turmas. Durante a realização das atividades de intervenção, o pesquisador conversava com as crianças sobre o que era preciso para realizá-la bem, o que é preciso pensar antes de iniciar a brincadeira, como explicar a brincadeira para um amigo, o que era preciso para brincar. Esperava-se que a criança ao participar das atividades tivesse contato com as fases do processo de autorregulação do modelo PLEA.

Quadro 2: Atividades realizadas na intervenção

DATA	ATIVIDADE	TURMA	COMPETÊNCIA (BNCC)
10/10/19	Dona onça	Fundamental	EF12EF01
11/10/19	Pega-pegas	Infantil	EI03CG01
17/10/19	Mímica	Fundamental	EF12EF02
18/10/19	Jogo da memória	Infantil	EI03CG05
24/10/19	Boneco de mola	Fundamental	EF12EF02
25/10/19	Boneco de mola	Infantil	EI03CG05
31/10/19	Mamãe da rua	Fundamental	EF12EF03
01/11/19	Mamãe da rua	Infantil	EI03CG01
07/11/19	Rato, Gato, Cachorro	Fundamental	EF12EF01
08/11/19	Mímica	Infantil	EI03CG01
14/11/19	Bingo (animais)	Fundamental	EF12EF01
22/11/19	Fui a feira	Infantil	EI03CG04
22/11/19	Fui a feira	Fundamental	EF12EF03
26/11/19	Morto vivo	Infantil	EI03CG01

Fonte: Dados da pesquisa.

Como exemplo de intervenção feita na educação infantil com a habilidade (EI03CG01). Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música, foi proposta a atividade “Mímica” para que as crianças tentassem acertar o que a professora ou colegas estavam representando. Conforme desenvolvimento da turma foi possível estimular a consciência corporal, imaginação, criatividade, socialização, concentração e até mesmo que expressem melhor suas emoções. Após esse momento, as crianças organizadas em duplas planejaram uma determinada mímica que fosse possível ser solucionada, registrando o combinado em uma folha (por meio da escrita ou desenho), após essa etapa realizaram essa mímica com toda atenção aos movimentos e ao mesmo tempo expondo algumas dicas. Ao final foi proposto que voltassem às duplas para avaliar se o planejamento foi eficaz.

Resultados e Discussões

Todas as atividades planejadas para o momento da intervenção foram realizadas. Os registros desses momentos apontam para uma participação efetiva dos alunos nas atividades. Selecionamos então a análise dos resultados de três crianças participantes, a fim de expor as diferenças nas verbalizações delas, fato que contribui para a efetivação do objetivo principal da pesquisa.

Os exemplos selecionados seguiram o processo de análise de conteúdo de Bardin (2011), começando após a leitura minuciosa na íntegra do material, a partir da seleção de alguns indicadores que possuem relação com o aporte teórico. Analisamos os principais indicadores e, a partir deles, formulamos temas apoiados no

referencial teórico e na organização das atividades da intervenção, que nortearam a organização das questões – Planejamento, Execução e Avaliação – e categorias específicas dentro de cada tema. Após essa primeira organização analisamos detalhadamente por temas e categorias. Organizamos os dados em antes e após a intervenção, apontando alguns indicadores na fala das crianças.

Quadro 3: Pergunta e respostas do tema Planejamento (aluno Miguel).

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
<p>- O que pensa primeiro ao começar a brincar de mímica? (P)</p>	<p>A fazer a mímica assim, tipo eu pensei em fazer uma girafa, aí eu fico assim, sem fazer som, sem som sem nada.</p>	<p>Penso em algum negócio tipo uma Maritaca aí eu faço a mímica só que eu faço sem o som, eu penso tipo eu quero fazer uma árvore, eu quero fazer um carro, aí eu decido o que eu quero fazer e eu faço. Tipo aquilo ali parece uma Maritaca, mas não é, e assim ela tá em casa, eu já tive uma maritaca e aí eu vou fazer uma pose da maritaca, a maritaca se coça, maritaca se coçando com o bico, tipo eu quero fazer um gato, ai eu faço o gato se lambendo, o gato rolando na terra.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4: Categorias e indicadores selecionados para o tema Planejamento

TEMA: PLANEJAMENTO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
CATEGORIAS		
Análise da tarefa específica	[...]eu fico assim...	Penso em algum negócio...
Verificação dos recursos pessoais e ambientais	[...]sem som sem nada ...	[...] faço a mimica só que eu faço sem o som ...
Estabelecimento de objetivos	[...] pensei em fazer uma girafa...	[...] faço o gato se lambendo, o gato rolando na terra.
Estabelecimento de um plano	[...] fazer a mímica assim...	[...]eu decido o que eu quero fazer e eu faço .

Fonte: Dados da pesquisa.

Categoria: Análise da tarefa específica.

Indicadores (antes): [...] eu **fico** assim...: Miguel em sua fala é capaz de relacionar e associar a atividade em questão com o que deve ser feito. Foi possível observar sua exemplificação com um movimento corporal e mencionando características posteriormente dentro do contexto. Demonstra assim ser capaz de analisar o que lhe está sendo proposto.

Indicadores (depois): **Penso** em algum negócio...: Esse indicador dentro do contexto sugere que a criança analisou previamente o que foi proposto, o que poderá ser feito e assim exemplifica suas ideias. Além disso, apresenta conhecimento sobre

o que está falando dentro do contexto, portanto analisa e exemplifica a tarefa específica em questão sem nenhuma dificuldade.

Categoria: Verificação dos recursos pessoais e ambientais.

Indicadores (antes): [...] sem **som** sem **nada**...: Conseguimos inferir com esses indicadores, que a criança foi capaz de exemplificar características da atividade e o que deve ser feito, ou seja, não pode emitir som que é a principal característica da mímica, e com o “nada” a criança ao que parece se refere a possíveis materiais ou objetos, que no caso não são necessários, pois só precisa do movimento corporal para realizar tal atividade.

Indicadores (depois): [...] **faço** a mímica só que eu **faço** sem o **som**...: Assim como antes da intervenção, o participante apresenta ter consciência quanto ao que pode e deve ser feito, dentro das características da atividade, ou seja, explicita que faz os movimentos corporais sem emitir quaisquer sons ou ruídos. Sendo assim, a criança revela sua verificação pessoal ao não usar som para fazer a mímica e verificação ambiental quando explicita o que quer e pode fazer.

Categoria: Estabelecimento de objetivos

Indicadores (antes): [...] **pensei** em **fazer** uma girafa...: Com esses indicadores Miguel apresenta uma projeção do que faria, ou seja, caso submetido a tal atividade facilmente definiria o que fazer, então pensar em algo seria definir um objetivo e fazer seria concretizar o objetivo.

Indicadores (depois): [...] **faço** o gato se lambendo, o gato rolando na terra.: Com esse indicador dentro de seu contexto, é possível identificar que ao determinar o que será feito, a criança também determina como será feito, nos apresentando exemplos de

ações como objetivos de um determinado plano. Esse indicador ainda nos ajuda a perceber as ideias e estratégias planejadas que a criança possui ao propor um objetivo com riqueza de detalhes para concluir o objetivo apresentado.

Categoria: Estabelecimento de um plano

Indicadores (antes): [...] **fazer** a mímica assim...: Esse indicador dentro de seu contexto, demonstra o anseio de Miguel, quando explicita como realizaria a atividade com uma demonstração corporal, assim exibindo seu plano pré-estabelecido.

Indicadores (depois): [...] eu **decido** o que eu **quero fazer** e eu **faço**.: Aqui fica evidente que a criança é capaz de expor o que quer e também de realizar o que quer, ou seja, ele pensa em algo de acordo com suas preferências, gostos ou que tenha facilidade para realizar, traçando assim um plano do que será feito, e como citado anteriormente o mesmo também é capaz de expor como realizará o que foi pensado. Essa forma de pensar e expor seu planejamento é chamado de conhecimento prático, pois a criança faz o que sabe e sabe o que quer e deve fazer, mostrando que seu plano é estabelecido de acordo com suas preferências e interesses.

As questões que versavam sobre estas categorias propiciaram que a criança explicasse o que pensava antes de iniciar uma tarefa relacionada com a aula de Educação Física ou da convivência em sala de aula. De acordo com os estudos de Zimermman (2000), antes de iniciar uma tarefa o aluno faz uma análise sobre a mesma e algumas crenças podem intervir nas decisões que irá tomar. Ele precisa pensar como irá realizar, quais são os recursos físicos e pessoais e como se sente diante de tal atividade, se tem vontade de fazer ou se é capaz. Na fase prévia (antevisão)

“perante uma tarefa, as crianças pensam no que querem fazer; como e quando; e preparam um plano estratégico que os conduza do projeto ao real”. (Piscalho; Veiga Simão, 2014, p. 173).

Tais fatos nos remetem ao modelo de Zimmerman (2000) ao descrever que no momento da análise da tarefa, dando indícios que as crianças começam a estabelecer objetivos e descrever um planejamento estratégico, prevendo as estratégias a serem utilizadas para um fim específico de maneira apropriada.

Pelas respostas vimos que as crianças realmente pensam no que é preciso fazer para desenvolver uma atividade, mas não houve nenhuma menção espontânea sobre quais as suas crenças sobre a capacidade de realizá-las.

Quadro 5: Pergunta e respostas do tema Execução (aluna Maria).

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- O que deve ser feito para ganhar no pega-pega alto? (E)	A pessoa que é o pegador não pode subir no alto para pegar. Correr para pessoa não me pegar.	Olha quando eu brinco disso com meu primo, quando assim ó, se eu estou ali e ele está na outra parte, para eu tentar sair, eu tento ir para trás, quando ele vai pelo lado eu vou pelo outro lado, daí eu desvio quando ele está quase perto de mim, então tipo eu faço assim, eu paro mas ai eu vou para o outro lado, daí eu subo em alguma coisa alta.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 6: Categorias e indicadores selecionados para o tema Execução.

TEMA: EXECUÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
CATEGORIAS		
Utilização de estratégias para atingir resultado	Correr para pessoa não me pegar .	[...] subo em alguma coisa alta .
Auto monitorar-se	[...] o pegador não pode subir no alto para pegar .	[...] quando ele vai pelo lado eu vou pelo outro lado ...

Fonte: Dados da pesquisa

Categoria: Utilização de estratégias para atingir resultado.

Indicadores (antes): **Correr** para pessoa não me **pegar**.: Os indicadores selecionados sugerem que a criança tem impregnado em sua mente o que deve ser feito para não perder na brincadeira em questão, ou seja, utiliza a estratégia que é correr para atingir o resultado de não ser pego. Ao colocar em prática essas estratégias, tudo indica que a criança vai atingir seu resultado, ou seja, não perder, não ser pego.

Indicadores (depois): [...] **subo** em alguma coisa **alta**.: Nesse segundo momento os indicadores selecionados mostram a criança citando uma outra estratégia em relação ao momento anterior, que é subir em algo alto para não ser pego, aumentando assim suas estratégias apresentadas para atingir o resultado de não ser pega.

Categoria: Auto monitorar-se.

Indicadores (antes): [...] o **pegador** não pode **subir** no alto para **pegar**.: Os indicadores selecionados mostram a criança mesmo que inconscientemente monitorando algumas ações durante a brincadeira, ou seja, se o pegador não pode subir no alto é só ela subir em algo alto para não ser pega. Portanto a criança se mostra capaz de monitorar o outro, fato que acarreta ela a se monitorar para não perder na brincadeira.

Indicadores (depois): [...] quando ele **vai pelo lado** eu **vou pelo outro lado**...: Os indicadores selecionados nesse momento mostram a criança monitorando suas ações a partir das ações do pegador, isso mostra um bom nível de automonitoramento. Ao perceber as ações do outro, a criança começa a monitorar o que deve ser feito para evitar se dar mal e sim alcançar o objetivo da brincadeira que é fugir.

A análise do tema Execução se deu da mesma forma que a do Planejamento, ou seja, com a escolha das perguntas que tinham relação com o tema. Nessa etapa procuramos indicativos de como a criança, após ter ciência de uma tarefa, explicava como colocá-lo em prática, se mencionava as estratégias utilizadas e como faria o acompanhamento da proposta.

De acordo com Zimmerman (2000) a fase de execução ou controlo volitivo, abarca os processos de autocontrole e de automonitoração. Na realização de tarefas na escola as crianças utilizam-se de estratégias de autocontrole tais como focalizar a atenção para um determinado aspecto, a organização do ambiente, pedir ajuda a um colega ou o próprio professor, dar autoinstruções, imaginar como faria tal atividade e, ainda, gerenciamento do tempo.

Verificamos que, da maneira como foram realizadas as perguntas da entrevista, as crianças tiveram que imaginar como fariam tal atividade, descrevendo as ações que comumente fazem durante o processo. E ainda, ao falar da atividade propiciamos que as crianças utilizassem de ações envolvidas nas autoinstruções, que são “[...] autoverbalizações que o aluno realiza à medida que vai executando tarefas de aprendizagem”. (Rosário, 2004, p. 47).

Tabela 7: Pergunta e respostas do tema Avaliação (aluno Artur)

PERGUNTA	RESPOSTA (ANTES)	RESPOSTA (DEPOIS)
- Como as crianças devem se comportar quando a professora está explicando? E como você se comporta? (A)	Deve se comportar bem e fazer silêncio, eu tenho que fechar a boca pra sempre e só abrir a boca na hora do lanche e na hora do parque.	Deve prestar atenção igual ao morto vivo, não pode sair conversando com os amigos, não pode desconcentrar também, e eu faço isso e também deixo meu ouvido em pé pra quando a professora falar uma coisa eu já ouvir na hora, presto muita atenção, fico de ouvidos em pé, e também eu fico lá sem conversar com meus amigos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 8: Categorias e indicadores selecionados para o tema Avaliação.

TEMA: AVALIAÇÃO	INDICADORES (ANTES)	INDICADORES (DEPOIS)
CATEGORIAS		
Análise da relação entre plano e produto.	Deve se comportar bem e fazer silêncio... [...] eu tenho que fechar a boca...	Deve prestar atenção... [...] deixo meu ouvido em pé... [...] ouvir na hora... [...] presto muita atenção... [...] fico lá sem conversar...

Fonte: Dados da pesquisa.

Categoria: Análise da relação entre produto e plano.

Indicadores (antes): **Deve se comportar bem e fazer silêncio...**; [...]**eu tenho** que **fechar a boca...**: Os indicadores apresentados aqui nos mostra uma relação entre produto e plano, mesmo considerando que é algo imposto pelo contexto escolar. Fica claro que o Arthur apresenta em sua fala o que deve ser feito e após apresenta o que faz, porém não foi possível identificar uma autoavaliação das suas ações.

Indicadores (depois): **Deve prestar atenção...**; [...]**deixo** meu **ouvido** em pé...; [...]**ouvir** na hora...; [...]**presto** muita **atenção...**; [...]**fico** lá **sem conversar...**: Os indicadores encontrados nesse momento, apresenta uma relação entre produto e plano ao deixar explícito por meio da fala da criança o que precisa ser feito e o que o mesmo faz, ainda com esses indicadores é possível

observar uma discreta análise, pois ao mencionar o plano “prestar atenção” ele em seguida no contexto apresenta o produto “presto muita atenção”, com isso entendemos que mesmo inconscientemente Arthur fez uma análise sobre a relação entre produto e plano, pois ele analisa o que deve ser feito e apresenta o que faz na determinada ocasião de acordo com o que deveria exatamente.

Na fase da avaliação o aluno verifica se o que havia planejado e o desenvolvido na tarefa proposta aconteceu como havia previsto, identificando os motivos do que deu certo e do que não ocorreu bem. Esse processo serve de retroalimentação para novos planejamentos, dando continuidade ao movimento cíclico da autorregulação da aprendizagem. (ROSÁRIO, 2004).

De forma geral, nessa questão as respostas trazem indícios que as crianças dessa idade são capazes de avaliar ações que foram positivas ou negativas em suas experiências com os jogos. Mas cabe ressaltar que após a intervenção as respostas foram mais explicativas, mostrando que as crianças tiveram oportunidade de pensar sobre tais aspectos durante a realização das atividades propostas.

A questão que versou sobre o comportamento apontou para a forte presença do controle externo, no caso das professoras. As crianças verbalizam ações relacionadas com as regras estabelecidas e, sua ação para respeitá-las, está relacionada com o fato de obedecer a docente.

Os dados da pesquisa nos conduzem a algumas reflexões no campo da atuação do professor de Educação Física. É importante salientar que ao monitorar a aprendizagem dos alunos e dominar os conhecimentos sobre si mesmo, alunos, escola, o que é aprender e como os alunos aprendem, o professor tem mais recursos para

preparar uma tarefa. O docente necessita conhecer a natureza das tarefas e os pré-requisitos que os alunos apresentam para entender a tarefa abordada, compreendendo assim a melhor maneira de sistematizar o que está sendo tratado. Ele poderá preparar atividades e tarefas que possuam estratégias adequadas para manter o engajamento do aluno. Por sua vez, o aluno necessita internalizar informações sobre as tarefas e selecionar estratégias de aprendizagem que considera mais eficaz para a resolução da mesma. Assim, entende-se que tanto alunos como professores devem possuir informações internalizadas sobre as tarefas e estratégias que serão trabalhadas (Moreira, 2014).

Vale ressaltar que no contexto escolar esse processo se dá com mediação do professor ao estimular tarefas que envolvam cognições, metacognições, emoções e motivações. Para que uma ação ou tarefa se torne autorregulada é necessário estabelecer um objetivo a ser atingindo com essa ação ou tarefa previamente, provocando e sustentando o anseio do aluno de atingir o que foi estabelecido (Emilio, 2017).

No que diz respeito ao cuidado com o próprio corpo e saúde, a aprendizagem de determinadas estratégias pode contribuir para o entendimento da necessidade de hábitos saudáveis de alimentação e exercícios físicos para a melhoria da qualidade de vida. De acordo com Iaochite (2018) implementar tais conceitos e possibilitar que o aluno assuma esse papel,

requer do professor um posicionamento comprometido eticamente com as finalidades da educação, tanto quanto com a aquisição continuada de competências para lidar com a dinâmica e a complexa exigência de ensinar Educação Física nos dias atuais. Requer ainda capacidade para selecionar as atividades, escolher, tomar decisões e agir rápida e

adequadamente em suas intervenções, enfrentar tais desafios e persistir no cumprimento de seu compromisso com o ensino (Iaochite, 2018, p. 72).

Nas aulas de Educação Física, tanto na Educação Infantil quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é possível criar, inventar, descobrir, reelaborar, interagir com o corpo, com materiais e ambientes, com o outro e se expressar, ampliando o repertório de aprendizagens. Essas contribuições necessitam de um processo de mediação, pois a criança não atinge o conhecimento por si só, sem que haja um mediador entre ela, os materiais e o ambiente (Basei, 2008).

Consideramos que os dados da pesquisa apontam que a Educação Física tanto na Educação Infantil quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental mostra-se como um ambiente promotor do processo de autorregulação da aprendizagem, desde que haja um planejamento intencional e sistemático do professor.

Considerações finais

O relato da pesquisa trouxe a intersecção dos seguintes assuntos: autorregulação da aprendizagem, estratégias de aprendizagem, Educação Física, educação infantil e ensino fundamental.

A partir da análise das entrevistas conseguimos inferir diferenças na forma de pensar, expor ideias, concluir raciocínios, expor sentimentos, utilização de estratégias pelas crianças e, principalmente, indícios de promoção de autorregulação da aprendizagem.

Esse estudo apresenta uma análise de como propiciar a promoção da autorregulação da aprendizagem em crianças usando as

atividades de Educação Física como um ambiente solicitador. O estudo não se limitou apenas em expor uma intervenção para ensino de uma disciplina, mas sim para o ensino e direcionamento para tornar a aprendizagem do aluno mais autônoma e independente, por meio do ensino de estratégias autorregulatórias proveniente do modelo PLEA.

Notamos que os jogos e as brincadeiras podem ser momentos oportunos para iniciar a discussão das estratégias com as crianças, por já trazerem na própria constituição elementos disparadores do planejar, executar e avaliar. Com isso enfatizamos que para promover a autorregulação da aprendizagem, o professor necessita dar todo subsídio, direcionamento, e essencialmente estimulá-la a que inicie o processo de regular o comportamento. Ao explorar o pensamento, a curiosidade, a criatividade, as ideias, o uso de estratégias com questões – Como? Por quê? Quando? O que faria se..., – o docente abre um espaço para o diálogo e para que o aluno possa tomar decisões.

Acreditamos que as atividades por nós elaboradas desencadeou um processo de aprendizagem no sentido da criança se tornar capaz de planejar uma brincadeira, um jogo, e logo após realizar o que foi planejado e avaliar se o que foi realizado estava condizente com o planejado. Percebemos então que esse processo, quando mediado por um professor, possibilitou às crianças novos desafios considerando as atividades já conhecidas, que por elas foram solucionados de forma prática e depois puderam verbalizar as experiências vivenciadas.

Consideramos que esse estudo, ao apresentar procedimentos de pesquisa que foram colocados em prática e trouxeram resultados que merecem ser refletidos pela comunidade científica, demonstrou como os fundamentos da Teoria Social

Cognitiva podem subsidiar ações pedagógicas em contextos específicos, como nas aulas de Educação Física para crianças pequenas.

De todo modo, é com base em estudos nessa perspectiva que podemos buscar entender como as crianças desenvolvem seu aprendizado e como podemos ajudá-las a potencializar esse aprendizado com uso de estratégias autorregulatórias. Acreditamos que as crianças poderão desenvolver suas capacidades para aprender tanto no âmbito escolar como ao longo da sua vida, a partir da mediação adequada de seus professores, principalmente considerando o nível de ensino em que elas se encontram, o início de uma jornada acadêmica que esperamos ser considerada como uma experiência significativa e que traga sempre boas lembranças.

Referências

AVILA, L. T. G. FRISON, L. M. B. Educação física na educação infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 17, n. 2, p.181-189, jul./dez., 2012.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASEI, A. P. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Ibero Americana de Educação**, n. 47, v. 3, p. 1-12, 2008.

BASSO, F. P., ABRAHÃO, M. H. M. B. Atividades de Ensino que Desenvolvem a Autorregulação da Aprendizagem. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 495-512, abr./jun. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular (versão oficial). 2018.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e educação: concepção e possibilidades. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai./ago. 2005

D'AVILA, A. S.; SILVA, L. O. Educação Física na Educação Infantil: o papel do professor de Educação Física. **Revista Kinesis**, v.36, n.1, p. 44-57, 2018.

EMILIO, E. R. V. **Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de universitários**, 2017. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista De Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 1-17, 2016.

GANDA, D. R., BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 46, 1º sem. de 2018, p. 71-80, 2018.

IAOCHITE, R. T. Implicações da teoria social cognitiva para a Educação Física na escola. In IAOCHITE, R. T., Org. et. al. **Teoria social cognitiva e Educação Física: diálogos com a prática**. São Paulo: CREF4/SP, 2018, p. 71-82.

MUNHOZ, C. M. E. **Autorregulação: aprendendo a aprender por meio de estratégias de aprendizagem**, 2018. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). UNOPAR, Londrina, 2018.

PISCALHO, I. VEIGA SIMÃO, A. M. Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 170-190, set./dez. 2014.

PINTO, M. L. **Ler para aprender:** estratégias de autorregulação da aprendizagem para o aperfeiçoamento da compreensão leitora, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica). Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2018.

POLYDORO, S. A. J. **Promoção da autorregulação da aprendizagem:** contribuições da teoria social cognitiva. Porto Alegre: Letra 1, 2017.- (Coleção TSC em Debate; 3) 182p.

POLYDORO, S. A. J. AZZI, R.G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: Introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 29, p. 75-94, dez. 2009.

ROSÁRIO, P. **Estudar o Estudar:** As (Des)venturas do Testas. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P.; NUÑES, J.; GONZÁLES-PIENDA, J. **Auto-regulação em crianças sub-10:** projectoSarrilhos Amarelos. Porto:Porto Editora, 2007.

SANTOS, O. J. X; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 284-295, 2011.

SILVA, A. L.; SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber.** Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora. 1997

SIQUEIRA, D. C. T. Relação professor-aluno: Uma revisão crítica. **Revista Integração: Ensino Pesquisa Extensão**, v.9, n. 33, p. 97-101, 2003.

TEIXEIRA, P. M. M. NETO, J. M. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

VEIGA SIMÃO, A. M. **A aprendizagem estratégica**: uma aposta na autorregulação. Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In SCHUNK D. H. ; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.), **Self-regulated learning**: From teaching to self-reflective Practice. New York: The Guilford Press. 1998, p. 1-19.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.) **Handbook of Self-Regulation**. San Diego, CA: Academic Press, 2000, p. 13-39.

ZIMMERMAN, B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into Practice**, v.41, n.2, p.64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. Routledge/Taylor & Francis Group, 2011.

Educação Museal: Princípios teóricos em sessões educativas em museus londrinos

Isla Andrade Pereira de Matos

Artur José Renda Vitorino

Introdução

O objeto de pesquisa que resultou neste texto¹⁴ foi definido como o conjunto de sessões educativas desenvolvidas em museus. Foram investigados cinco museus em Londres¹⁵: Horniman Museum and Gardens, com 10 sessões observadas; Museum of London - London Wall, com 9 sessões observadas; British Museum, com 8 sessões observadas; Whitechapel Gallery, com 2 sessões observadas; e Natural History Museum, com 6 sessões observadas, totalizando a observação de 35 sessões educativas ao longo de 4 meses, de janeiro a abril de 2019.

Assim, concernente a essa pesquisa de campo realizada nesses cinco museus londrinos¹⁶, o objetivo principal deste texto será analisar comparativamente, à luz de teorias relativas à educação, as didáticas museais praticadas nessas instituições. Baseado em métodos empírico e etnográfico – cujos princípios teóricos foram desvelados e assim cotejados com as sessões educativas realizadas nesses cinco

¹⁴ Este artigo resulta de pesquisa realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes). Código de Financiamento 001.

¹⁵ Trata-se aqui de um extrato da pesquisa, cuja pesquisa de campo em museus também foi realizada no Brasil. Para tanto, foi obtida aprovação do Comitê de Ética da universidade. No caso do Reino Unido, não existindo o mesmo procedimento, foi suficiente a autorização de cada museu para que a observação das sessões educativas fosse realizada.

¹⁶ A pesquisa no exterior foi realizada com financiamento do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da Capes.

museus londrinos para a realização da observação da ação educativa –, o intuito é mostrar que os agentes educativos referem que suas práticas pedagógicas realizadas nesses cinco museus londrinos são pautadas em autores nomeados por eles como construtivistas. Por isso, tais práticas pedagógicas apresentam três características nas suas sessões educativas: ambiente propício à aprendizagem, mediação adequada e variedade na oferta das ações educativas.

A ação educativa em museus e sua relação com o público escolar

Pode-se dizer que o ato de colecionar é inerente ao ser humano. Desde que o homem é compreendido como um ser social, cuja existência se faz na companhia dos pares, diversos elementos são acumulados ao longo de sua vida.

Todos os objetos utilizados pelos homens e, portanto, que permeiam o seu cotidiano, dizem respeito à sua história: utensílios cortantes que lhes permitem o abatimento de animais para a alimentação; jogos para o lazer e deleite do grupo; e coleções intencionais de objetos em decorrência de um significado especial ou mesmo gosto pessoal. Assim, colecionar objetos é um ato, muitas vezes, inconsciente, haja vista que, no século XXI, existe até mesmo uma patologia associada ao acúmulo exagerado das coisas: a acumulação compulsiva.

Do desejo de preservar os objetos, surgiram as coleções pessoais e a satisfação de poder dividir a apreciação dos seus elementos constitutivos com outras pessoas, quer fosse por admiração do próprio colecionador, vislumbrado com sua coleção, quer fosse para impactar os outros com seus itens raros e exóticos. Ainda que, inicialmente, o acesso estivesse restrito apenas àqueles

mais próximos do colecionador, tais como amigos e convidados ilustres, e por período limitado, com o passar do tempo, a visitação foi sendo aberta aos demais, até que seu acesso se tornou público, configurando-se na instituição museológica que hoje se conhece.

Portanto, passada a era dos museus particulares, os quais se configuravam como símbolo de poder de seus proprietários, a instituição se modificou para receber o público geral e alterou sua estrutura de modo que tornasse o museu o ambiente que ele é hoje: um local capaz de decodificar para os visitantes o saber que detém por meio de seu acervo. Nesse sentido, é imperativo discutir a definição do termo “museu” para compreender tanto o propósito do museu quanto as ações a ele identificadas.

O conceito mais comumente aceito e difundido é aquele elaborado pelo Conselho Internacional de Museus (Icom), instituição criada em 1946 e ligada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Sua última versão traz a compreensão de museu como¹⁷

uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite (Icom Portugal, 2025).

Além dessa, há outras definições acadêmicas, formuladas por estudiosos do tema ou instituições museológicas internacionais. A Associação Britânica dos Museus, por exemplo, define os museus

¹⁷ Uma definição alternativa para museu foi discutida no *Museum Definition, Prospects and Potentials* (MDPP), comitê do Icom, e apresentada no *International Conference Center*, em Kyoto, Japão, em 2019. Pode ser consultada no sítio eletrônico do Icom.

como instituições que “colecionam, preservam e tornam acessíveis os artefatos e os espécimes que elas mantêm [sic] em depósito para a sociedade” (Poulot, 2013, p. 6), considerando que os museus devem permitir que seus visitantes possam “explorar as suas coleções para sua inspiração, seu saber e sua fruição” (p. 6). Já na França, o *Musée de France* configura a instituição “museu” como “qualquer coleção permanente composta de bens, cuja [sic] conservação e apresentação se revestem de um interesse público, além de estar organizada com vistas ao conhecimento, à educação e ao prazer do público” (p. 6).

Tomislav Sola, um dos museólogos europeus clássicos, definiu em 1997 o museu como

uma organização sem fins lucrativos que coleciona, analisa, preserva e apresenta objetos pertencentes ao patrimônio natural e cultural de maneira a aumentar a quantidade e a qualidade dos conhecimentos. Um museu deve divertir seus visitantes e ajudá-los a se distrair. Utilizando argumentos científicos e uma linguagem moderna, ele deve ajudar o visitante a compreender a experiência do passado. Em uma relação mútua com seus usuários, ele deve encontrar nas experiências do passado a sabedoria necessária para o presente e o futuro (Poulot, 2013, p. 7-8).

Conhecer o que vem a ser esse lugar denominado museu passa, necessariamente, pela compreensão de suas funções: colecionar, conservar, estudar, interpretar e expor, de acordo com Joseph Veach Noble, em 1970, então vice-diretor do *Metropolitan Museum of Art*; ou mesmo preservar, estudar e transmitir, para o museólogo holandês Peter Van Mensch (Poulot, 2013).

Com a instituição do museu moderno e a compreensão de suas funções para além de apenas expor curiosidades, tal qual faziam os gabinetes renascentistas, as definições do que vem a ser o museu

apontam para o estabelecimento de ressonâncias (Poulot, 2013): no museu, constroem-se relações entre sujeito e objeto de maneira ativa, e não baseadas somente na admiração do objeto por sua monumentalidade ou exclusividade. Nesse sentido, importa contrapor o museu-templo, compreendido como um local sagrado de devoção aos objetos, e o museu-fórum, ambiente fomentador de discussão e, por isso mesmo, um ambiente plural que passa a ser conhecido por meio de questionamentos. De acordo com Ramos (2004), é preciso desnaturalizar o museu e concebê-lo como resultado da cultura, uma vez que o museu não é em si um espaço onde se expressa a realidade tal como ela é, refletindo-a como um espelho, mas um ambiente que oferece uma interpretação possível a partir de seu interlocutor.

Nesse sentido, compreende-se o museu como um espaço educativo, cujas ações são planejadas, executadas e avaliadas visando à instrução do visitante, que deixou de ser visto como um mero espectador e apreciador das exposições museológicas e passou a assumir um papel cada vez mais ativo no espaço do museu, conforme se verá ao longo desta pesquisa.

Registram-se, na história da educação em museus, três momentos distintos: o primeiro deles é “a criação e inserção dos museus em instituições de ensino formais” (Allard; Boucher, 1991 *apud* Marandino, 2008, p. 9), como é o caso do *Ashmolean Museum*, de Oxford, Inglaterra, a primeira instituição ligada a uma universidade. Sua abertura inaugura a era dos museus públicos, cujo objetivo era a instrução do público por meio da observação dos objetos.

O segundo momento é marcado pela entrada mais ampla do público, utilizando o museu para um projeto de nação, deixando de ser restrito apenas a estudiosos e amigos do colecionador. É nessa

etapa que surgem os serviços educativos dos museus, cuja proposta era complementar, durante a visita a uma exposição, os saberes já aprendidos na sala de aula, delegando ao museu um papel de constador do aprendizado escolar. O aluno poderia, então, observar *ao vivo* o que havia visto *em teoria* na escola (Marandino, 2008).

É somente no terceiro período, no decorrer do século XX, que se consolida o papel educativo dos museus, cujo propósito não poderia mais ser apenas o de expor suas peças ao público, mas deveria ser também o de tornar suas exposições inteligíveis para o público leigo, que começara a ser atingido pela instituição com o surgimento dos museus públicos. Para isso, era necessário investir em estratégias de comunicação, alcançando ainda mais visitantes ao proporcionar a eles ações que os aproximassem do conteúdo das exposições. Dentre essas ações, destacam-se as pesquisas com visitantes, essenciais para a concepção de mostras que respeitem os interesses e as características específicos dos diferentes tipos de público (Marandino, 2008).

Assim, tendo em vista o reconhecimento de uma didática específica existente no museu a partir da afirmação de que se fala de uma instituição educativa, apresenta-se aqui o modo como se define esse processo pedagógico e sua aplicação no museu.

A origem da palavra “didática” é grega e significa ensinar ou instruir, sendo, então, a arte de transmitir conhecimentos, a técnica de instruir. A Didática é uma disciplina autônoma e vista como parte de uma outra mais ampla, a Pedagogia, que se fundamenta também no grego antigo e significa direção ou educação de crianças (Cordeiro, 2015).

Com seu clássico texto *Didática magna, um tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, Comenius (2011, p. 13) conceitua a

didática como a arte de ensinar e se propõe a investigar e descobrir um

[...] método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente [...].

Publicada originalmente em vernáculo – Comenius nasceu na região onde hoje está localizada a República Tcheca – e, em seguida, em latim, no ano de 1657, sua obra sinaliza um sucesso infalível quando se trata de aprendizagem, legando de forma única à didática e, logo, ao método a responsabilidade pelo processo de aprender e ensinar.

A partir dessa compreensão, Comenius busca associar a didática à eficiência no ensino (Cordeiro, 2015) e parece excluir desse processo duas figuras igualmente importantes, determinantes para o sucesso ou o fracasso da aprendizagem: o mestre e o aprendiz.

De fato, o objeto da didática é o ensino, e o conceito de ensino está atrelado ao conceito de aprendizagem, uma vez que toda ação de ensinar está imbuída de intencionalidade, ou seja, as atividades são planejadas de forma a produzir aprendizagem (Cordeiro, 2015). Convencionou-se, então, nominar esse processo de ensino-aprendizagem quando a discussão envolve maneiras de produzir conhecimentos em uma relação entre aluno e professor no ambiente escolar.

Por outro lado, é sabido que, ainda que haja intenção de ensinar algo – e sempre se ensina algo a alguém –, pode acontecer

de o destinatário da aprendizagem não aprender. Simplificando essa equação: quanto ao ato de ensinar, este se define como

uma atividade de uma pessoa A (o professor), cuja intenção é produzir uma atividade (de aprendizagem) na pessoa B (o aluno), cuja intenção é atingir um estado final (por exemplo, conhecimento, apreciação) que tem por objeto X (por exemplo, uma crença, uma atitude, uma aptidão) (Hirst, [20-], p. 75).

Em outras palavras, “‘x ensina algo a alguém’ (o professor – o conteúdo do ensino – o aluno)” (Cordeiro, 2015, p. 23) em uma relação triádica, envolvendo os três vértices anteriormente designados.

Assim, a didática pretende ser o melhor método ou escolha de regras que garantiriam o sucesso da aprendizagem, porém não há modelos de sucesso (Cordeiro, 2015), uma vez que existem muitas variáveis. Todos aqueles que passaram por qualquer processo de aprendizagem são testemunhas dos fatores que influenciaram na aquisição de algum conhecimento ou que, de alguma forma, obstruíram o desenvolvimento desse processo. São exemplos as condições físicas do ambiente em que a aprendizagem se desenvolve, o estado emocional do professor e do aluno, as condições de saúde de ambos os sujeitos e as expectativas com relação ao próprio processo de ensino e aprendizagem.

O conceito de didática está, então, diretamente ligado ao campo da educação e pode ser aplicado às mais diversas áreas do conhecimento. E uma vez que a educação é uma das missões do museu, faz-se necessário, portanto, desenvolver nesse espaço uma didática específica visando à aprendizagem de conhecimentos por

seus visitantes, o que se constituiria em uma didática museal, tema discutido por Marandino (2011) em sua tese de livre-docência.

Nesse trabalho, Marandino dimensionou a didática museal a partir de duas vertentes: a sociologia e a epistemologia. Assim, como aporte teórico, a autora utilizou as reflexões de Basil Bernstein para a discussão sociológica e de Yves Chevallard para a discussão epistemológica.

A proposta dessa pesquisadora é expor suas reflexões na confluência dos seguintes temas: “educação”, “ensino de ciências” e “educação em museus de ciências”. Portanto, sua preocupação é “construir um olhar sobre a educação em museus de ciências que possa situar as especificidades pedagógicas desses locais e caracterizar os elementos constituintes da didática museal” (Marandino, 2011, p. 4). Para tanto, busca compreender não só as relações entre a didática mais ampla e a didática específica das ciências naturais, mas também os aspectos didáticos que envolvem a educação em museus – e, em particular, a educação em museus de ciências, especialidade da pesquisadora.

À luz desses dois autores, Marandino (2011) desenvolve um sistema didático museal, considerando a relação entre o conhecimento, o público e os sujeitos produtores dos processos e dos conteúdos ensinados no museu. Seu modelo demonstra o processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento exposto e é dividido em duas etapas: o sistema didático museal interno, cujo foco está na produção da exposição; e o sistema didático museal externo, que se concentra na visitação do público.

Após este breve histórico sobre o museu enquanto instituição educativa, a pesquisa possibilitou, ainda, compreender quais são as teorias educacionais que permeiam os Setores Educativos

dos museus analisados, bem como os motivos que os levaram a adotar uma ou outra opção teórica.

As teorias educacionais e a opção teórica dos museus analisados

Com a observação das sessões educativas nos museus pesquisados e, paralelamente, a leitura de textos sobre a discussão conceitual no que tange à educação em museus, foi possível identificar algumas das teorias educacionais – discutidas a seguir – por trás da ação educativa das instituições analisadas.

Na literatura acadêmica de língua inglesa, os principais autores da área de educação em museus (Hein, 2004; Hooper-Greenhill, 2004) denominam como construtivista a teoria da educação adotada pelos museus e defendem esse posicionamento teórico apresentando as especificidades da aprendizagem nessa instituição, que seria propícia aos preceitos ditos construtivistas.

Hooper-Greenhill (2004, p. 67) corrobora tal afirmação, iniciando um de seus capítulos de livro (publicado pela primeira vez em 1994) com a seguinte sentença:

Construtivismo tem sido entusiasticamente adotado por educadores de museus na Grã-Bretanha, os quais o tem [*sic*] utilizado como uma teoria contemporânea que justifica os métodos progressivos de ensino que tem sido há tempos estabelecido nos museus, apesar de nem sempre serem vistos favoravelmente pelos governos.

Para a autora, conceituar o visitante como audiência ativa tem tudo a ver com a teoria construtivista, estabelecendo-se, pois, duas premissas básicas: a) aquele que visita o museu constrói o seu

próprio conhecimento; e b) existe uma relação entre teoria da aprendizagem, teoria da comunicação e teoria cultural. Por isso, o visitante de museu, compreendido aqui como *visitante ativo pós-moderno*, pode ser explicado, em parte, pela teoria da aprendizagem – construtivista – e também pela teoria da comunicação e pela teoria cultural.

Para discutir as teorias da educação, a autora retoma os estudos de Hein (2004), que pontua os dois elementos principais presentes em qualquer teoria da educação: a epistemologia, ou seja, a teoria do conhecimento (o que); e a psicologia, quer dizer, a teoria da aprendizagem (como). Para ele, aquilo em que se acredita a respeito da natureza do conhecimento, a epistemologia, influencia profundamente a abordagem da educação. É exatamente isso que diferencia a crença acerca do conhecimento: se ele existe independentemente do aprendiz, em absoluto, sustentado no ideal filosófico de Platão, ou se se acredita que o conhecimento consiste apenas nas ideias construídas pela mente humana, conforme desenvolveu a filosofia de Berkeley.

O segundo elemento que compõe uma teoria da educação – a psicologia da aprendizagem – trata das crenças sobre o modo como as pessoas aprendem e é apresentado pelo autor como sendo de duas possibilidades distintas, elucidadas a seguir.

A primeira posição é a behaviorista, a partir da qual a aprendizagem consistiria na adição de um sem-número de associações simples – respostas a estímulos –, as quais resultariam na simples agregação de todas elas. Nesse contexto, a mente é compreendida como uma tábula rasa e todo conhecimento só poderia ser adquirido a partir da experiência. Tendo em vista seu componente empiricista, o autor considera que John Locke seria o melhor representante desse ponto de vista (Hein, 2004).

Já a segunda abordagem, diametralmente oposta à primeira, defende que a mente constrói esquemas e que a aprendizagem consiste na seleção e organização desses esquemas a partir da riqueza de sensações que rodeiam o indivíduo. Levando em consideração esse raciocínio, Hein (2004) vincula sua tese à visão de aprendizagem apresentada por Piaget, identificando-a ao construtivismo.

Assim, a partir do cruzamento dos conceitos relativos às diferentes teorias do conhecimento e da aprendizagem, Hein (2004) compreende ser tanto o conhecimento quanto o caminho pelo qual ele é obtido dependentes da mente do aprendiz. Baseado no que o autor denomina epistemologia idealista, psicologia do desenvolvimento e mesmo construtivismo radical, na visão construtivista, os aprendizes constroem conhecimento conforme aprendem: não é uma questão de simplesmente adicionar fatos novos àquilo que é conhecido, mas constantemente reorganizar e criar o entendimento e a habilidade para aprender conforme interação com o mundo. Essa abordagem é resultado da combinação entre reconhecer que todo conhecimento é construído pelo aprendiz (teoria do conhecimento) e admitir que o aprendiz constrói conhecimento – teoria da aprendizagem.

Voltando o seu olhar para a instituição museológica, Hein (2004) afirma que qualquer abordagem educacional pode ser aplicada ao museu – e, para isso, é preciso que duas perguntas epistemológicas sejam feitas quando o tema é aprendizagem no museu: qual é a teoria do conhecimento aplicada ao conteúdo das exposições? E de que forma se acredita que as pessoas aprendem?

Assim, na abordagem por ele denominada de museu construtivista, argumenta que o espectador constrói conhecimento pessoal a partir da exposição e que o processo de produzir o conhecimento é, em si mesmo, um ato construtivo. Apesar de

afirmar ser difícil encontrar museus construtivistas, o autor declara que exposições que permitem ao visitante produzir suas próprias conclusões sobre os significados da mostra são baseadas nesse princípio e que essa visão educativa de museu é atrelada ao construtivismo como teoria da educação.

Como exemplos de aplicação da abordagem construtivista na prática museal pode-se admitir que a estrutura lógica para qualquer tema ou assunto exposto no museu e a forma como ele é apresentado ao espectador dependem não apenas das próprias características do tema em exposição, mas também das propriedades dos objetos expostos. Nesse tipo de museu, entende-se que não há uma ordem intrínseca independente do visitante, ou que há uma única forma de o visitante aprender melhor. Para esse caso, nas exposições construtivistas de museus, não há uma entrada fixa ou pontos de saída, mas permite-se ao visitante criar as suas próprias conexões e encorajam-se diferentes caminhos para a aprendizagem. Além disso, o museu construtivista oportunizaria ao visitante fazer conexões com conceitos e objetos que lhe são familiares, com aquilo que ele já conhece. Assim, a exposição construtivista encorajaria comparações com aquilo que é novo e desconhecido do visitante (Hein, 2004).

Por fim, Hein (2004) reforça o fato de a teoria educacional construtivista defender que, em qualquer discussão sobre ensino e aprendizagem, o foco está no aprendiz e não no objeto a ser aprendido – e, em decorrência disso, o foco, no museu, está no visitante e não no conteúdo do museu. E reafirma, ainda, que o museu construtivista reconhece que o conhecimento é criado na mente do aprendiz utilizando métodos pessoais de aprendizagem, permitindo adaptar-se a todos os aprendizes de todas as idades.

Em outro texto, no qual trata exclusivamente do construtivismo como teoria da aprendizagem, Hein (2000) afirma serem os precursores desse movimento autores como Dewey, Piaget e Vigotsky e apresenta nove princípios da aprendizagem desenvolvidos a partir da vertente construtivista. São eles:

1. Aprendizagem é um processo ativo no qual o “aprendiz ativo” – termo proposto por Dewey – precisa fazer algo e estar engajado.
2. Pessoas aprendem a aprender enquanto aprendem, pois aprender significa construir significados e sistemas de significados.
3. A ação essencial da construção de significados é mental – ocorre na mente –, e, por isso, se há atividades manuais, é preciso empenhar tanto a mente quanto as mãos e podem ser utilizadas ações físicas e experiências de manipulação.
4. Aprendizagem envolve linguagem, tendo em vista a influência da linguagem sobre a aprendizagem.
5. Aprendizagem é uma atividade social porque está intimamente relacionada às conexões estabelecidas com outras pessoas – como os professores, os pares e a família – e assenta-se na educação progressiva de Dewey.
6. Aprendizagem é contextual, pois aprende-se no relacionamento com aquilo que já se conhece e em que se acredita, com os preconceitos e os medos.
7. É necessário conhecimento para aprender, tendo em vista não ser possível assimilar um novo conhecimento sem ter um conhecimento prévio e uma estrutura desenvolvida nos quais ele será assentado – e, por isso, quanto mais se sabe, mais se pode aprender.

8. Leva tempo para aprender, pois a aprendizagem não é instantânea.
9. Motivação é o componente-chave da aprendizagem, pois não apenas auxilia na aprendizagem, mas também é essencial nesse processo.

Retomando Hooper-Greenhill (2004) e sua compreensão do aprendiz em museu como pós-moderno ativo, o pressuposto inicial de seu posicionamento teórico é o de que a audiência é sempre ativa, ou seja, os visitantes de museus não são passivos e são vistos como indivíduos com suas necessidades particulares e que têm estilos de aprendizagem prediletos e demandas sociais e culturais.

O que era reconhecido como o antigo *público em geral*, como comumente a audiência do museu é identificada, antes era encarado como passivo. Porém, essa audiência foi caracterizada como ativa a partir da ação dos educadores de museus – realizada com base em uma teoria educacional, mais especificamente, o construtivismo. Assim, para explicar esse *visitante de museu ativo pós-moderno*, a autora traça uma relação entre teoria educacional, teorias da comunicação e teoria cultural. Mostra-se, a seguir, o modo como cada uma delas se apresenta, tendo em vista o entendimento dessa nova audiência.

Com base nas pesquisas de Hein (2004) pontuadas anteriormente, Hooper-Greenhill (2004) assinala que as teorias da educação se baseiam em teorias do conhecimento – ou seja, epistemologias – e em teorias da aprendizagem. A epistemologia positivista ou realista compreende o conhecimento como externo ao aprendiz. Nesse caso, o conhecimento existe em si mesmo e pode ser observado, medido e objetivado. Por outro lado, na epistemologia construtivista, o conhecimento é construído pelo aprendiz na interação com o ambiente, ou seja, é subjetivo. Já no que se refere às teorias da aprendizagem, o behaviorismo

compreende a aprendizagem como a aquisição de fatos e informações de uma forma incremental, enquanto o construtivismo postula essa aprendizagem como resultado de uma seleção e organização de dados relevantes provenientes da experiência cultural.

Ainda de acordo com a autora, essas duas abordagens epistemológicas trazem luz ao papel do professor. Se o conhecimento é visto como um corpo externo ao aprendiz e o processo de aprendizagem como a aquisição desse conhecimento, então a tarefa do professor é transmitir o conhecimento ao aprendiz. Nesse caso, o aprendiz é visto como um vaso vazio a ser preenchido e cognitivamente passivo, pois receberia o conhecimento transmitido pelo professor. Em contrapartida, se o conhecimento é encarado como uma produção ativa do conhecedor – e vê-se o processo de chegar ao conhecimento como uma ação da mente a partir de uma estrutura social e cultural –, então o papel do professor será o de um facilitador.

Uma afirmação da autora é importante que seja destacada:

há poucas pessoas trabalhando em educação em museus que não tenham adotado alguma versão da visão construtivista. O papel do educador de museu é, sem dúvida, facilitar a aprendizagem ativa a partir da manipulação e questionamento dos objetos e das discussões relacionadas com experiências concretas (Hooper-Greenhill, 2004, p. 68).

Defensora do construtivismo aplicado no contexto educativo dos museus e pesquisadora há anos do tema “educação em museus”, conhecedora de diversas realidades do universo museal, ela afirma ser essa a tendência educativa dos museus contemporâneos. Além disso, aplicando as teorias do conhecimento e da aprendizagem

no contexto da educação em museus, ela define, ainda, qual é a finalidade do educador: pela lógica construtivista, é função desse profissional promover a aprendizagem ativa – centrada no visitante –, mediando a relação entre visitante e objetos a partir da experiência sensorial (manipulação desses objetos) e de debates baseados em práticas reais (Hooper-Greenhill, 2004).

A discussão aqui procedida acerca do construtivismo é apresentada a partir da perspectiva da aprendizagem no museu, ambiente que se identifica com essa vertente teórica quando desenvolve sua ação educativa de acordo com certos parâmetros, conforme apontado pelos autores. E, tendo em vista que essa visão do construtivismo tenha citado como precursores Piaget, Vigotsky e Dewey, apresentam-se a seguir, sinteticamente, alguns princípios desses autores.

Jean Piaget, biólogo e psicólogo, interessado na maneira pela qual o conhecimento é assimilado pelo sujeito, preocupa-se com a interação construtiva entre o sujeito e o objeto, buscando compreender de que maneira a criança constrói seu conhecimento na interação com o ambiente. Nesse processo, o conceito de experiência física faz todo o sentido, pois consiste na abstração de conhecimentos a partir dos objetos, de suas propriedades físicas. Além disso, na perspectiva construtivista, a aprendizagem só é significativa se ela faz sentido para o aprendiz, se ele encontrou respostas para perguntas elaboradas por ele próprio, e não se a ele foram apresentadas soluções prontas para questões com as quais ele ainda nem se deparou. Assim, para Piaget, novos conhecimentos não são resultado apenas de uma operação cumulativa, mas sim construídos a partir de uma reestruturação dos conteúdos já conhecidos do sujeito (Legendre, 2010a).

Já Lev Vigotsky, identificado ao socioconstrutivismo, preocupa-se com a relação entre aprendizagem e desenvolvimento que ocorre no interior das zonas de desenvolvimento proximal, conceito-chave para a compreensão de sua perspectiva educativa e compreendido como a distância entre o nível de desenvolvimento que a criança consegue atingir por conta própria e aquele para o qual ela necessita do auxílio de um adulto ou da colaboração de seus pares (Legendre, 2010b).

De acordo com Legendre (2010b), a perspectiva construtivista de Piaget e a socioconstrutivista de Vigotsky inserem-se no chamado “paradigma construtivista”, que não dissocia os objetos – para os quais as atividades estão voltadas – das representações construídas acerca deles de forma individual ou coletiva.

As experiências de didáticas museais aqui descritas identificam-se ao construtivismo, tendo como referência os princípios que norteiam essa vertente teórica, visando à existência de diferentes abordagens construtivistas, tais como em uma “perspectiva epistemológica, psicológica, social, histórica, pedagógica ou didática, e segundo vários pontos de vista” (Legendre, 2010b, p. 470). Da mesma forma, existem, no plano epistemológico, diversas formas de construtivismo, como o socioconstrutivismo, o construtivismo dialético ou genético, o construtivismo empírico, o construtivismo dialógico e recursivo, o construtivismo radical, entre outros.

Por fim, sendo o museu um ambiente plural de descobertas, surge, ainda, outro conceito: o da experiência.

Dewey (2010), filósofo estadunidense, desenvolveu uma teoria da educação – que denominou de progressiva em contraposição à tradicional – a partir da experiência, defendendo a

autonomia do indivíduo (mas não sem rigor ou critérios) na construção do conhecimento. Para ele, o principal objetivo da educação tradicional é preparar o jovem para futuras responsabilidades, transmitindo informações do passado às gerações futuras, enfatizando a importância do livro e dos professores como os principais representantes do conhecimento e da sabedoria do passado. Nesse contexto, que qualifica como autoritário, o qual impõe a educação de cima para baixo e de fora para dentro, a educação progressiva surge como uma crítica a esse ensino. Nessa nova concepção teórica de educação, a ênfase está na liberdade do aluno, mas o que significa essa liberdade e quais são as condições para transformá-la em realidade?

Para esse autor, há uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, ou seja, há um comprometimento, por parte da filosofia da educação, com uma filosofia empírica e experimental. Entretanto, é preciso distinguir de que experiência se trata, pois, para ele, há aquelas que são deseducativas, porque, mesmo que sejam imediatamente prazerosas, contribuem para “a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências subsequentes” (Dewey, 2010, p. 27), limitando as possibilidades de experiências mais ricas no futuro.

Nesse sentido, também há experiência na educação tradicional, que seria “do tipo errado”, porque torna a aprendizagem “entediante e maçante” (Dewey, 2010). Isso ocorre porque o currículo deveria ter origem nas necessidades e nos interesses das crianças, e não nas exigências do professor; os métodos só seriam educativos se implicassem o aprendizado pela experiência, em vez de se dizerem as coisas, e a criança seria mais um descobridor do que um ouvinte (Hirst; Peters, 1970).

Assim, Dewey (2010) realça o papel do educador nesse contexto, que deve ser o de proporcionar situações para que as experiências sejam não apenas agradáveis, mas também que estimulem e preparem o indivíduo para vivências futuras.

Ao tratar da utilidade da experiência, o filósofo estadunidense observa que as experiências não são eventos isolados, que se encerram em si mesmas. Ele enfatiza a necessidade de as experiências estarem voltadas para abrir possibilidades futuras e, portanto, estabelece uma relação direta entre passado e futuro por meio da experiência.

Para caracterizar sua teoria, o autor faz algumas afirmações, precavendo-se das críticas, como quando chama a atenção para o método: declara que não é porque se opõe a uma determinada rotina praticada na educação tradicional que a educação progressiva seja levada adiante sem planejamento ou a partir de improvisações; rebate a noção de que a nova educação é mais fácil que a tradicional; e contraria a suposição de que a inspiração para a nova educação é não fazer o que as escolas tradicionais fazem. Ao contrário, afirma ser a sua filosofia da educação mais simples, mas exige um difícil planejamento por meio da organização intelectual empírica. Assim, para ele, é crucial uma *teoria* coerente da experiência que indique positivamente uma direção para a “seleção e organização de conteúdos e métodos educacionais apropriados quando se tenta buscar um novo caminho para o trabalho das escolas” (Dewey, 2010, p. 31).

Assim, para melhor compreender a sua teoria, é preciso conceituar o que vem a ser experiência: “Qualquer experiência normal é um intercâmbio entre esses dois grupos de condições [condições objetivas e condições internas]” (Dewey, 2010, p. 43). As condições objetivas são os materiais com os quais os indivíduos

interagem, compreendendo inúmeras coisas, como os equipamentos diversos, como livros, aparelhos, brinquedos e jogos, que estão sob o poder de seleção do educador, o qual influencia os seus alunos e, na interação com eles, tendo em vista suas habilidades e necessidades, cria uma experiência educativa válida. Já as condições internas são aquelas próprias do indivíduo a ser educado, representando suas inclinações e seus sentimentos, aos quais as condições objetivas estão subordinadas.

Portanto, toda experiência, que se constitui como uma relação de interação entre o indivíduo e o ambiente onde está inserido, deve prepará-lo para uma experiência futura (Dewey, 2010). Mas não naturalmente as experiências são cumulativas de uma perspectiva individual. Para o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão, é absolutamente fundamental dar atenção às formas públicas de experiência (Hirst; Peters, 1970), pois sem treinamento nos métodos públicos de experiência, os ideais progressistas autonomia, criatividade e raciocínio crítico são inspirações vazias.

Assim, feitos os apontamentos teóricos, segue a pesquisa propriamente dita, descrevendo a experiência de campo realizada nos museus londrinos.

A pesquisa de campo e os procedimentos metodológicos

Tendo sido definido o objeto de pesquisa que resultou neste texto como o conjunto de sessões educativas desenvolvidas em cinco museus londrinos, cabe esclarecer que a proposta inicial da pesquisa de doutorado consistia na comparação entre diferentes experiências de didática museológica, buscando compreender, no Brasil e na Inglaterra, a construção do conhecimento a partir do patrimônio.

Para isso, foram selecionados o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE), tendo em vista sua larga experiência com projetos educativos no museu, e o *British Museum*, por conta da pesquisa preliminar *in loco* por parte desta pesquisadora revelar a riqueza de diferentes sessões educativas planejadas e executadas pela instituição, bem como a experiência do museu no campo da educação museal.

Apesar de ter recebido uma resposta positiva do *British Museum* previamente à chegada no exterior, a autorização para a pesquisa só foi concretizada quatro meses após a chegada da pesquisadora a Londres, forçando o estabelecimento de uma nova estratégia na busca de outras instituições durante os primeiros três meses, tendo em vista o período de doutorado sanduíche ser de apenas seis meses. Por essa razão, foi realizado o contato com outros 16 museus, dos quais cinco autorizaram a observação de sua ação educativa e foram, assim, definidos como o objeto da pesquisa no exterior.

Depois de realizado o contato com as instituições e autorizada a pesquisa de campo, a dinâmica de observação das sessões educativas consistia na ida da pesquisadora no dia e no horário previamente agendados – o educador da sessão que seria observada já estava ciente de sua presença na sessão. Então, a pesquisadora tomava assento em algum ponto da sala – a uma certa distância dos alunos – e acompanhava a realização da ação educativa, buscando a menor interação possível com alunos, professores e pais de alunos. Os únicos sujeitos aos quais a pesquisadora estava autorizada a se dirigir eram os educadores de museu, com quem conversava antes ou após as sessões.

Essa ausência de comunicação entre a pesquisadora e os visitantes ocorreu em função de dois aspectos principais: primeiro,

por recomendação expressa dos setores educativos; e, segundo, por conta do sistema de proteção à criança do Reino Unido, o *Child Protection System*, que procura mantê-las longe de quaisquer possíveis ameaças, assegurando sua integridade física e emocional contra quaisquer tipos de violência.

O estabelecimento das categorias de análise foi feito a partir da comparação das ações educativas observadas nos diferentes museus, e a própria pesquisa empírica foi a responsável por levantar os elementos importantes que dariam origem à análise.

No início da pesquisa de campo, tendo em vista as hipóteses da pesquisa, já havia, *a priori*, alguns aspectos definidos para a observação, tais como a estrutura da sessão educativa, ou seja, as etapas de sua composição; o discurso do educador; e a participação – mais ou menos engajada – dos alunos na visita. Assim, a partir da observação no segundo museu, os critérios da comparação começaram a se delinear, mas ainda sem muita clareza – ficariam mais evidentes ao ser finalizada a observação no último museu.

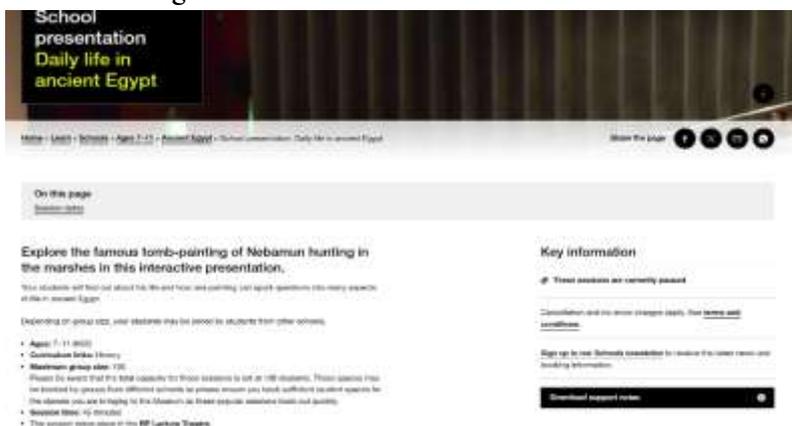
Após a etapa da pesquisa de campo e de posse do material construído a partir do registro da observação das visitas em diário de campo, foi possível traçar os pontos de convergência e/ou divergência entre os museus a partir do cruzamento das informações oriundas de cada um deles. Assim, dentre os critérios analisados, destacam-se os seguintes: 1) tendências locais: a historicidade na relação entre o museu e a escola; 2) serviço educativo dos museus: formação dos educadores, experiência profissional e sua atuação; e 3) aprendizagem no museu: as opções teóricas visando ao engajamento dos visitantes.

Da análise que se procedeu tendo por base o primeiro critério – portanto, a historicidade na relação entre o museu e a escola –, foi possível observar o modo como se desenvolve a relação

entre museu e escola nos museus onde a pesquisa foi realizada: as visitas a museus são altamente escolarizadas.

Tal constatação tem início a partir da visita aos sítios eletrônicos das instituições, os quais oferecem diversas informações a respeito de suas sessões educativas, entre elas, à qual faixa etária a atividade é dirigida, à qual idade escolar a sessão educativa é mais apropriada e quais são as disciplinas e os temas específicos do currículo escolar contemplados na atividade no museu, como mostrado na Figura 1.

Figura 1 – Material informativo do *British Museum*



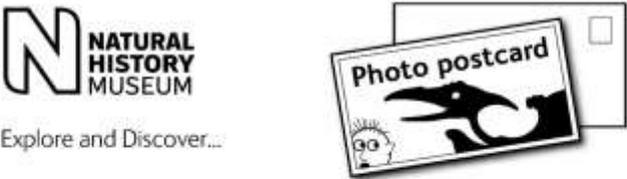
Fonte: British Museum. Disponível em:

<https://www.britishmuseum.org/learn/schools/ages-7-11/ancient-egypt/school-presentation-daily-life-ancient-egypt>. Acesso em: 16 jun. 2025.

Além disso, são disponibilizados também no sítio eletrônico dos museus pesquisados diversos recursos *online* que podem ser utilizados pelo professor em uma visita virtual livre à instituição, conduzida pelo próprio professor, como atividade de preparação para a visita ao museu. Essa atividade, então, é executada na sala de aula, anteriormente à visita – ou mesmo depois dela, como uma

atividade de avaliação da sessão educativa no museu. Tais materiais são voltados, especificamente, para o público escolar e dirigem-se ao professor, profissional responsável por executar as proposições desses recursos didáticos, como aparece na Figura 2.

Figura 2 – Material informativo do *Natural History Museum*



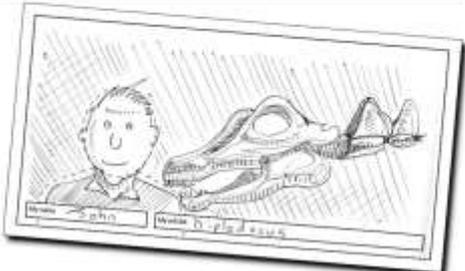
NATURAL HISTORY MUSEUM
Explore and Discover...

Photo postcard

Suitable for: Key Stages 1–2

<p>Learning outcomes</p> <ul style="list-style-type: none"> • to look closely at exhibits and select a favourite • to complete a drawing based on close observation • to write an informal account of a visit 	<p>Curriculum links</p> <p>Literacy: informal account of a visit, chronological report, letter writing, writing addresses</p> <p>Art: observational drawing</p>
<p>Teacher's notes</p>	
<p>Before you visit the Museum</p> <p>Tell your class they are going to make a postcard. They will complete the picture on the front of the postcard while at the Museum, and will fill in the back when they return to school. Show them the template, explaining they are to imagine they can have their photograph taken in front of any exhibit they like in the gallery.</p> <p>A postcard template is included for you to photocopy.</p>	
<p>At the Museum</p> <p>Give each child a postcard template. The children are to look around your chosen gallery or galleries and decide on their favourite exhibit. They may discuss it with a partner or adult. They then complete the front of the postcard, making the outline of the person look like them and completing the background. It should show their favourite exhibit as accurately as possible, as it looks as if their photo has been taken in front of the exhibit.</p>	<p>After your visit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fill in the back of the postcard, describing your visit to the Museum. • Swap postcards. Then explain the reasons for the choice of picture. • Send the postcard home from school!

Example postcard



Fonte: Arquivo pessoal (2020). Material indisponível no sítio eletrônico do *Natural History Museum*.

Nesse sentido, a Figura 2, que reproduz um material outrora disponível no sítio eletrônico do *Natural History Museum*, apresenta informações importantes voltadas à relação entre o museu e a escola. Entre elas, pode-se observar: a série escolar à qual se destina a atividade (*Key Stage 1-2*)¹⁸; o que os alunos irão aprender após a execução dessa atividade – que consiste em olhar atentamente os itens expostos e escolher o seu favorito, completar um desenho baseado na observação e escrever um texto informal sobre a visita –; a relação com o currículo escolar – na alfabetização, na produção textual e no campo da arte, com um desenho de observação –; as notas do professor, com orientações para um melhor aproveitamento da visita, seguindo-se a recomendação da preparação (Antes de você visitar o museu)¹⁹; as sugestões sobre a visita propriamente dita ao museu (No museu)²⁰; e as indicações posteriores à visita (Após sua visita)²¹.

Observou-se, ainda, algo muito comum à realidade londrina: a presença de pais que acompanham os filhos nas visitas aos museus promovidas pela escola. Não era incomum encontrar com o grupo – além dos alunos e dos professores que acompanhavam a visita – pais de alunos, motivados a estar com o grupo devido ao

¹⁸ O currículo nacional britânico é dividido em *Primary School* (Ensino Fundamental I) e *Secondary School* (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), subdividindo-se em *Key Stages* (KS): KS1 compreende as crianças de 5 a 7 anos e os *Year 1 e 2*, equivalentes ao primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental; KS2, de 7 a 11 anos, *Year 3, 4, 5 e 6*, que vai do terceiro ao sexto ano do Ensino Fundamental. No *Secondary School*, há o KS3, de 11 a 14 anos, abrangendo os *Year 7, 8 e 9*, equivalentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Há, ainda, o KS4, dos 14 aos 16 anos, que corresponde aos *Year 10 e 11*, relativos ao Ensino Médio. E, por fim, o KS5, também chamado de *Sixth Form*, que contém os *Year 12 e 13*, correspondente aos anos finais do Ensino Médio, entre os 17 e 18 anos. Há também o *Reception*, que equivale à pré-escola brasileira (Brandão, 2016).

¹⁹ Sentença original contida na Figura 2: *Before you visit the museum*.

²⁰ Sentença original contida na Figura 2: *At the museum*.

²¹ Sentença original contida na Figura 2: *After your visit*.

deslocamento dos alunos por meio de transporte público. As escolas em Londres, especialmente as escolas públicas, costumam utilizar, com frequência, o transporte público – principalmente, o metrô – para o deslocamento entre a escola e os museus quando ocorrem os agendamentos por parte dos professores. Nesses casos, a própria escola solicita a presença dos familiares dos alunos para acompanhar o grupo e ajudar a tomar conta das crianças durante esse trajeto.

Assim, nos museus pesquisados em Londres, as sessões educativas foram planejadas tendo o currículo escolar como ponto de partida, de acordo com uma faixa etária e uma série escolar específicas, demonstrando a importância da escola e do currículo como condição essencial para a produção de novas atividades no ambiente do museu.

Em conversas e entrevistas com os educadores dos museus londrinos, quando questionados sobre a intrínseca relação entre o museu e a escola, eles respondiam ser clara e evidente, visto que as escolas buscam os museus para complementarem o conteúdo escolar – e, portanto, essa é a visão que as escolas têm dos museus nessa região. Uma das entrevistadas chegou a citar, inclusive, que, pelo fato de algumas escolas receberem incentivo público para esse tipo de atividade – seja na disponibilização de transporte para os alunos entre a escola e o museu, seja no pagamento das taxas do museu para viabilizar a entrada dos alunos –, a relação entre o currículo escolar e a visita ao museu é vista como uma justificativa para o dispêndio da verba. Inclusive, essa relação surge como um bom argumento para a solicitação de recursos para a visita a museus, tendo em vista que esse investimento impactaria diretamente na melhoria do aprendizado dos alunos.

No que diz respeito ao Serviço Educativo dos museus londrinos pesquisados e ao perfil dos educadores, o segundo critério

analisado, a pesquisa revelou que esses profissionais têm curso superior completo, com uma especialização *lato sensu* ou pós-graduação *stricto sensu*, como mestrado e doutorado. Em sua experiência, podem acumular o período em que atuaram como educadores de museu em outras instituições e/ou os anos que lecionaram na sala de aula.

Para esses educadores, esses dois ofícios têm sua parcela de contribuição para o desenvolvimento das ações educativas em museus: da experiência docente, herdada métodos para manter os visitantes engajados e motivados durante as visitas; linguagem adequada ao público escolar de acordo com sua faixa etária; e o manejo com os alunos, tais como atitudes disciplinadoras. Já de sua atuação anterior em outras instituições museológicas, bem como de sua formação específica nessa área, carregam a habilidade de trabalhar os objetos museológicos com os visitantes e um conhecimento mais pormenorizado sobre a coleção do museu relativa à sua área específica de atuação – por isso, são denominados especialistas em suas áreas específicas.

Essa é uma fala, inclusive, dos próprios educadores dos museus londrinos pesquisados. Quando perguntados sobre sua atuação no que dizia respeito à sua formação ou experiência anterior, respondiam com o relato da experiência docente e imputavam a ela a responsabilidade por conhecerem técnicas de disciplinar os alunos em sala, bem como métodos para chamar a sua atenção quando estavam dispersos ou atrapalhando o andamento das atividades. Um deles, inclusive, educador do *Natural History Museum*, estava em seu segundo contrato naquele museu e se sentia, agora, mais confiante que antes, porque havia passado pela experiência em sala de aula no período entre as duas ocasiões em que atuou como educador de museu. Dizia que, como professor, passou a desenvolver diferentes

maneiras para manter o visitante atento e engajado; trazer, quando necessário, sua atenção de volta ao museu quando se demonstrava disperso; e discipliná-lo quando alguma atitude reprovável era tomada.

Por fim, em relação ao último critério – a aprendizagem no museu e as opções teóricas voltadas para o engajamento dos visitantes –, a partir da descrição de todas as sessões educativas observadas nas instituições museológicas pesquisadas em Londres, notou-se algo comum a todas elas: a seleção da manipulação de objetos como a principal atividade presente na ação educativa dos museus e a promoção do engajamento dos visitantes pelas mais diversas formas de sessões educativas.

Ao longo da pesquisa, foi observada uma gama variada de sessões educativas, cada qual se utilizando de práticas distintas, tais como: contação de histórias, dramatizações, produção de discursos, produção de orçamentos, confecção de fantoches, execução de música em grupo, teatro de sombras, produção criativa com os materiais disponíveis durante a sessão, acompanhamento de experimentos científicos, atuação dos integrantes do grupo como paleontólogos, palestras dialogadas, descobertas por meio da manipulação de objetos e realização de percurso no espaço do museu.

Notou-se, ainda, a preferência desses museus por oferecer muito mais sessões educativas desse tipo do que aquelas mais comumente conhecidas – nas quais os grupos são acompanhados por um educador ao longo do percurso expositivo ou mesmo aquelas nas quais os visitantes assistem a uma palestra –, o que permite afirmar que essas existem em menor número que aquelas. Das 30 sessões diferenciadas que foram observadas, apenas seis delas se enquadram nos dois últimos exemplos – foram executadas na forma de palestra

ou tiveram o percurso no museu como uma das etapas da sessão educativa.

A larga utilização de objetos para serem manipulados pelos visitantes parece encontrar amparo em uma vertente empírica da ciência, mais especificamente no conceito de experiência de John Dewey – e nos princípios do construtivismo.

A noção de experiência está fortemente atrelada às ideias de interação e ambiente. A experiência é, portanto, uma relação de interação entre o indivíduo e o ambiente que o cerca, o que se encaixa perfeitamente na análise das sessões educativas em museus, tendo em vista a utilização de materiais com os quais os visitantes interagem: nesse caso, os objetos museológicos.

O primeiro ponto a ser observado é a satisfação dos grupos ao se depararem com objetos autênticos de museus e com a possibilidade de observá-los de perto e poder tocá-los com suas próprias mãos, em vez de vê-los através de uma vitrine. Esse é um momento de descoberta, no qual o visitante exerce sua autonomia em uma relação direta com o objeto. A partir das orientações do educador sobre a forma correta de manipular o objeto, visando manter sua integridade física, o visitante está livre para analisar, perceber os detalhes, sentir o peso, a textura, as cores, as marcas do tempo. Vivência completamente distinta da escola tradicional, cuja aprendizagem é criticada por Dewey (2010) e qualificada por ele como “entediante e maçante”. Aqui, há um processo de investigação e descoberta, no qual o papel mais importante é aquele exercido pelo próprio aprendiz.

Uma vez de posse dos objetos, o visitante é encorajado a atuar como cientista que investiga seu objeto de pesquisa. Além de o educador solicitar que algumas questões sejam respondidas a partir da análise do material, o visitante é também levado a questionar

acerca do universo que rodeia o objeto – possíveis usos, antigos proprietários e contexto de produção, por exemplo. Abre-se, assim, a oportunidade de conhecer melhor a realidade de uma determinada comunidade por meio da evidência material da cultura.

Esse exercício de análise dos objetos prepara o visitante para outras experiências futuras, uma vez que treina o olhar do espectador para o objeto, focando aquilo que realmente importa quando se vai ao museu. Com a possibilidade de usufruir do espaço da instituição – em vez de se valer incansavelmente das legendas que estão abaixo das peças (Meneses, 2011) –, quem passa por essa experiência desenvolve uma nova forma de enxergar o mundo ao redor, buscando informações a partir da investigação dos próprios objetos e sendo preparado para experiências futuras.

Outra questão a ser pensada diz respeito ao que leva um museu a planejar esse tipo de atividade de manipulação de objetos. A resposta pode estar no fato de que, já que os objetos museológicos são a razão maior da existência dos museus, permitir o seu toque por parte dos visitantes rompe, de uma vez por todas, qualquer imaginário de que o museu é um ambiente enfadonho e monótono, para o qual se transferiu a lógica da escola, e no qual o máximo que o visitante irá encontrar será um monitor falando sem parar, por cerca de 1 hora, sobre as peças nas vitrines, ao longo de um percurso cansativo pelo espaço do museu.

Além disso, a escolha pela inserção da manipulação de objetos nas sessões educativas dos museus parece estar diretamente relacionada com o engajamento dos visitantes ao longo das visitas. Assim, uma questão emerge: como proporcionar uma visita que chame a atenção dos participantes, que lhes cause interesse e que desperte neles a noção de investigação? Os apontamentos conclusivos, a seguir, trazem luz a esse questionamento.

Apontamentos conclusivos

A premissa ao redor da qual se desenvolveu esta pesquisa é a de que o museu é uma instituição educativa, tendo em vista não apenas o seu reconhecimento pelo Icom, na definição que faz da instituição, como também a própria dinâmica cotidiana do museu diante de seus visitantes, que se desenvolve em um contexto de aprendizagem. A questão recai, entretanto, na forma como as ações educativas são desenvolvidas.

Dois princípios básicos, portanto, no que diz respeito ao desenvolvimento das sessões educativas, podem ser destacados. Nos museus londrinos pesquisados, constatou-se que: 1) as sessões educativas são planejadas a reboque do currículo escolar, atendendo a uma demanda muito específica baseada nos critérios de série escolar, faixa etária e disciplinas contempladas; e 2) existe uma preferência pela realização de sessões educativas em diferentes formatos em detrimento do tão conhecido percurso pelo museu – mais comumente denominado visita orientada –, tendo em vista que essa diversidade de modelos proporciona um maior engajamento dos visitantes na participação das atividades.

Ao término desta pesquisa, compreendeu-se, portanto, a didática museal como o conjunto de *elementos* que possibilitam uma relação de aprendizagem entre o objeto e o visitante: ambiente propício à aprendizagem, mediação adequada e variedade na oferta de ações educativas.

Assim, em primeiro lugar, o que é necessário para que haja um ambiente de aprendizagem e, intrínseco a isso, se estabeleça a relação entre o visitante e o objeto? De acordo com as observações e as análises à luz do referencial teórico discutido, o ambiente deve

ser convidativo e promover o engajamento do visitante. Isso significa que tanto mais a visita será proveitosa para o visitante quanto mais ele se sentir parte dela: ao participar ativamente no decorrer do desenvolvimento da sessão educativa, mais propenso ele estará a reter o conhecimento do conteúdo relativo àquela visita. Portanto, a execução de tarefas mantém o visitante mergulhado na visita, tornando-o parte do seu desenvolvimento.

Em segundo lugar, precisa haver uma mediação condizente com o nível de compreensão do grupo, o que determinará a linguagem mais adequada bem como o grau de complexidade das tarefas a serem realizadas pelo grupo ao longo da visita. Além disso, mediar uma sessão educativa implica preparo do educador no que diz respeito tanto ao tema discutido na visita quanto às questões que envolvem a didática e os processos de ensino e aprendizagem.

Em terceiro lugar, quanto maior a variedade de oferta de sessões educativas, maior será o público contemplado. Portanto, para que as sessões educativas tenham uma abrangência mais ampla e proporcionem um ambiente favorável à aprendizagem do maior número de visitantes, atividades que contemplem diferentes formatos são fundamentais. Contar com apenas uma atividade de mediação, baseada na apresentação oral de um educador por cerca de 1 hora, discorrendo sobre peças de museu atrás das vitrines de uma exposição, seria apostar muito no nível de compreensão oral dos visitantes, quando haveria outras formas, mais lúdicas, além da visita orientada, para que eles possam apreender o conteúdo da exposição. A mediação no espaço expositivo pode e deve ocorrer, mas não se configurar como a única opção possível de ação educativa no espaço do museu. Quanto a isso, pode-se dizer, a respeito da manipulação de objetos, que se revelou uma ótima ferramenta para

a investigação dos visitantes. Porém, não deve ser utilizada de forma isolada, mas sempre na companhia de outras ações educativas.

Portanto, para que as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente do museu estejam completas do ponto de vista educacional, é necessário um ambiente propício à aprendizagem, uma mediação adequada e variedade na oferta de ações educativas, pois, na ausência desses três quesitos, o museu continuará a ser visto pelo público – tanto geral quanto escolar – como um espaço puramente de lazer, voltado apenas ao entretenimento.

Referências

BRANDÃO, Juliana. Sistema de ensino no Reino Unido. **Brasileiras pelo Mundo**. 2016. Disponível em: <https://www.brasileiraspelomundo.com/sistema-de-ensino-no-reino-unido-421931155> Acesso em: 4 set. 2020.

BRITISH MUSEUM. **School presentation** – Daily life in ancient Egypt. Disponível em: <https://www.britishmuseum.org/learn/schools/ages-7-11/ancient-egypt/school-presentation-daily-life-ancient-egypt>. Acesso em: 16 jun. 2025.

COMENIUS. **Didática magna**. 4 ed. Aparelho crítico: Marta Fattori; tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CORDEIRO, Jaime. A educação comparada e a didática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 143-154, maio/ago. 2015.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HEIN, George. Constructivist Learning Theory. *In: **Developing museum exhibitions for lifelong learning***. London: The Stationary Office and Group for Education in Museums (GEM), 2000.

HEIN, George. The constructivist museum. *In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. **The educational role of the museum***. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2004. p. 73-79.

HIRST, Paul. **O que é ensinar?** Tradução de Olga Pombo. [20--]. Disponível em: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/images/hfe/cadernos/ensinar/hirst.pdf> Acesso em: 17 nov. 2017.

HIRST, Paul; PETERS, Richard. **The logic of education**. London: Routledge and Kegan Paul, 1970.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. Museums learners as active postmodernists: Contextualizing constructivism. *In: HOOPER-GREENHILL, Eilean. **The educational Role of the museum***. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2004. p. 67-72.

ICOM Portugal. 2025. **Comissão Nacional Portuguesa do ICOM (International Council of Museums)**. Lisboa: Palácio Nacional da Ajuda, Freguesia de Ajuda, Concelho de Lisboa. Disponível em: <https://icom-portugal.org/icom-portugal-quem-somos/icom-internacional/> Acesso em 16/03/2025.

LEGENDRE, Marie-Françoise. Jean Piaget e o construtivismo na educação. *In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias***. Petrópolis: Vozes, 2010a. p. 425-445.

LEGENDRE, Marie-Françoise. Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação. *In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias***. Petrópolis: Vozes, 2010b. p. 447-474.

MARANDINO, Martha. **O conhecimento biológico nas exposições de museus de ciências**: análise do processo de construção do discurso expositivo. 2001. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARANDINO, Martha (org.). **Educação em museus**: a mediação em foco. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008.

MARANDINO, Martha. **Por uma didática museal**: propondo bases sociológicas e epistemológicas para análise da educação em museus. 2011. 384 f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Entrevista com Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses: depoimento [31 de março de 2011]. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, p. 405-431, jul./dez. 2011. Entrevista concedida a Luciana Quillet Heymann e Aline Lopes de Lacerda.

POULOT, Dominique. **Museu e museologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

Elementos budistas da Atenção Plena e autorregulação da aprendizagem no ensino fundamental: um estudo de revisão

Felipe Naday

Jussara Cristina Barboza Tortella

Introdução

O conceito de atenção, fator interveniente no processo de aprendizagem, pode variar de acordo com a perspectiva teórica adotada. Nesse artigo, que retrata resultados de uma pesquisa de mestrado, discute-se esse conceito a partir de duas abordagens: a primeira, a Atenção Plena conceituada por Nhat Hanh (2012) como um conjunto de práticas voltadas para o estar atento ao que se está fazendo no momento presente – nela exploramos áreas como a percepção do corpo e dos sentimentos, práticas de relaxamento, assim como o da atenção propriamente dita; a segunda, como uma estratégia integrante da aprendizagem autorregulada, fundamentada na teoria sociocognitiva. Um aluno autorregulado posiciona-se de maneira ativa e reflexiva em seu processo de aprendizagem, planejando, monitorando e avaliando seu próprio aprendizado.

Considerando tais conceitos e a escassez de estudos na área da Educação que articulem essas perspectivas, esta pesquisa teve por objetivo principal verificar se as práticas de Atenção Plena podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de atenção, da conscientização corporal e dos sentimentos em alunos que frequentam o Ensino Fundamental. Além de ser um conceito pouco

explorado em pesquisas educacionais e periódicos nacionais, o estudo inova ao realizar uma revisão bibliográfica em um periódico internacional especializado na temática intitulado Mindfulness .

A atenção Plena é um conceito multidimensional, que envolve processos psicológicos e um estado mental no qual o indivíduo está envolvido ativamente, em um processo de tomada de consciência que se dá dentro de um contexto social, no caso do presente artigo, o educacional. Entende-se que a Atenção Plena envolve um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e que tem o potencial de beneficiar a saúde, o bem-estar e a qualidade da vida na escola e fora dela.

No Brasil, o período escolar do Ensino Fundamental é considerado uma etapa indispensável para a formação e desenvolvimento das crianças. Dos seis aos catorze anos de idade elas entram em contato com conteúdo basilares da aprendizagem, como a alfabetização em português e matemática, as explorações expressivas no campo artístico e corporal, estudos geográficos, biológicos e assim por diante. Ao longo desses mesmos anos, ocorrem importantes transformações físicas, cognitivas, sociais e emocionais (Brasil, 2018). A escola, junto com a família, assume um papel fundamental e, ao mesmo tempo, complexo, para direcionar a exploração dos alunos nessas várias dimensões de vida, possibilitando um espaço de estudos, trocas, vivências, diálogos e modelos éticos que lidam diretamente com questões que tocam a realidade.

Aprender a ler e calcular é um desafio para qualquer criança, assim como saber como lidar com o cansaço e a raiva. Em uma fase com tantas novidades e amadurecimentos, acreditamos que a Atenção Plena pode contribuir muito para parte dos direcionamentos que devem ser tomados na escola. No processo da

alfabetização, por exemplo, as práticas de Atenção Plena podem auxiliar as crianças no desenvolvimento da sua capacidade da atenção, foco e concentração.

Aliada a essa perspectiva, destacam-se as contribuições dos estudos sobre autorregulação da aprendizagem, sendo a atenção um elemento constitutivo desse conceito (Zimmerman, 1989, 2013). O aluno autorregulado constantemente gerencia seus estudos, estabelecendo metas e o sucesso de sua autorregulação depende do quanto foi capaz de realizar e se aproximar do que fora planejado. Por outro lado, quando não consegue concluir os estudos da forma imaginada, é de igual importância estar atento e avaliar o porquê de isso ter ocorrido durante o processo, modificando, então, seu comportamento no futuro. Dessa forma, outros eventuais erros da mesma natureza serão evitados, e possíveis obstáculos, antecipados. Esse controle que o aluno exerce sobre seus estudos, terá tanto um aspecto de curto prazo (organização do dia), como um de longo (organização de semanas).

Para discutir tais aspectos, o artigo está organizado em três tópicos. O primeiro apresenta o referencial teórico detalhando aspectos da Atenção Plena e da autorregulação da aprendizagem. O segundo traz o percurso da pesquisa detalhando o material empírico produzido, e o terceiro apresenta uma discussão específica sobre pesquisas. Por fim, nas considerações finais elencamos alguns tópicos que podem contribuir para a realização de intervenções bem-sucedidas no contexto escolar.

A Atenção Plena e a Autorregulação da Aprendizagem

A Atenção Plena é uma prática laica e moderna, com origem no Budismo, difundida por figuras como Thich Nhat Hanh. A

vertente assumida na presente pesquisa está relacionada à tradição Zen vietnamita, do mestre Thich Nhat Hanh, que participa – junto com inúmeras outras tradições do Budismo – do Mahayana. Trata-se de uma vertente progressista, aberta a mudanças e atualizações, que se preocupa mais com o bem-estar coletivo do que com a realização individual – opondo-se, dessa maneira, à vertente ortodoxa Therevada (Nhat Hanh, 2012)

É comum que, ao elaborar um plano de estudos, o aluno encontre dificuldades para manter sua atenção naquilo que foi programado e nas ações e atividades que devem ser feitas para alcançá-lo. A autorregulação da atenção, o foco e a concentração se tornam, portanto, fundamentais para o enfrentamento dos desafios, dos contratempos, assim como dos possíveis distratores e tentações, possibilitando ao aluno realizar o que foi estipulado.

Ter Atenção Plena implica em focar nossa atenção e concentração sobre o momento presente e reconhecer o que está acontecendo nele. Segundo Nhat Hanh (2012), nossa atenção sempre estará direcionada sobre um objeto, e a Atenção Plena propõe quatro categorias de objetos para se investigar e contemplar: o corpo, os sentimentos, a mente e os objetos da mente (percepções). Por exemplo, neste momento, sua atenção está voltada para um objeto (este texto) que faz parte da sua percepção (sua visão).

Essas quatro categorias são conhecidas como “Os Quatro Estabelecimentos da Atenção Plena”, ou “Os Quatro Fundamentos da Atenção Plena”. Corpo, sentimentos, mente e percepções correspondem, também, àquilo que forma nosso ser como um todo, e são explorados e observados, de maneira profunda, no budismo. Observar a si mesmo é, necessariamente, observar um desses objetos, assim como voltar nossa atenção para o momento presente

é, necessariamente, voltar nossa atenção para alguma dessas categorias de objeto.

Cuidar com afincos e dedicação e proteger nosso corpo, mente, sentimentos e percepções são responsabilidades individuais e coletivas: o bem-estar de nosso ser é o bem-estar dessas quatro categorias juntas. A Atenção Plena nos dá ferramentas para nos conectarmos e cuidar dessas categorias por meio de dois aspectos: shamatha e vipashyana. Shamatha é uma palavra em sânscrito, que significa “o ato de acalmar os pensamentos da mente”, assim como os hábitos, a agitação, a desatenção, as emoções intensas e a pressa que nos regem. Shamatha é parar e voltar nossa atenção para o momento presente (Nhat Hanh, 2001, p. 35). Já vipashyana é traduzido como olhar profundamente. A partir do momento em que nos acalmamos, temos concentração e calma suficientes para observar profundamente o objeto escolhido em nossa meditação. Na Atenção Plena, escolhemos, por exemplo, nossos sentimentos – como a agitação – como objeto de meditação, com o objetivo de entender suas causas e seu funcionamento.

Na Atenção Plena, direcionamos nossa atenção para o nosso corpo começando pela respiração. Sempre estamos respirando, e, se queremos acalmar nossa mente e voltar a atenção para o momento presente, a respiração pode ser um ótimo recurso para isso. Se preste atenção na respiração, necessariamente joga o foco da minha atenção para algo que está acontecendo no aqui e agora: jamais conseguirei respirar no passado ou no futuro (Nhat Hanh, 2012).

A partir do momento em que nos concentramos em nossa respiração, seu movimento e sensações por ela provocadas, naturalmente a deixamos mais calma e profunda. À medida em que a atenção mergulha na respiração, corpo, mente e respiração tornam-se uma única coisa (Nhat Hahn, 2012). Ao praticar a

respiração junto com a Atenção Plena, é instaurado um espaço de pausa para o organismo, que consegue, enfim, descanso e restauração.

Existem três categorias de sentimentos: neutros, prazerosos e não prazerosos. A Atenção Plena dos sentimentos acontece quando os identificamos e entramos em contato com eles à medida em que se manifestam, permanecem e vão embora no nosso corpo e na nossa mente. Antes de lidar com os sentimentos não prazerosos, recomenda-se reconhecer aqueles prazerosos disponíveis no momento presente, assim nos sentiremos mais fortes e estáveis na hora de contemplar, reconhecer e transformar sentimentos negativos e pesados dentro de nós. A partir da prática dos exercícios respiratórios, naturalmente cultivamos internamente uma sensação de bem-estar, calma e felicidade.

Saber lidar com sentimentos negativos e desconfortáveis é igualmente muito importante, e o praticante não deve ter pressa em encerrar ou evitar esse sentimento. Reprimir um sentimento negativo é igual a reprimir a si mesmo (Nhat Hanh, 2012). A habilidade de permanecer junto com um sentimento negativo e difícil, ou um desconforto corporal, e manter-se calmo e centrado, é um princípio importante na meditação (Stern, 2019).

Nas salas de aula, constantemente pedimos aos alunos para prestarem atenção, mas, em geral, não ensinamos como fazer isso de maneira sistemática. Temos como padrão uma educação que valoriza a competição, a performance, a produtividade e o raciocínio lógico, deixando de explorar as nossas próprias dimensões sensoriais e emocionais. Somos ensinados Matemática, Português e Geografia, entre outras disciplinas importantes para a formação intelectual e cidadã do jovem. De forma geral, porém, não aprendemos sobre a geografia do próprio corpo e seu funcionamento sutil.

Pesquisas com crianças do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental demonstram que a Atenção Plena fortalece a atenção, suas funções executivas, a aprendizagem, e promove comportamentos sociais positivos (Napoli, Krech, Holley, 2005; Flook, 2010; Jennings, Greenberg, 2009). A Atenção Plena não é um agenciamento de si em direção a um aperfeiçoamento longe do alcance. Mas um aprender a acomodar-se dentro de si mesmo, um ato de nos sentirmos confortáveis com nosso corpo, nossos sentimentos e o momento presente. Atenção Plena é o retornar para o momento presente, de novo e de novo, e aprender a enxergar suas potencialidades, a beleza dentro dele, e as dificuldades também, e assumir a reponsabilidade de lidar com tudo isso.

Em uma abordagem terapêutica, podem ampliar-se a exploração e aproximação que a criança tem do seu corpo e emoções, aprender a observar a si e seu entorno, ou aprender a se acalmar, relaxar e aproveitar o momento presente, o que contribuirá para o seu bem-estar como um todo. Estudos internacionais a esse respeito já foram realizados e estão avançando (Alampay et al. 2020; Berger, Brenick, Tarrasch, 2018; Dariotis et al., 2016). Por outro lado, pouca coisa foi realizada no Brasil (Botelho Fóz, 2019).

A autorregulação é uma atuação cíclica, em constante movimento, e durante todo o processo o indivíduo exercita sua habilidade de observar a si mesmo e avaliar seus comportamentos e ações. O meio pelo qual faz isso é a partir do uso de sua atenção (Luszczynska et al., 2004; Levantini et al., 2025). Há uma relação entre autorregulação da atenção e a Atenção Plena que reflete atitudes de aceitação, abertura e curiosidade (Roeser, Galla, Baelen., 2020).

Adotar a perspectiva da autorregulação no contexto educacional é compreender que o aluno deixa de ser um agente

receptivo e passivo de conhecimento, assumindo um posicionamento ativo, a partir do qual passa a controlar e refletir sobre sua própria aprendizagem. Trabalhando por meio de seus recursos metacognitivos, motivacionais e comportamentais, o indivíduo utiliza ferramentas que podem ajudá-lo não só no contexto escolar, mas também no desenvolvimento de si próprio na vida como um todo (Zimmerman, 2013; Lourenço, Paiva, 2016). O aspecto metacognitivo refere-se ao planejamento, levantamento de metas, auto-observação e autoavaliação. Na vertente motivacional, cultiva qualidades como o interesse, o esforço e a persistência, assim como o exercício do foco da atenção, e de aprender a lidar com distratores e emoções que podem dar suporte ou prejudicar os estudos. Por fim, na vertente comportamental, o aluno trabalha o autocontrole: criar condições favoráveis no ambiente para ajudar a alcançar seus objetivos e cultivar comportamentos facilitadores do processo de aprendizagem (Lourenço, Paiva, 2016).

Todas essas etapas são de extrema importância e são dependentes entre si. De nada adianta o aluno estabelecer metas se não conseguir gerenciar seu comportamento, motivação, tempo e espaço para alcançá-las. Não é efetivo passar por todo o processo de planejamento e execução dos estudos se não é cultivada a capacidade de observar a si mesmo para avaliar como foi seu rendimento e quais foram os fatores que o ajudaram a cumprir a tarefa, bem como os que o atrapalharam.

O conjunto dessas competências é desenvolvido por meio das relações sociais e estruturais, que, na teoria, denomina-se modelação (Polydoro, Azzi, 2009). Bandura (1986) entende o ser humano a partir de uma dinâmica envolvida em fatores pessoais, comportamentais e ambientais. O indivíduo não é um ser isolado, mas influencia e é influenciado pelo ambiente em que vive e pelas

pessoas ao seu redor. Ter o controle sobre si não é uma qualidade inata do ser humano, mas é algo que se adquire através do exemplo. Na modelação, o aluno aprende os processos autorregulatórios mediado por uma pessoa que já tem experiência e conhecimento sobre essas estratégias. Outra possibilidade seria aprender por livros, internet, áudios, entre outros. Idealmente, essa influência deveria partir da própria escola e do ambiente de aprendizagem, isto é, dos professores e seus pares em sala de aula. O professor seria o responsável por, além de compartilhar os conteúdos clássicos do currículo – como matemática ou português –, acompanhar os alunos em suas aprendizagens, demonstrando e pensando em conjunto modos de avaliar os recursos ao alcance para facilitar e aprofundar os estudos, assim como planejamentos, execução e avaliação de todo o processo.

A autorregulação é uma atuação cíclica, em constante movimento, e durante todo o processo o indivíduo exercita sua habilidade de observar a si mesmo e avaliar seus comportamentos e ações. O meio pelo qual faz isso é a partir do uso de sua atenção (Luszczynska, 2004).

É comum que, ao elaborar um plano de estudos, o aluno encontre dificuldades para manter sua atenção naquilo que foi programado e nas ações e atividades que devem ser feitas para alcançá-lo. A autorregulação da atenção, o foco e a concentração se tornam, portanto, fundamentais para o enfrentamento dos desafios, dos contratempos, assim como dos possíveis distratores e tentações, possibilitando ao aluno realizar o que foi estipulado.

Aliás, todos os processos autorregulatórios têm a atenção como um fator determinante. Por atenção entendemos a habilidade que temos de focar voluntariamente em informações que são relevantes para um determinado fim, enquanto, simultaneamente,

não nos distraímos por estímulos irrelevantes, sejam eles internos e externos (Luszczynska, 2004).

Nossa capacidade de atenção, foco e concentração é como um músculo: para fortalecê-la, é preciso exercitá-la. É ilusório alguém com dificuldade de estabelecer um foco pensar que de um dia para o outro se tornará capaz de se concentrar por horas em um mesmo assunto. Ao mesmo tempo, é pouco eficaz perder a paciência e achar que não há muito o que fazer para melhorar. Trata-se de prática, de estimular, ter paciência e perseverança, se concentrando nos estudos e nas metas e, tão logo perceba a distração, retomar com tranquilidade a atenção para esses estudos e metas. E voltar a fazer isso quantas vezes forem necessárias, sempre respeitando limites pessoais e criando momentos de pausa para descansar a atenção, a vista e o pensamento.

Cabe aqui lembrar que a atenção não consegue sustentar-se por si mesma – seu funcionamento é orgânico e depende de outros fatores biológicos. O aluno só conseguirá diferenciar o que é informação relevante do que não é se for capaz de cultivar um estado mental calmo durante as atividades. A regulação da atenção está profundamente ligada ao nosso sistema nervoso central, em que as informações sensoriais recebidas são codificadas em impulsos neuronais, possibilitando o cérebro de interpretá-las e reagir. É justamente essa rede de comunicação interna que seleciona quais informações são importantes e quais podem ser ignoradas, e agimos a partir disso. Um sistema nervoso desregulado apresenta dificuldade em receber, selecionar e organizar essas informações, e sua capacidade de se concentrar fica prejudicada (Kandel; Schwartz; Jessell, 2000).

Pensemos em um aluno se programando para estudar durante duas horas, com o objetivo de ler 25 páginas e depois

resumi-las. Durante os estudos, ele é surpreendido por um alto barulho de obra vindo do vizinho. Com concentração e calma, é possível jogar a atenção para os estudos e colocar o barulho em segundo plano, quase deixando de notá-lo.

Focar a atenção em um texto, por exemplo, engloba o autocontrole de comportamento (ficar sentado, apenas lendo e escrevendo); pensamentos (focar na leitura e na escrita apenas); assim como das emoções (não ficar irritado ou chateado pelo som do vizinho). Em todas essas áreas, o gerenciamento da atenção é um fator importante. Se, contudo, o aluno estiver estressado, irritado, cansado ou inquieto (sistema nervoso desregulado), terá dificuldade de selecionar e organizar os estímulos, e seu estudo será prejudicado.

A atenção, portanto, é um fator determinante para a autorregulação, e deve ser levada em conta e discutida entre professores e alunos. Outro fator complementar que ajudará o aluno a enfrentar os contratempos que surgirem durante os estudos é a autorregulação das emoções

O percurso da pesquisa

A necessidade de pesquisas metodológicas, do tipo Estado da Arte, acontece quando uma área do conhecimento começa a crescer em intensidade, quantidade e expressividade. A busca por avaliar criticamente esse conjunto de pesquisas, assim como reuni-lo de maneira organizada, facilitará o entendimento dos avanços e direções desse campo científico (Megid, Carvalho, 2018). Os pesquisadores realizam um mapeamento por meio da seleção de um material específico, e da descrição, compreensão, avaliação e interpretação do mesmo (Ferreira, 2002). Esse tipo de metodologia

ajudará na orientação das pesquisas futuras, assim como permitirá a elaboração de posicionamentos críticos e reflexivos sobre aquilo que já foi feito ou desconsiderado. Importante ressaltar que pesquisas desse tipo podem facilitar o acesso a um grande número de informações condensadas e divulgadas em artigos de revisão ou teses com tal objetivo.

Após a definição do problema de pesquisa – as práticas de Atenção Plena podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de atenção, da conscientização corporal e dos sentimentos em crianças do Ensino Fundamental? – iniciamos com o mapeamento de estudos a partir de uma busca com os descritores “Atenção Plena” e “Ensino Fundamental”, disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como a pesquisa de mestrado tinha seu término no ano de 2021, a proposta foi levantar estudos dos últimos dez anos, portanto, entre os anos 2010 e 2020.

Para classificar o material, realizamos a leitura do resumo de cada tese, dissertação e artigo encontrados, e os agrupamos em categorias. No caso dos documentos que demonstraram responder os dois critérios de seleção – a) intervenção de práticas da Atenção Plena com alunos do Ensino Fundamental; b) intervenções diretamente ligadas com questões da percepção corporal e emocional – aprofundamos a leitura por meio do texto completo. Em outra situação, alguns resumos continham informações insuficientes ou vagas, no que decidimos procurar uma melhor compreensão também no texto completo. Após a leitura do material, uma dissertação da Universidade de São Paulo (USP), datada de 2019, da área da Saúde e Educação parecia ser promissora. Mas, após a leitura completa do trabalho, foi possível verificar que não atendia aos objetivos da pesquisa. Com tal resultado buscamos

revistas internacionais para realizar o mapeamento, com os descritores “Elementary School” e Mindfulness.

Na busca nos deparamos com uma revista internacional e especializada Mindfulness e optamos por fazer o estudo somente com dados da revista, já que as publicações giravam em torno do tema principal da dissertação. Em dezembro de 2020, com o descritor elementary school, que é o equivalente aos primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil (do primeiro ao quinto ano). A busca resultou em sessenta artigos: 33 da área da Psicologia; onze da Educação; cinco resenhas de livros; cinco da Saúde e Psicologia; três da Educação e Psicologia; um da Arte e Educação; um de Economia e Educação; um da Neurociência.

Como primeira forma de entrar em contato com o material, procuramos fazer o fichamento, respondendo aos seguintes tópicos: título da pesquisa; autores; participantes, idade e ano escolar; área de atuação; tema geral da pesquisa.

Com o material reunido, passamos para a leitura dos resumos e dos textos completos e coletamos as informações necessárias para o agrupamento e categorização. Nessa etapa, ocorreu um primeiro critério de exclusão de 23 artigos, uma vez que parte dessas pesquisas não foram realizadas no contexto escolar (pesquisas voltadas para presidiários, pessoas com doenças terminais, ou recém-nascidos e mães, por exemplo) ou então resenhas de livros.

As 38 pesquisas alistadas nessa primeira seleção foram organizadas em seis categorias, a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011): Cognição/aquisição conteúdos (n=4); Viabilidade e eficiência de uma intervenção (n=5); Mudança de Comportamento (n=8); Intervenção Professores/bem-estar (n=7); Validação de Instrumentos (n=7) ; Estudos de revisão (n=7).

Dentre os 38 artigos, sete contemplavam todas as características buscadas – intervenção com Atenção Plena; crianças do do Ensino Fundamental; observação dos possíveis efeitos da intervenção nas emoções e percepções corporais. Embora seja um número reduzido de pesquisas, a diversidade de propostas, objetivos, métodos e resultados tornou muito rica a discussão dos dados.

Um fator que chamou a atenção foi a ausência de estudos que fizessem relação com a autorregulação. Apenas um deles utilizava o conceito de self-regulation. No estudo em tela, o autor investigou se as práticas de Atenção Plena podem beneficiar o amadurecimento do cérebro da criança, privilegiando as áreas da cognição e da autorregulação (Siripornpanichet. et al., 2018).

O que dizem as pesquisas com intervenção no Ensino Fundamental

Apresentamos inicialmente o quadro organizado com as seguintes informações das pesquisas selecionada para a pesquisa: título/autores/ano; participantes; objetivos; seções; atividade; formação; e benefícios.

Título/Autores/as/Ano	Participantes	Objetivo	Seções	Atividades	Formação	Benefícios
1. A Pilot Randomized Controlled Trial of a Mindfulness Program for Filipino Children Alampay, <i>et al.</i> (2020)	296 alunos de duas escolas do quinto e do sexto anos e os respectivos professores	Analisar a viabilidade e aceitabilidade de uma intervenção de Atenção Plena e os efeitos nos sintomas depressivos e de ansiedade e na regulação emocional	10 seções durante 10 semanas, com 75 minutos para os mais novos e 90 para os mais velhos	Alcance uma atenção consciente e sem julgamentos. Práticas de respiração, e de movimento e sensações corporais	18 professores tiveram um treinamento de 7 meses antes da intervenção	Não houve uma mudança significativa na depressão dos alunos, na regulação das emoções e ansiedade
2. Reducing Israeli Jewish Pupils' Outgroup Prejudice with a Mindfulness and Compassion-Based Social-Emotional Program Berger, Brenick, Tarrach (2018)	324 israelenses, judeus do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental	Verificar a relação das práticas de Atenção Plena e as relações interpessoais positivas em áreas com conflitos violentos	24 seções, uma vez por semana, de 45 minutos de duração. Mais duas práticas curtas de 5 minutos, conduzidas por seus professores todos os dias.	As atividades estavam voltadas para a criação e permitir sentimentos de compaixão para consigo mesma, os amigos, pessoas neutras e, enfim, para com os palestinos	Quatro pesquisadores graduados com 3 a 5 anos de experiência com práticas contemplativas e experiência com crianças. Eles tiveram 15 horas de treino para fazer a presente pesquisa.	Reduziu significativamente a expressão de sentimentos negativos e representações estereotipadas negativas do povo palestino
3. Results of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Portuguese Elementary Students and Teachers: a Quasi-Experimental Study Carvalho; Pinto, Marôco (2017)	454 alunos do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental das escolas do estado, com idade média de 8,5 anos. 20 professoras, de 35 a 55 anos	Comprovar a eficiência de um programa de Atenção Plena (especificamente na dimensão emocional, social, na capacidade de presença e autoconsciência) com alunos e professores portugueses	15 seções, uma vez por semana, com duração de 45 a 60 minutos	Práticas de autocuidado e Atenção Plena. Cultivar emoções positivas e aplicar as práticas aprendidas com brincadeira e interações sociais.	50 horas em 6 seções para os professores.	Melhorou a capacidades de interação social e regulamentação das emoções das crianças e professores.

<p>4. A Qualitative Evaluation of Student Learning and Skills Use in a School-Based Mindfulness and Yoga Program</p> <p>Dariotis, et al. (2016)</p>	<p>22 estudantes entre o sexto e o sétimo anos do ensino fundamental, com idade entre 10 e 13 anos e idade média de 11.3</p>	<p>A relação das práticas da Atenção Plena e a regulação emocional dos alunos</p>	<p>Dois vezes por semana, com duração de 16 semanas, com 45 minutos cada sessão</p>	<p>Fundamentos da Atenção Plena e práticas, com posturas do Yoga e de respiração. Discussão sobre o estresse, como lidar com ele e promover uma vida saudável. Emoções e compaixão também foram discutidos</p>	<p>03 professores de yoga acompanhados com um instrutor cada</p>	<p>Os alunos começaram a aplicar as práticas de respiração e atenção no dia a dia, promovendo maior estabilidade e tranquilidade, e uma maior capacidade na regulação de suas emoções e relações interpessoais positivas. Diminuição no estresse, raiva e depressão e aumento da memória</p>
<p>5. The Impact of a Mindfulness Intervention on Elementary Classroom Climate and Student and Teacher Mindfulness: a Pilot Study</p> <p>Meyer; Eklund (2020)</p>	<p>296 alunos de duas escolas, do quinto e do sexto anos e os respectivos professores</p>	<p>Verificar a relação das práticas da Atenção Plena com o clima da sala e na fluência na leitura</p>	<p>Três semanas de intervenção com 3 práticas breves por dia</p>	<p>O foco das atividades era ajudar os alunos a alcançar em uma atenção consciente e sem julgamentos. As atividades basearam-se em práticas de respiração, e de movimento e atenção para com o corpo</p>	<p>Professores foram treinados num seminário durante 2 horas e receberam um guia teórico</p>	<p>Melhorias no clima da classe. Houve melhoras na fluência da leitura dos alunos no grupo de controle e no da intervenção, sem diferenças significativas entre os dois. Não houve mudanças significativas na capacidade dos alunos relativas à Atenção Plena</p>

<p>6. The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence</p> <p>Schonert-Reichl, Lawlor (2010)</p>	<p>2+6 alunos, com idade média de 11,43 anos, entre o quinto e o oitavo anos do Ensino Fundamental e 6 professores</p>	<p>Avaliar a eficiência de um programa de Atenção Plena nas competências sociais e emocionais</p>	<p>Duração de 10 semanas, com três práticas cada dia, que começam com 3 minutos e vão aumentando na medida em que a intervenção for avançando</p>	<p>Acalmar a mente, manter a atenção e concentração, lidar com emoções difíceis, percepção de si e dos outros</p>	<p>Professores: 1 dia de tratamento intensivo. Receberam material e a oportunidade de consulta com o autor da pesquisa, duas vezes por semana ou de quinze em quinze dias</p>	<p>Melhorou as interações sociais e a capacidade da atenção. Mudanças no autoconceito e na representação de si das crianças ("De forma geral, eu gosto de quem sou"). Sem mudanças na regulação das emoções</p>
<p>7. The Effectiveness of a School-Based Mindfulness Training as a Program to Prevent Stress in Elementary School Children</p> <p>Weijer-Bergma et al. (2014)</p>	<p>208 alunos de 8 a 12 anos, de três escolas públicas</p>	<p>Investigar se as práticas da atenção plena podem ajudar a melhorar o comportamento e estresse das crianças</p>	<p>O instrutor visita cada classe para fazer 12 sessões de 30 minutos, durante 6 semanas. Foram duas sessões por semana</p>	<p>Práticas de meditação focando em uma atenção sem julgamentos de sensações, pensamentos e emoções.</p>	<p>O facilitador foi o próprio autor da pesquisa, que já tinha experiência com as práticas e foi, por vários anos, professor de Yoga. Ele contou com o auxílio dos professores de cada classe</p>	<p>Grupo de controle e grupo da intervenção afetados da mesma maneira. Os pais, contudo, falaram que relacionados a ansiedade e a agressividade melhoraram. Interessante notar que, logo depois da intervenção não teve grande mudanças reportadas pelos pais e alunos, mas 3 meses depois da intervenção ambos reportaram mudanças positivas da percepção das emoções e do corpo</p>

No Quadro 1 podemos observar cada um dos artigos, acompanhados por informações que formam base dos dados pelas quais foram analisadas. Num primeiro momento, algumas similaridades se tornam evidentes, pois todas as atividades das sete pesquisas tinham uma certa semelhança entre si: práticas do foco da atenção, da percepção da respiração, das sensações corporais e da regulação das emoções. Quanto aos instrumentos, buscavam analisar, em parte, as mesmas capacidades, seja da Atenção Plena dos participantes, a regulação das emoções, o estresse e o otimismo, a autocompaixão e a percepção do corpo. Contudo, ao compararmos os resultados de cada uma delas, evidenciou-se que os efeitos das práticas nas crianças e nos professores foram diversos.

Talvez, seja mais apropriado afirmar que as intervenções, como um todo, foram variadas. Diferenças no tempo de aplicação, no espaço, questões culturais e etárias; diferenças no comprometimento dos alunos e dos facilitadores e experiências; no esforço demandado pelas atividades, na linguagem em que elas foram transmitidas; entre tantos outros, são fatores que determinam muito do que aconteceu ou deixou de acontecer nessas vivências. A análise do conteúdo da presente pesquisa partiu, justamente, desses pontos, com o objetivo de problematizar e entender algumas das condições para alcançar resultados positivos e satisfatórios.

Começamos a análise por meio de três artigos – dois deles alcançaram todos os objetivos referentes à intervenção, e o terceiro, que não alcançou nenhum dos objetivos propostos pelo próprio pesquisador. O estudo de Berger; Brenick; Tarrasch (2018) apresenta uma intervenção com práticas da Atenção Plena, com o objetivo averiguar seu potencial para amenizar conflitos, desconstruir representações pejorativas e abrir possibilidades de encontros e comunicação não violenta. Para isso, os/as pesquisadores/as

procuraram fazer diversas atividades de compaixão – próprios da perspectiva da atenção plena – com mais de trezentos/as alunos/as israelenses do quarto e quinto ano, trazendo à tona relações que eles/as estavam dispostos/as a cultivar com as crianças palestinas.

Uma das primeiras coisas que gostaríamos de ressaltar é que nessa intervenção as crianças praticaram por cinco minutos, todos os dias úteis da semana, durante seis meses, e um treino mais intenso e profundo uma vez na semana, teórico e prático, que durava 45 minutos de Atenção Plena. Por fim, elas também eram motivadas a fazer práticas curtas em casa. É um ponto comum e básico, encontrado na teoria, que a Atenção Plena é uma capacidade que deve ser treinada e desenvolvida, e requer disciplina e frequência (Kabat-Zin, Lipworth, Burney, 1985; Nhat Hanh, 2012). Não é um assunto que entramos em contato apenas pelo conhecimento racional do conteúdo, mas, sim, uma prática que deve ser experienciada por cada um dos participantes, e numa frequência diária.

Outro fator essencial, difundido pela literatura especializada, refere-se à importância da experiência e proximidade dos professores com as práticas que eles estão transmitindo. Aquilo que é ensinado deve ser aquilo que ele já vivenciou durante um tempo considerável na sua prática pessoal. Desse modo, ele terá um domínio maior sobre o assunto e um entendimento bem claro dos efeitos da Atenção Plena no seu corpo e mente. Saberá, também, maneiras apropriadas de guiar o grupo, aconselhar no enfrentamento das dificuldades e obstáculos vinculados a esse caminho (Nhat Hanh, 2017). Também encontramos isso no referente artigo, visto que os quatro pesquisadores/as que transmitiram as práticas tinham de três a cinco anos de experiência com a Atenção Plena e com crianças.

Uma vez ressaltados esses dois pontos, que com certeza contribuíram para os resultados positivos em uma pesquisa com assunto tão delicado e complexo, passemos para a análise do artigo de Dariotis *et al.* (2016) – número 4 no Quadro 1 – referente à segunda intervenção que alcançou todos seus objetivos de maneira positiva.

A citada intervenção quis mostrar as relações das práticas da Atenção Plena como uma forma benéfica de regulação emocional dos alunos. Nela, também encontramos três professores/as experientes em Yoga e meditação, cada um/a com o apoio de um/a assistente. Mas, diferente do artigo anterior, essa foi uma intervenção com menos horas de práticas formais: os alunos/as faziam duas atividades por semana, 45 minutos cada sessão, durante quatro meses.

Para colher os dados os/as pesquisadores/as utilizaram-se do grupo focal com os alunos. Nos diálogos decorrentes desses encontros, as crianças compartilharam que elas próprias começaram a ampliar as práticas de respiração e atenção para outras atividades do dia a dia, o que promoveu uma sensação de mais estabilidade e tranquilidade, e uma maior capacidade na regulação de suas emoções e relações interpessoais. Encontramos, aqui, um terceiro fator importante enfatizado pela literatura (Kabat-Zin, Lipworth, Burney, 1985; Nhat Hanh 2012): o interesse, a capacidade e o comprometimento de expandir aquilo foi praticado para momentos do cotidiano. Essas duas seções por semanas foram interiorizadas de tal maneira pelos alunos, que eles ampliaram para os outros dias da semana. O resultado dessa pesquisa também demonstrou tocar em questões delicadas e complexas, a partir do momento que comprovou mudanças positivas no estresse, na raiva e nas sensações depressivas dos/as alunos/as.

Para fortalecer essa discussão, damos continuidade ao analisar a intervenção de Alampay *et al.* (2020) - número 1 no Quadro 1. Os pesquisadores desenvolveram um programa com práticas de Atenção Plena em uma escola nas Filipinas, com o objetivo de compreender os efeitos que elas promoviam nos casos depressivos e de ansiedade entre alunos. É oportuno lembrar que trata-se de um país Asiático e, portanto, com certa familiaridade com o budismo. Os/as professores/as passaram por um treinamento de sete meses antes de começar a intervenção e as seções de práticas eram bem intensas e profundas. O resultado da pesquisa aponta, surpreendentemente, que não houve mudanças significativas no quadro emocional dos/as alunos/as se comparados ao grupo de controle. Essa foi, justamente, a única pesquisa entre as sete que não atingiu em nenhuma parte seu objetivo e hipótese.

O próprio artigo procura alguns dos motivos para tal resultado. A intervenção foi realizada com alunos/as entre 9 e 16 anos. A duração das práticas variava entre 1 hora e quinze e 1 hora e 30 minutos. Os/as próprios/as alunos/as compartilharam que as seções eram muito longas, exigindo alto esforço. Parte deles começou a faltar nas sessões e reclamavam que, por conta do trabalho ou estudos, não encontravam tempo para praticar em casa. No final das práticas, aqueles/as alunos/as que estavam participando se mostravam muito cansados e desconcentrados. E, por fim, os/as próprios/as facilitadores/as começaram a perceber que a linguagem utilizada para explicar as práticas mostrou-se muito complexa para os mais novos, principalmente para pontos mais abstratos como perceber e aceitar os pensamentos, mas não se apegar e mostrar interesse a eles durante a meditação. Por outro lado, as atividades com maior participação e entusiasmos foram as com movimento

corporais, acompanhadas pela atenção desses movimentos e sensações.

Na elaboração de um programa com práticas da Atenção Plena é necessário, sempre, levar em consideração o contexto dos participantes, suas capacidades e interesses (Nhat Hanh, 2011). Para um determinado público, seções longas de meditação, na posição sentada, serão adequadas em relação ao que eles procuram encontrar nas práticas e para aquilo que eles são capazes de fazer (por conta do amadurecimento, capacidades de controle corporal e até mesmo tempo e nível de energia disponível); mas, para outro público, as práticas de relaxamento profundo e percepção dinâmicas de movimento corporal serão mais apropriadas.

Nesses três artigos, encontramos parte central da análise realizada aqui. Os quatros artigos restantes nos promovem informações complementares. No artigo de Carvalho, Pinto e Marôco (2017) - número 3 do Quadro - trata de uma intervenção ocorrida em Portugal, com 454 alunos/as com idade média de 8,5 anos, e vinte professores/as de 30 a 55 anos. O objetivo também procurava relacionar a Atenção Plena como uma forma de beneficiar e desenvolver a regulação emocional, relações interpessoais entre alunos e professores e aumentar a capacidade de atenção dos alunos. A duração da intervenção foi de 15 semanas, e acontecia uma vez por semana, durante 45 minutos a uma hora.

A pesquisa comprovou efeitos positivos nas dimensões emocional e social entre os/as alunos/as. Maior facilidade de cultivar emoções positivas, satisfação e otimismo, e os/as professores/as que sofriam de estresse excessivo e cansaço compartilharam que as práticas os/as ajudaram bastante. Mas não ocorreram mudanças significativas na capacidade de concentração e presença das crianças no momento presente.

Ora, aqui podemos ressaltar que os efeitos terapêuticos e restaurativos das práticas de respiração e percepção corporal no sistema nervoso e na sensação de bem-estar são, de modo geral, imediatos e de fácil acesso (Stern, 2019). Mas alcançar a capacidade de permanecer no momento presente e nas ações, movimentos e sensações do corpo e na observação das nossas emoções e pensamentos dentro de um âmbito diário é sinal de uma prática avançada e requer muito treino para tal (Kabat-Zin, Lipworth, Burney, 1985). Seria importante que futuras pesquisas procurassem responder se programas de práticas a longo prazo resultariam em um quadro mais positivo e significativo em relação às mudanças de concentração, presença e atenção.

O artigo das autoras Meyer e Eklund (2020) – número 5 – relata uma intervenção ocorrida com quase trezentos/as alunos/as do quinto e sexto ano de duas escolas. A pesquisa procurou entender se a Atenção Plena contribuiu na fluência de leitura dos alunos e no clima da sala de aula. Foram os próprios professores das crianças que transmitiram as práticas, e eles não tinham experiência anteriores com a Atenção Plena além das duas horas de treinamento, fato que é considerado insuficiente, como já mencionado.

Os dados apontaram para um maior otimismo, harmonia e aproximação nas relações afetivas entre professores/as e alunos/as. Segundo as autoras, muitas pesquisas indicaram que as práticas da Atenção Plena, integradas na sala de aula, podem contribuir para uma experiência e conexão renovadas do/a professor/a com os/as alunos/as, melhorando, assim, as relações entre eles como um todo (Flooket *et al.* , 2013). As práticas podem ajudar os/as professores/as a se sentirem renovados com relação ao cansaço e estresse que normalmente sentem, lhes dando uma maior

disponibilidade e humor para lidar com as crianças e influenciando diretamente nas relações positivas estabelecidas na classe.

Neste artigo específico, o grupo de controle e o grupo da intervenção demonstraram melhoras na fluência da leitura, com nenhuma diferença quantitativa e qualitativa entre os dois grupos. Portanto, não é possível afirmar que a Atenção Plena exerça uma contribuição efetiva no desenvolvimento dessa capacidade. Segundo o artigo, alguns fatores podem ter contribuído para isso, tais como a fidelidade à implementação da intervenção pelos/as professores/as; a duração curta das práticas, de dois a três minutos em dez semanas; e se professores/as mais experientes poderiam ter impactado os resultados de outra maneira.

Um outro artigo que trabalhou com as questões de regulação das emoções e relações interpessoais foi o Schonert-Reichl; Lawlor (2010) – número 6 – na pesquisa envolvendo 246 alunos entre o quinto e o oitavo anos do Ensino Fundamental, com seis professores/as responsáveis por eles. A duração da intervenção foi de dez semanas, com três práticas diárias que começavam com três minutos e aumentavam ao passo que a pesquisa foi avançando. Os resultados foram positivos nas relações sociais dentro da sala de aula e na capacidade de foco e atenção das crianças. Também, ocorreu uma mudança no autoconceito e na representação que as crianças tinham de si, tal como “em geral eu vou bem na escola” ou então “de forma geral, eu gosto de quem sou”. Por outro lado, os dados não apontaram para mudanças na regulação das emoções dos alunos.

Enfim, no artigo dos/as autores/as Weijer-Bergsma *et al.* (2014) encontramos mais algumas informações para fechar a discussão. Dessa vez, o estudo abrangeu 208 crianças entre oito a doze anos, matriculadas em escolas públicas; a investigação buscou

relacionar as relações das práticas com a redução do estresse das crianças e melhora do comportamento delas na sala de aula. Os/as professores/as das crianças auxiliaram o pesquisador, que sempre estava presente e participando ativamente nas práticas realizadas com os alunos e já tinha experiência com o ensino da meditação e Yoga.

Num primeiro momento, não teve mudanças significativas entre o grupo de intervenção e o de controle. Mas, por meio dos relatos dos pais e das crianças do grupo de intervenção, ocorreram mudanças nos comportamentos de ansiedade e agressividade ao longo do tempo, fato que não foi notado pelos/as autores/as logo ao término da intervenção, mas, sim, três meses depois. É um dado que exige análises mais cuidadosas e aprofundadas, a fim de verificar se as práticas produzem efeitos a médio prazo. Além disso, a intervenção contribuiu muito para a conexão e a relação entre professores/as e alunos/as, melhorando, assim, as relações interpessoais e reduzindo o estresse do grupo no geral.

Seria importante que futuras pesquisas analisassem por quanto tempo as mudanças e os efeitos subjetivos decorrentes das práticas se sustentam, ou então, se continuarão a se desenvolver positivamente. Na literatura especializada encontramos bastante informação que remete à importância da continuidade das práticas (Nhat Hanh, 2011, 2012, 2017), com o objetivo de prolongar e aprofundar os efeitos e a evolução dos benefícios. Entre todos os sete artigos, nenhum mencionou a possibilidade de dar continuidade às práticas nas respectivas escolas, ou então, de trabalhar com a formação continuada dos professores.

Considerações finais

A análise dos sete artigos promoveu uma discussão interessante, na medida em que apontou para alguns pontos importantes que devem ser levados em consideração ao elaborar um programa com práticas de Atenção Plena no contexto escolar. Entre eles, cinco artigos reportaram mudanças na percepção e na regulação das emoções dos alunos e professores, de maneira direta ou indireta. Apenas um reportou melhoras na percepção corporal dos alunos, e uma outra pesquisa relata ter comprovado que as práticas ajudaram a desenvolver a capacidade da atenção nos alunos.

Com base nesse cenário, seria importante que pesquisas futuras se dedicassem a compreender os fatores que podem potencializar os efeitos positivos justamente nesses pontos que, por um lado, quantitativamente foram menos alcançados pelas intervenções analisadas, e por outro, representariam um grande ganho como modelos para ajudar no desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos, tais como práticas de atenção, concentração e percepção corporal dos praticantes.

Outro fator importante é a continuidade do programa ao longo dos anos, permitindo ao/à aluno/a desenvolver e ampliar o que foi aprendido, e não depender de uma intervenção esporádica e pontual. Corpo, pensamentos, emoções e percepções que são os fundamentos básicos da Atenção Plena (Nhat Hanh, 2012), junto com as questões éticas que essa perspectiva trás, ou então, capacidades de escutar os outros, falar com gentileza, ter compaixão e refletir sobre as qualidades das relações interpessoais, e assim por diante, são habilidades muito importantes para a formação do indivíduo e da sociedade. Da mesma forma, são questões que tocam a realidade e os problemas do nosso dia a dia. É um estudo complexo

e muito rico, e necessita de anos de exercício, vivências e reflexões para que o potencial dessa abordagem realmente seja explorado de forma aprofundada.

Entendemos que a autorregulação da aprendizagem tem muitos pontos em comum com a Atenção Plena. Acreditamos que o desenvolvimento, estudo e reflexão de uma perspectiva pode contribuir e complementar muito com o campo da outra. Programas da Atenção Plena encontrarão referencial teóricos e práticos nas estratégias para lidar com as emoções que a autorregulação da aprendizagem tanto estuda; outras trocas são possíveis na compreensão que cada campo tem da capacidade de estar atento, dos distratores, entre outros. Este estudo notou nesta revista especializada há uma lacuna nesta articulação. Acreditamos que futuras pesquisas podem explorar mais esse caminho.

Pensar nas implementações das práticas e teorias da Atenção Plena no contexto da educação do Ensino Fundamental brasileiro ainda é uma novidade, e poucas referências ou modelos estão disponíveis em língua portuguesa. Concordamos com Freitas e Batista (2017, p. 3) quando afirmam que no âmbito escolar “parece haver pouco espaço e conhecimento dirigidos ao processo de atenção, sendo a temática geralmente evocada no discurso vinculado à desatenção, o qual toma espaço nomeando o fenômeno como hiperatividade”. A perspectiva apresentada nesse trabalho mostra que a atenção é vista não como uma contenção de corpos, mas, sim, como uma tomada de consciência corporal e emocional.

Uma vez finalizada a análise dos dados, levantamos alguns tópicos que podem contribuir, significativamente, para a realização de uma intervenção bem-sucedida no contexto escolar:

- O/A professor/a responsável por transmitir as práticas deve ter experiência já amadurecida sobre o assunto. Isto é, deve ser

capaz de explicar os conceitos teóricos, mas principalmente ter como uma prática pessoal e diária tudo o que for ensinar. Assim, poderá compartilhar a partir de sua própria experiência os efeitos, benefícios, dificuldades e melhores maneiras de se fazer.

- As crianças precisam assumir comprometimento, disciplina e constância com a prática. Ela deve ser feita todos os dias e, aos poucos, ser expandida para outras atividades do cotidiano. São necessárias, igualmente, motivação e curiosidade. Trata-se de uma investigação, de um observar a si: o que estou sentindo agora? O que estou fazendo? Onde está minha atenção? Como está minha respiração? Se eu me esticar e me espreguiçar, depois de horas sentado, quais serão os efeitos em meu corpo? E assim por diante.

- A intervenção e as propostas devem condizer com a realidade das crianças. A linguagem deve ser adaptada para conceitos que sejam próximos e plausíveis à mentalidade delas. É preferível optar por explicações mais dinâmicas, práticas em movimento, relaxamento profundo e conversas, e não longas horas de meditação, sentada e imóvel. É importante a criança entender qual é o sentido dessas práticas em sua vida, e porque elas podem interessá-la.

- É interessante se preocupar com estratégias para dar continuidade ao que foi aprendido na intervenção. A formação de professores/as, feita de maneira cuidadosa, pode ser uma boa opção, implementando, assim, um programa permanente na escola.

- É altamente recomendado envolver os familiares, e incluir as práticas também na vida deles. Isso pode fortalecer muito os efeitos na vida da criança, tornar a prática mais presente e palpável em suas rotinas, assim como trazer inúmeros benefícios à relação, à comunicação e à ligação afetiva entre pais e filhos.

- Pode ser verdadeiramente rico, tal como Dariotis et al. (2016) fizeram com o grupo focal, criar reuniões com pequenas

turmas onde as crianças possam compartilhar as experiências de suas práticas, os efeitos que sentem em seus corpos e mentes, as dificuldades, o que dá certo e o que não funciona etc. É uma maneira de motivá-las, de fazê-las refletir para expressar o que sentem e o que percebem, assim como um lugar de apoio mútuo, em que descobertas e dificuldades compartilhadas podem ajudar uns aos outros.

Importante não esquecer que toda elaboração de intervenção ou programa de práticas da Atenção Plena leve em consideração as questões culturais e sociais do contexto que será inserida. O tempo disponível, interesses, dificuldades, capacidades dos participantes e a realidade como um todo do participante ajudará e será essencial para a reflexão do que deve ser feito, como deve ser feito, que linguagem e práticas utilizar, e assim por diante.

Acreditamos que a Atenção Plena pode contribuir, verdadeiramente, com as questões do sistema de educação e com questões que tocam a vida pessoal dos praticantes, como falta de atenção ou falta do amparo da dimensão emocional e afetiva da criança, ou então, com um restabelecimento terapêutico, aproximando o praticante do seu próprio corpo e bem-estar, dando-lhe ferramentas para observar a si, seus pensamentos e emoções, e um maior entendimento de como lidar com eles.

Esperamos que muitas pesquisas acadêmicas sobre a Atenção Plena e preocupadas com o ensino público no Brasil estejam por vir, contribuindo com direções a serem tomadas para lidar com a situação complexa da aprendizagem e dos estudos. Mas tudo isso só acontecerá por meio de políticas públicas e com o interesse dos gestores/as, professores/as, pais e mães, alunos/as e dos órgãos públicos, este último configurando um fator que não pode ser deixado de lado quando se reflete sobre programas de Atenção Plena

nas escolas, ou sobre qualquer perspectiva nos avanços de uma educação com qualidade e os tantos efeitos sociais, econômicos e culturais que isso irá influenciar.

Referências

ALAMPAY, L. P. et.al. A Pilot Randomized Controlled Trial of a Mindfulness Program for Filipino Children. **Mindfulness**, v. 11, n. 2, p. 303-326, 2019.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2011.

BERGER, R.; BREINICK, A.; TARRASCH, R. Reducing Israeli-Jewish Pupils' Outgroup Prejudice with a Mindfulness and Compassion-Based Social-Emotional Program. **Mindfulness**, v. 9, n. 6, p. 1768–1779, 2018.

BOTELHO FÓZ, A. Q. **O impacto de um programa para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no estresse do professor**, 2019. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psiquiatria e Psicologia Médica, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019. Recuperado de: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/58433>.

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

CARVALHO, J. S. DE; PINTO, A. M.; MARÔCO, J. Results of a Mindfulness-Based Social-Emotional Learning Program on Portuguese Elementary Students and Teachers: a Quasi-Experimental Study. **Mindfulness**, v. 8, n. 2, p. 337–350, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>

DARIOTIS, J. K. *et. al.* A Qualitative Evaluation of Student Learning and Skills Use in a School-Based Mindfulness and Yoga Program.

Mindfulness, v. 7, n. 1, p. 76-89, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.1007/s12671-015-0463-y>.

FERREIRA, N. S. DE A. As pesquisas denominadas “estado da arte”.

Educ. Soc., v. 23, n. 79, p. 257- 272, 2002. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FLOOK, L. Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. **Journal of Applied School Psychology**, v. 26, n. 1, p.70-95, 2010. Disponível em:

<https://doi.org/10.1080/15377900903379125>

FLOOK, L. *et. al.* Mindfulness for teachers: a pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. **Mind, Brain, and Education**, v. 7, n. 3, 2013. Disponível em:

<https://doi.org/10.1111/mbe.12026>

FREITAS, C. R. DE; BAPTISTA, C. R. A Atenção, a Infância e os Contextos Educacionais. **Psicologia & Sociedade**, v. 29: e140387, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29140387>

JENNINGS, P.; GREENBERG, M. T. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. **Review of Educational Research**, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009. Disponível em:

<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

KABAT-ZINN, J.; LIPWORTH, L.; BURNEY, R. The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. **J. Behav. Med.**, v.8, n. 2, p. 163-190, 1985. Disponível em:

<https://doi.org/10.1007/BF00845519>.

KANDEL, Eric; SCHWARTZ, J; JESSELL, T. **Principles of neural sciences**. New York: McGraw-Hill, 2000.

LEVANTINI, V. *et. al.* Parents' dispositional mindfulness and child behavior: The mediating role of the child dispositional mindfulness.

Personality and Individual Differences, v. 237, e-113055, 2025.

Disponível em

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2025.113055>

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. **Ciências & Cognição**, v.21, n. 1, p. 33-51, 2016.

Disponível em:

<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1037>

LUSZCZYNSKA, A. *et al.* Measuring one component of dispositional self-regulation: attention control in goal pursuit. **Personality and Individual Differences**, v. 37, n. 3, p. 555-566, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.09.026>.

MEGID NETO, J.; CARVALHO, L. M. Pesquisas de estado da arte: fundamentos, características e percursos. In: ESCHENHAGEN, M.L. *et al.* (Orgs.). **Construcción de problemas de investigación: diálogos entre el interior y el exterior**. Medellín, Universidade de Antioquia / Universidad Pontificia Bolivariana, 2018, p. 97-113.

MEYER, L.; EKLUND, K. The Impact of a Mindfulness Intervention on Elementary Classroom Climate and Student and Teacher Mindfulness: a Pilot Study. *Mindfulness*, v. 11, n. 4, p. 991-1005, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01317-6>

NAPOLI, M.; KRECH, R.; HOLLEY, L. Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. **Journal of Applied School Psychology**, v. 21, n. 1, p.99-125, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05.

NHAT HANH, Thich. **A essência dos ensinamentos de Buda**. São Paulo, Rocco, 2001.

NHAT HANH, T. **Planting Seeds**: Practicing Mindfulness with Children. Parallax Press, 2011.

NHAT HANH, T. **Awakening of the Heart**: Essential Buddhist Sutras and Commentaries. Parallax Press, 2012.

NHAT HANH, T. **Happy Teachers Change the World**. Parallax Press, 2017.

POLYDORO S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psic. da Ed.**, n. 29, p. 75-94, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso

ROESER, R. W.; GALLA, B. M.; BAELEN, R. N.. **Mindfulness in schools: Evidence on the impacts of school-based mindfulness programs on student outcomes in P–12 educational settings**. University Park, PA: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, The Pennsylvania State University, 2020.

SCHONERT-REICHL, K.; LAWLOR, M. The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. **Mindfulness**, v. 1, n. 3, p. 137–151, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0001-8>

SIRIPORNANICH, V. *et al.* Enhancing Brain Maturation Through a Mindfulness-Based Education in Elementary School Children: a Quantitative EEG Study. **Mindfulness**, v. 9, n. 6, p. 1877–1884, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0930-3>

STERN, E. **One Simple Thing**: A New Look at the Science of Yoga and How It Can Transform Your Life. North Point Press, 2019.

WEIJER-BERGSMA, E. V. de et al. The effectiveness of a school-based mindfulness training as a program to prevent stress in elementary school children. **Mindfulness**, v. 5, n. 3, p. 238–248, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0171-9>

ZIMMERMAN, B. J. Model of self-regulated learning and academic achievement. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Self-Regulated Learning and Academic Achievement** . Springer Series in Cognitive Development. Springer Verlag, 1989, p. 1-25.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychology**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

Currículo e inovação curricular no Ensino Superior: questões conceituais

Paulo Roberto Teixeira Junior

Mônica Piccione Gomes Rios

Introdução

Derivada do verbo em latim *currere* (correr) e do substantivo *curriculum* (pista de corrida), a palavra currículo, à luz de sua etimologia, refere-se a curso, percurso, trajetória, ou seja, o movimento de um ponto A para um ponto B.

No dia a dia do mundo do trabalho, tal sentido ainda se faz um tanto presente: usa-se a palavra currículo para se referir ao histórico profissional e educacional de uma pessoa: lugares onde trabalhou e estudou, o que fez em cada um desses lugares, títulos e honrarias obtidas etc. Em suma: trata-se do relato historiográfico do ponto A ao ponto B (sua atualidade) do profissional.

Pois bem, no campo da pesquisa educacional, currículo é um conceito bastante complexo, posto ser polissêmico, objeto de estudo de pesquisadores de diversas orientações e matizes paradigmáticas, desde os que entendem o currículo como sendo uma simples prescrição técnico-racionalizada de conteúdos, até concepções de feições psicossociais, que dão relevo à dimensão da experiência escolar do estudante, e não apenas a uma prescrição supostamente técnica e lógica de conteúdos.

Isso posto, o presente texto é uma revisão teórica à luz de autores do campo curricular orientado pelas seguintes questões: (i)

o que é currículo?; o que é inovação educacional?; o que é inovação curricular no ensino superior?

O tema inovação tem sido muito cultuado no mundo acadêmico nesta terceira década do século vinte e um. Instituições de ensino superior têm contratado palestrantes e promovido eventos sobre inovação junto aos professores e alunos. Temas como inteligência artificial, biotecnologia, internet das coisas e afins têm se tornado rotina nos murais das instituições. Exorta-se a mudança de atitude do professor em sala de aula: que promova aulas com “sala invertida”, *Problem Based Learning* (PBL), gamificação, estudos de caso, aulas ao ar livre, que usem lousas digitais etc, isto é, que os professores inovem. No entanto, tais iniciativas não tornam o curso inovador; nem tampouco a instituição inovadora. Para isso, é preciso uma mudança radical de paradigma curricular, começando pela alta gestão da instituição e por sua visão-desejo de mundo. Mudanças didáticas por parte de professores podem até tornar a aula ou o curso mais interessantes para alunos, porém, tais mudanças sem articulação com um projeto-processo de inovação radical e orgânica do paradigma curricular da instituição, resultam apenas em um novo verniz sobre madeira velha. É preciso elaborar novas perguntas e, assim, produzir novas respostas. Por exemplo, o que é currículo? No limite, dizer o que é currículo é dizer o que é educação; é dizer para que serve a educação; é dizer o que é e para que serve a escola. Ao fim e ao cabo, é uma proposição ético-política.

Currículo: da definição para a indefinição

Um acordo generalizado sobre o que currículo é não apenas não existe como, provavelmente, nem sequer existam esforços para que isso ocorra. Definições – estabelecimentos de fim – podem não

ser muito úteis em campos que urgem por abertura. Currículo precisa, urgentemente, deixar de ser grade. Com efeito, mais importante do que consenso conceitual talvez seja que os estudos curriculares deem relevo àquilo que realmente interessa em educação: o estudante aprendendo.

A questão da definição do termo currículo não se torna numa tarefa prioritária, pois jamais uma definição contribuirá para a existência de um pensamento comum sobre uma realidade, construída na multiplicidade de práticas concorrentes para uma mesma finalidade: a educação dos sujeitos em função de percursos de aprendizagem (Pacheco 2005, p. 39).

Ao longo do tempo, as teorias curriculares foram se diferenciando uma das outras por suas posições – seja de conformação, seja de confrontação – frente ao poder: desde as chamadas teorias tradicionais de currículo, de pretensões técnico-científicas, cuja preocupação primaz foi (ou é) a sequenciação supostamente lógica e eficiente da (chamada) instrução, até as teorias críticas e, mais recentemente, as pós-críticas, que põem em suspeição a pretensa neutralidade das primeiras, trazendo para análise toda a trama de interesses e tensões por detrás das decisões sobre o que ensinar.

De acordo com Silva (2010), o currículo torna-se objeto específico de estudos nos Estados Unidos nas duas primeiras décadas dos anos 1900, quando o país estava às voltas com o intenso processo de industrialização e imigração levando, portanto, a administração pública a pensar na educação das massas.

Na clássica obra “The Curriculum”, de John Franklin Bobbitt, publicada em 1918, o currículo é visto como um processo racionalizado, linear e somativo, tal como os processos de uma

fábrica que opera de maneira racionalizada. No início do século vinte, os Estados Unidos estavam preocupados com a criação de sistemas e métodos de produção em larga escala de suas fábricas e, na atmosfera de tais preocupações, surge então o modelo da Administração Científica de Frederick Taylor que publica, em 1911, o seminal “Os Princípios da Administração Científica”. Foi nessa atmosfera intelectual que o livro de Bobbitt emerge, ambos, com as mesmas questões de fundo: como fazer mais?; como racionalizar os processos?; como padronizar os processos?

Para Bobbitt, o cenário educacional estadunidense estava caótico e urgia por um sistema teórico-metodológico que promovesse unicidade de meios e fins na prática escolar. Tais fins - os objetivos da educação - nada mais seriam que o elenco de comportamentos que crianças e jovens precisariam ter ao se tornarem adultos.

A teoria central é simples. A vida humana, por mais variada que seja, consiste na realização de atividades específicas. A educação que prepara para a vida é aquela que prepara de maneira definitiva e adequada para essas atividades específicas. Por mais numerosas e diversas que possam ser para qualquer classe social, elas podem ser descobertas. Isso requer apenas que alguém entre nos assuntos mundiais e descubra os detalhes dos quais esses assuntos consistem. Eles mostrarão as habilidades, atitudes, hábitos, apreciações e formas de conhecimento que os homens precisam. Esses serão os objetivos do currículo e serão numerosos, definidos e específicos. O currículo será então a série de experiências que crianças e jovens devem ter para alcançar esses objetivos (Bobbitt, 1918, p. 42). [tradução nossa]²²

²² The central theory is simple. Human life, however varied, consists in the performance of specific activities. Education that prepares for life is one that prepares definitely and

E a partir da definição de tais objetivos educacionais, seriam elaborados os processos - programas, disciplinas, grades, requisitos, exames, graus, punições, recompensas etc - de modo a garantir certa uniformidade do produto. Tal como para as fábricas, havia agora para as escolas um “modo científico” de administrá-las; um “modo científico” de escolarizar crianças e jovens.

A atração e influência de Bobbit devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações (Silva 2010, p. 23).

A abordagem tecnicista de currículo inaugurada por Bobbit, em 1918, recebe significativo incremento em 1950, quando Ralph Tyler publica o livro “Basic Principles of Curriculum and Instruction”. A síntese de suas ideias é conhecida na literatura educacional como “Princípios de Tyler”.

Tais princípios são respostas a quatro perguntas que Tyler considerava fundamentais para a elaboração de um programa de ensino: (i) quais objetivos educacionais a escola deve perseguir?; (ii) que experiências educacionais a escola deve proporcionar de modo

adequately for these specific activities. However numerous and diverse they may be for any social class, they can be discovered. This requires Only that one go out into the world of affairs and discover the particulars of which these affairs consist. These will show the abilities, attitudes, habits, ppreciations, and forms of knowledge that men need. These will be the objectives of the curriculum. They will be numerous, definite, and particularized. The curriculum will then be that series of experiences which children and youth must have by way of attaining those objectives (BOBBITT, 1918, p. 42).

a atingir aqueles objetivos?; (iii) como tais experiências devem ser organizadas?; (iv) como avaliar se os objetivos estão sendo ou não alcançados?

Nos anos 1960 o mundo passou por importantes turbulências que colocaram em xeque determinados arranjos paradigmáticos incrustados nas sociedades: (i) os movimentos de independência das antigas colônias europeias (que viram tal oportunidade com a fragilidade da Europa após a segunda guerra mundial); (ii) os protestos contra a guerra do Vietnã; (iii) os movimentos de contracultura (*Woodstock*, *rock'n' roll*, *hippies*, “paz e amor” etc); (iv) o emergente feminismo; (v) maior liberdade sexual (Crepaldi, 2015); dentre outros. Em suma, os dispositivos teóricos - culturais e institucionais - que sustentaram uma certa ordem mundial até então estavam em crise e novas possibilidades emergiam.

Em 1970, Louis Althusser publica seu famoso livro “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado” desenvolvendo, à luz do marxismo, as primeiras conexões críticas entre as instituições escolares e a estrutura de poder das sociedades capitalistas. O ensaio de Althusser dá especial atenção ao conteúdo das disciplinas escolares na transmissão dos ideais capitalistas (Silva, 2010).

Em países como França e Inglaterra, os contornos mais gerais de uma teoria educacional crítica tendiam a partir de campos não diretamente pedagógicos ou educacionais, como a sociologia crítica (Bourdieu, por exemplo) e a filosofia marxista (Althusser, por exemplo). Nos Estados Unidos e Canadá, entretanto, o movimento de crítica às perspectivas conservadoras sobre currículo tinha origem no próprio campo de estudo da educação (Silva, 2010, p. 37).

Na França, em bases não marxistas, Bourdieu e Passeron (1975, 2014) também desenvolviam seus primeiros ensaios críticos à escola, cunhando o termo “capital cultural” enquanto patrimônio simbólico, cultuado pelas classes dominantes, que ganha *corpus* próprio, independentemente da economia. A escola produz e reproduz capital cultural por meio da emissão de títulos, naturalizando hábitos, costumes e gostos da classe dominante e os intitulando de “cultura”.

A escola, nessa visão, exclui a classe dominada do ambiente escolar por meio da linguagem: os códigos de quem detém o capital cultural são indecifráveis aos estudantes da classe dominada. A escola funciona, portanto, como dispositivo segregador: escolhe aqueles que seguirão para estágios mais avançados e, portanto, ocuparão os postos mais altos na sociedade; e condena quem ficará pelo caminho, à mercê dos postos mais “simples”. Tal modelo, há décadas cristalizado e naturalizado nas sociedades, passa a ser questionado por autores curriculistas críticos que fomentam debates em torno do “por que ensinar isso e não aquilo?” e “a quem interessa esse ensino?”.

Os modelos tradicionais de currículo limitaram-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 2010, p. 32).

William Pinar, nos Estados Unidos, na I Conferência sobre Currículo realizado em 1973, na Universidade de Rochester, inaugura e impulsiona uma nova onda de estudos e publicações críticas ao modelo tecnocrático de Bobbit e Tyler; onda essa denominada por seus próprios iniciadores de “movimento de reconceitualização” (Silva 2010).

Silva (2010) elabora uma linha cronológica da literatura dos estudos curriculares na perspectiva crítica quando de sua emergência:

- 1970: “A Pedagogia do Oprimido” (Paulo Freire)
- 1970: “A Ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado” (Louis Althusser)
- 1970: “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron)
- 1971: “A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle” (Basil Bernstein)
- 1971: “A escola capitalista na França” (Baudelot e Establet)
- 1971: “Knowledge and control: new directions for the sociology of education” (Michael Young)
- 1976: “Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life” (Samuel Bowles e Herbert Gintis)
- 1976: “Toward a poor curriculum” (William Pinar e Madeleine Grumet)
- 1979: “Ideologia e Currículo” (Michael Apple)

As análises de Apple (1979) revelam as intenções e os acordos tácitos do modelo de Bobbit, a partir dos quais os Estados Unidos – mais precisamente, a classe média tradicional estadunidense daquela época - vivia e almejava para o país. A teoria

crítica do currículo, recorrendo à história e à análise das conexões e tensões entre poder, cultura e instituições, faz ver que por detrás do pretensão cientificismo do modelo de Bobbit-Tyler, escondia-se uma clara operação de manutenção e perpetuação da sociedade tal como estava. Consoante Apple (2006, p. 115), “Em poucas palavras, o que interessava a esses primeiros elaboradores do currículo era a preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, a alocação de indivíduos em seus ‘devidos’ lugares em uma sociedade industrializada interdependente”. Diferente do “como?” - típico do paradigma tradicional de currículo - as teorias críticas trazem à tona o “por quê?”.

Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? E para evitar que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de quem?” Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (Silva, 2010, p. 47).

O movimento crítico, enfim, estremeceu todas as estruturas e provocou um necessário estranhamento epistemológico em torno do que se pensava e fazia em educação escolar. As determinações de classe presentes nos currículos estavam despidas mas, ao mesmo tempo, o desrespeito às diferenças – as mais diversas, não somente as econômicas – se mantinham.

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por

outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las” (Silva, 2010, p. 88).

As teorias críticas do currículo, essenciais em todo o processo de ruptura paradigmática, parecia que não estava conseguindo desmoronar por completo alguns edifícios erigidos por desigualdades, intolerâncias e desrespeitos de toda sorte. Havia algo – para além ou para aquém, não se sabia – do estritamente econômico, cujos dispositivos teóricos de análise crítica não atingiam.

É nesse cenário que emergem as chamadas “teorias pós-críticas do currículo”, que lidam (ou por elas são construídas) com temáticas tais como pós-modernidade, multiculturalismo, questões de gênero, sexualidade, raça e etnia, religiosidade e outros assuntos e questões contemporâneas que perpassam as relações entre os indivíduos, entre indivíduos e grupos e entre os próprios grupos. Questões essas que, estejam ou não em sintonia com o elemento econômico, parecem ter corpo próprio e se fazem presentes, mais ou menos silenciosamente, no *status quo* dos programas de ensino. O poder, nas teorias pós-críticas, é de difícil localização, uma vez que se encontra imiscuído na trama da cultura em suas mais diversas manifestações, e não apenas nas relações mediadas pela dimensão econômica.

Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede

social. [...] O mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (Silva, 2011, p. 148).

A desigualdade que há na educação, portanto, é produto de questões que vão além das de natureza econômica. “Não haverá ‘justiça curricular’, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria” (Silva, 2010, p. 90).

Nas teorias pós-críticas, essencialmente pós-estruturalistas, não existe o ideal de sujeito livre e emancipado. Tal essencialismo é negado e visto como mera narrativa de luta por hegemonia. No limite, entendem os pós-críticos, alteram-se imperativos, mas não os fundamentos.

Ambas as perspectivas, crítica e pós-crítica, ainda que em maior ou menor desacordo ontológico, contribuem com a desconstrução do modelo tradicional de currículo, à medida em que uma nos faz ver o inquestionável e avassalador poder do capital (e seus derivativos de manutenção e justificação) sobre o que se ensina, e a outra, a meandrosa trama de micropoderes incrustada no tecido sociocultural que naturaliza o que é bom e ruim, o que é certo e errado.

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinam, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (Silva, 2010, p. 37).

E sendo o currículo produto-processo-dispositivo de identidade, como é possível, nessa terceira década do século vinte e um, pensá-lo e torná-lo viável em termos práticos? Será que é possível inová-lo, de fato, a despeito de tantos imperativos tradicionais e conservadores ainda presentes na educação?

Alguns estudiosos têm se debruçado sobre esse assunto e mostrado algumas possibilidades de currículos que, desde sua concepção, não alimentem dogmatismos nem secularizem valores, mas que se mantenham permeáveis e fluidos ao longo de toda sua existência, afinal, o ser humano é, por natureza, fluído e permeável. Escolas inovadoras, currículos inovadores partem desse princípio.

Inovação educacional e inovação curricular

Inovação é mudança, mas nem toda mudança é inovação. Inovação implica em mudança paradigmática antes de qualquer coisa. Trata-se de reconceitualização de todo o conjunto da instituição, a começar, pelas ideias e atitudes dos tomadores de decisão. Segundo Carbonell (2002, p. 19), inovação educacional é:

Um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e dinâmica da classe.

É muito mais que uma “nova tinta na parede”. São “paredes novas”: um novo olhar sobre o que a escola é, seu papel na sociedade e, no limite, um novo projeto para essa sociedade. Inovar implica, antes de qualquer coisa, reelaborar questões fundamentais e fundantes, sem as quais a novidade emerge, mas não o novo.

As inovações educacionais por implicarem mudanças duradouras necessitam que seja concedido tempo para os professores refletirem, a fim de que se desencadeie uma disposição permanente em direção à inovação, pois têm como finalidade o crescimento pessoal e institucional, a melhoria do estado das coisas vigentes, a construção de conhecimento, subjetividade e cidadania e a superação da fragmentação das ciências (Sousa e Rios, 2009, p. 202).

Inovação pode implicar sim aquisição e uso de novos equipamentos e novas técnicas didático-pedagógicas, mas, nem os equipamentos, nem as tais técnicas, em si mesmas, são inovação. Carbonell (2002, p. 20) aponta que:

A simples modernização da escola nada tem a ver com a inovação. Assim, encher as classes de computadores, realizar saídas ao entorno, cultivar uma hora ou realizar oficinas são frequentemente simples desenhos que enfeitam a paisagem escolar, mas que não modificam absolutamente as concepções sobre o ensino e a aprendizagem estabelecidas no mais rançoso conservadorismo. São mudanças meramente epidérmicas.

Inovação na escola, portanto, envolve desconstruir-reconstruir paradigmas, colocar em xeque os fundamentos da instituição e lançar-se a um profundo mergulho em seus princípios e

fins. O currículo como “ordenamento sistêmico formal, no tempo e no espaço, de ações individuais e grupais de aprendizagem, relacionadas a experiências significativas da vida humana em seus diferentes momentos e necessidades” (Masetto, 2018, p. 19) é a instituição escolar em sua concreção; concreção sensível e latente ao mesmo tempo, corporificada em todos os seus agentes (estudantes, professores e funcionários), processos (normas internas, documentos, planos de ensino etc.) e estrutura (salas, mobiliário, disposição física, artefatos etc.).

Segundo Masetto (2011), no ensino superior, o currículo compreende todo o conjunto de experiências significativas de aprendizagem com vistas a formar o profissional competente e o cidadão. E como projeto inacabado que é, sempre sofrerá interferências do contexto, posto que o currículo é, sobremaneira, prática social situada no tempo e espaço. Não existe currículo para além ou para aquém de um dado contexto; não há currículo asséptico ou neutro às questões ético-político-estéticas de dado contexto em dado momento. Assumir tais posições é assumir-se educador, agente do processo de construção do paradigma em questão e do projeto curricular.

Emprender um processo de inovação curricular - tarefa da mais alta complexidade - tem como pré-condição um profundo incômodo com a situação atual; uma profunda insatisfação com as respostas que a instituição tem dado a questões onipresentes que se fazem onipotentes em tudo que há na escola: que mundo é esse?; que mundo desejamos?; que pessoas queremos formar?

No currículo inovador, papéis são ressignificados, a começar, a do professor, que deixa de ser “aquele que ensina” para “aquele que facilita aprendizagens”. Aprendizagem no plural -

aprendizagens: o sujeito que aprende, aprende de diversas maneiras, em diversos espaços e por diferentes canais.

Num paradigma curricular inovador a construção do processo de aprendizagem se orienta pelos princípios da auto-aprendizagem e da inter-aprendizagem, da aprendizagem colaborativa, da aprendizagem por descoberta com pesquisa, da aprendizagem significativa, da aprendizagem que efetivamente integra a prática profissional com as teorias e princípios que a fundamentam em todo o tempo de formação (Masetto, 2011, p. 17).

Na perspectiva da inovação educacional, um curso é uma espécie de “aventura pedagógico-experiencial”: há um hiato entre o que se prescreve e o que se obtém. Há surpresas, boas e ruins. Há o inusitado. Há o imponderável. Em educação - muito diferente de uma fábrica que manufatura coisas - recursos, processos e produtos se fundem e se confundem. O aprender é um fenômeno fluido, uma vez que as pessoas são poliédricas – múltiplas em dimensões e possibilidades de experiência. Pessoas não são lineares e, portanto, o aprender não é um processo lógico-somativo, mas algo que acontece além – ou aquém – do que ocorre ali mesmo, na interação, na colaboração e na descoberta.

Ainda que louvável a iniciativa individual desse ou daquele professor para promover alguma inovação em sua sala de aula e em sua disciplina, inovação curricular é projeto-ação coletivo. A inovação ocorre “a partir de” e “por meio de” um grupo de pessoas que vislumbraram tal necessidade e estão comprometidas e engajadas em tal propósito.

[...] o êxito de um projeto de currículo inovador depende da formação de um grupo de professores, gestores, alunos e funcionários que sintam a necessidade urgente de mudar os cursos de graduação que não mais respondem à formação contemporânea de profissionais, que se comprometam como grupo a encontrar juntos uma resposta de inovação para os cursos (Masetto, 2017, p. 207).

Dessa maneira, inovar passa a ser um imperativo da coletividade, e não uma imposição de um, ou alguns, sobre outros. Carbonell (2002) destaca sete fatores básicos para que a inovação ocorra: (i) professores e funcionários abertos e comprometidos à mudança; (ii) cooperação com outras escolas, professores e até mesmo especialistas em processos de inovação educacional; (iii) a proposta de inovação deve estar conectada com a inovação de outras instituições, escolares e não-escolares, de seu entorno; (iv) deve haver ambiente de confiança e leveza nas relações entre as pessoas na instituição; (v) a inovação deve ser um projeto que compreenda toda a instituição, e não apenas um ou outro elemento ou artefato institucional específicos; (vi) a inovação precisa, deliberadamente, transgredir certos hábitos para não ser subvertida pela rotina e, por fim, (vii) o processo de inovação precisa ser continuamente avaliado como forma de retroalimentar seus próximos passos.

Sendo assim, promover mudança curricular envolve contínua disposição para diálogos, negociações, avanços, retrocessos, retomadas e persistências. São pessoas rumo ao desconhecido e, portanto, naturalmente receosas com a suposta falta de controle da situação. Masetto e Gaetta (2016) e Masetto (2018) elaboraram um sofisticado sistema teórico-metodológico para subsidiar projetos de inovação curricular cuja premissa é o entendimento da inovação curricular na educação superior como um

“conjunto de mudanças e adaptações que afetam o currículo nos seus eixos constitutivos (**contexto, intenção, protagonistas, estrutura curricular e gestão**) em todas as suas dimensões, de modo simultâneo e sinérgico” (Masetto, 2018, p. 20) (grifos nossos).

O contexto diz respeito à compreensão de por que inovar. O que ocorreu, ocorre ou está na iminência de ocorrer que leva a instituição a repensar seus paradigmas e práticas e, assim, começar a se mover em direção a uma mudança significativa?

Entender por que surge a necessidade de um currículo novo, no que tange à inovação, é de grande relevância, dinamismo e pujança, pois pode mobilizar instituições, professores e gestores para trabalhar em equipe em direção às mudanças necessárias – mesmo os que apresentam mais resistência a elas (Masetto, 2018, p. 21).

Importante que todos os envolvidos percebam os movimentos suprainstitucionais que afetam a dinâmica interna da instituição e sobre os quais se compreenda que a pior decisão a tomar é tentar ficar inerte a eles. O contexto, portanto, se manifesta como um *start*, “um momento de despertar para uma ruptura com o existente diante da possibilidade do novo” (Masetto e Gaetta, 2016, p. 279), afinal, a mudança inicia quando se começa a falar dela.

A intenção se refere aos objetivos, claros e específicos, do programa de inovação curricular. Na educação superior é questão fundamental: qual o perfil de egresso se deseja?

Todo projeto inovador tem objetivos muito claros e específicos a ser obtidos em um planejamento de condições que permitam sua consecução. Trata-se de sua intenção e sistematização. No ensino superior, os currículos inovadores têm-se apresentado com o objetivo de formar profissionais com novos perfis, buscando

uma atuação à altura dos problemas e das necessidades de uma sociedade contemporânea (Masetto, 2018, p. 22).

E estabelecer um perfil desejado põe em xeque (ou em choque) perspectivas ético-políticas diversas. Escola é um ente multicultural e de múltiplas intenções. E a despeito disso - ou por isso mesmo - *lócus* privilegiado de construção coletiva e colegiada de projeto societário. Convergir intenções é diferente de homogeneizá-las. Há de se buscar consensos, debater os dissensos e alimentar, constantemente, a participação democrática. Hoje, determinadas ideias serão as guias, amanhã podem ser outras. Civilidade democrática é isso. E currículo é movimento, fluxo, cultura, e não objeto, artefato, dispositivo.

O terceiro eixo constitutivo do currículo inovador é o estabelecimento dos protagonistas. Quem serão as pessoas chaves do projeto de inovação? Quais gestores? Quais docentes? Quais estudantes? Quais funcionários técnico-administrativos? E quais organizações parceiras? Organizações que acolhem estagiários da instituição, por exemplo, devem participar do projeto de inovação curricular contribuindo com seus pontos de vista, afinal, ambas – organização e escola – estão formando (ou vão formar) um profissional à luz de um mesmo projeto pedagógico. Os protagonistas do processo, se não todos, pelo menos significativa parcela, devem estar “dispostos a rever a cultura pedagógica e o desempenho de seus papéis e exercer suas funções em consonância com o projeto pedagógico” (Masetto, 2018, p. 23).

A estrutura curricular talvez seja a faceta mais visível e pragmática do processo de inovação curricular. Diz respeito à corporificação do “novo documento curricular” que expressa as (novas) posições, os (novos) princípios, a (nova) finalidade, os

(novos) conteúdos, as (novas) estratégia didático-pedagógicas etc. Trata-se de pensar em como inovar em toda a composição curricular, explicitando os seus elementos e sua integração a fim de que possam ser implantados de modo simultâneo e sinérgico, convergindo todos para a formação do perfil desejado.

Uma estrutura curricular inovadora se caracteriza por duas características: 1) flexibilidade e 2) integração e interdependência (Masetto, 2018). Um currículo inovador, ao mesmo tempo em que precisa ser estrutura, precisa ser também movimento; ao mesmo tempo ser trilho e conter trilhas; ser partitura com espaços para o improvisado e o inusitado. Ser suficientemente claro e convergente de modo a não permitir um *laissez faire* irresponsável e descomprometido e, ao mesmo tempo, permitir liberdade e criatividade para o trabalho pedagógico.

Masetto (2018) e Masetto e Gaetta (2016) apresentam os elementos constitutivos da estrutura do currículo inovador, a saber: contextualização e necessidade; intenção do projeto inovador; princípios de aprendizagem claramente explicitados; princípio epistemológico; princípio de intersecção entre teoria e prática; reconceitualização das disciplinas e seus conteúdos; planejamento e uso de metodologias ativas inovadoras; sistema de avaliação de aprendizagem; reorganização de espaços e tempos e revisão do modelo curricular disciplinar.

Em um currículo inovador altera-se profundamente a concepção de algo considerado nuclear na escola: a disciplina (a matéria). No modelo tradicional, escola é quase sinônimo de “conjunto de disciplinas”. No modelo inovador, usa-se com certa frequência a expressão “componente curricular”: disciplinas, atividades esportivas, visitas técnicas, estágios, projetos de extensão, atividades artísticas etc. Experiências de aprendizagens

intencionalmente organizadas e disponibilizadas a fim de concorrer para os fins da formação. Nenhum componente se encerra em si mesmo. Dispositivos clássicos da escola, como provas, notas, controle de frequência, etc, são ressignificados.

E o último eixo constitutivo de uma proposta curricular inovadora é a gestão: o projeto de inovação deve contar com um protagonista-gestor que comporá uma equipe gestora responsável pelo projeto e processo de inovação. Prima-se que o ambiente dessa equipe seja cooperativo e democrático, pois dela emanará e a ela caberá catalisar toda boa parte das decisões, iniciativas, avanços e eventuais retrocessos do projeto inovador. A forma como o grupo gestor funciona e organiza os demais protagonistas já deve ser, em si, inovadora.

Masetto (2018, p. 31), a partir dos conceitos desenvolvidos sobre o processo de inovação curricular expostos nessa seção, sintetiza graficamente tais conceitos no mapa conceitual a seguir:

meados dos anos 1970, pondo em xeque a hegemonia da perspectiva tecnicista de currículo.

Considerações finais

Ainda que na arena da teoria e pesquisas curriculares novas propostas tenham surgido e ganhado bastante notoriedade, no cotidiano das instituições de ensino superior, as práticas curriculares ainda se aproximam bastante do modelo bobbitiano-tayloriano: sequencição de conteúdos; baixa (ou nenhuma) autonomia para estudantes decidirem caminhos; disciplinas e mais disciplinas; provas e mais provas etc. E, mais ultimamente, com o aumento exponencial dos cursos à distância (EaD,) surgem organizações curriculares ainda mais rígidas, uma vez que instituições procuram atender em escala industrial agrupamentos cada vez maiores de alunos.

O desafio, portanto, é tirar o currículo das amarras da definição hegemonicamente estabelecida. Pensar-fazer um currículo não a partir do que se prescreve, mas do que se vivencia. Não a partir de uma suposta linearidade, mas a partir da experiência de quem aprende, que é sempre multifacetada e imbricada, afinal, o ser humano é, por natureza, multifacetado e imbricado. O aprender é fenômeno poliédrico. Envolve cognição, emoção, movimento, implicação (o que se “explica” por dentro), portanto, o estabelecimento prévio de qualquer percurso formativo, por mais zeloso que seja, sempre deixará a desejar.

Currículos inovadores são, inclusive, um esforço para que tais desejos venham à tona e, assim, retroalimentem com novos horizontes e dimensões. Frente ao novo, há sempre a fantasmagórica pergunta: mas será que vai dar certo?

Sem ilusões: não sabemos.

Mas sabemos que o que vem sendo feito até então não responde mais – se é que algum dia respondeu – ao mundo que desejamos. Permanece, assim, o convite para que nos debruçemos sobre estudos e práticas que discutem e expressam a inovação curricular, tendo como horizonte a construção de currículos inovadores na educação superior.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **A escola capitalista na França**. São Paulo: Ática, 1971.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOBBIT, Franklin. **The curriculum**. Cambridge, Massachussets, 1918. Disponível em: <https://archive.org/details/curriculum008619mbp/page/n6/mode/2up>. Acesso em 26 de junho de 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life.** New York: Basic Books, 1976.

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

CREPALDI, Elaise M. F. **Currículo e multiculturalismo: perspectivas para consciencialização das diferenças na escola.** XII Congresso Nacional de Educação. PUC PR, 2015.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores.** São Paulo: Summus, 2018

MASETTO, Marcos Tarciso & GAETTA, Cecília. **Currículo inovador: um caminho para os desafios do ensino superior.** Revista FORGES, v. 4, n. 2, p. 273-290, 2016.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Inovação curricular no ensino superior.** E-Curriculum, v. 7, n.2, Agosto, 2011.

PACHECO, José. Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PINAR, William; GRUMET, Madeleine R. **Toward a Poor Curriculum.** Kingston, NY: Educator's International Press, 1976.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica.** São Paulo: Atlas, 1990. Disponível em: <https://cesarmangolin.wordpress.com/wp->

content/uploads/2010/02/taylor-principios-de-administracao-cientifica.pdf. Acesso em 26 de junho de 2025.

TEIXEIRA JUNIOR, Paulo Roberto. **Inovação curricular e SINAES:** os casos de dois cursos de engenharia. Tese de doutorado. PUCAMP. 2020.

TYLER, Ralph W. **Basic Principles of Curriculum and Instruction.** Chicago, USA: University of Chicago Press, 1950.

YOUNG, Michael F. D. **Knowledge and control:** new directions for the sociology of education. London: Collier Macmillan, 1971.

PROUNI e desigualdades educacionais: análise da produção acadêmica na plataforma SciELO (2005-2020)

Antonio Marcos Noronha dos Santos

Samuel Mendonça

Introdução

Durante a trajetória escolar, tornou-se evidente o reduzido número de estudantes negros, pardos e indígenas nas instituições de ensino, percepção que se intensificou no ingresso ao Ensino Superior. Em cursos como o de Direito, tradicionalmente reconhecido como uma das chamadas “carreiras imperiais” (Vargas, 2010), mesmo em instituições de menor prestígio, o reconhecimento social dos estudantes ainda é expressivo. Em uma turma com 66 estudantes, no interior do estado de São Paulo, apenas um estudante pardo e dois estudantes negros estavam presentes. Uma das estudantes negras, com cerca de 40 anos, mãe de dois adolescentes, precisou abandonar o curso no primeiro semestre devido às dificuldades para acompanhar as aulas e à sobrecarga com as responsabilidades familiares. O outro estudante negro, com idade aproximada de 40 anos, deixou o curso ao final do segundo semestre, por enfrentar sérias dificuldades financeiras. Casado e com a família residindo em outra cidade, o estudante precisava dormir em um espaço público utilizado por uma escola profissionalizante da prefeitura de Mogi Guaçu (SP), por não dispor de moradia adequada.

Ambos os casos refletem um cenário comum no Ensino Superior brasileiro: o ingresso tardio em relação à faixa etária considerada ideal. De acordo com dados do INEP (BRASIL, 2019), estudantes entre 19 e 24 anos representavam 56% dos matriculados no ensino superior em 2018, sendo 59,2% em instituições públicas e 53,7% em privadas. Já aqueles com idade entre 25 e 29 anos correspondiam a apenas 18% do total.

A dificuldade financeira constitui um obstáculo recorrente para estudantes do ensino superior privado. Contudo, somam-se a esse fator outras barreiras, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo para custear as mensalidades, o que compromete a dedicação exclusiva às atividades acadêmicas. A sobrecarga de conteúdos, o cansaço, a pressão por desempenho e a ausência de tempo para os estudos tornam-se fontes constantes de estresse e abandono.

A desigualdade social é um traço estrutural das sociedades capitalistas contemporâneas. O Brasil figura entre os dez países mais desiguais do mundo, de acordo com o sociólogo Luis Henrique Paiva, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Essa desigualdade se manifesta de forma acentuada na educação. O ambiente escolar, por sua vez, reflete as disparidades sociais presentes nas cidades. De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em 2018, o Brasil figurava entre as cinco economias mais desiguais do mundo no que se refere à educação (Brasil, 2020). Diante desse cenário, políticas públicas educacionais tornam-se ferramentas fundamentais de enfrentamento, entre as quais se destaca o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Considerando que a maioria da população brasileira se autodeclara preta ou parda (Brasil, 2018), os dados educacionais

revelam disparidades significativas entre brancos e não brancos. Em 2018, a proporção de pessoas pretas ou pardas entre 18 e 24 anos com menos de 11 anos de escolaridade e fora da escola era de 28,8%, frente a 17,4% entre os brancos.

A desigualdade social e racial no ensino superior, tanto público quanto privado, é um desafio persistente, decorrente de um conjunto de fatores estruturais. Neste contexto, o presente estudo parte da seguinte pergunta-problema: como a inclusão e a permanência de estudantes com base em critérios étnico-raciais têm sido tratadas na literatura especializada sobre o PROUNI, entre 2005 e 2020, na base Scientific Electronic Library Online (SciELO)?

O objetivo geral consiste em compreender como a inclusão e a permanência de estudantes com base em critérios sociais e étnico-raciais têm sido analisadas na produção acadêmica sobre o PROUNI, entre os anos de 2005 e 2020, na base SciELO. Os objetivos específicos são: analisar como as ações afirmativas no PROUNI são caracterizadas pela literatura selecionada; classificar como os estudos tratam a questão da desigualdade social e racial no âmbito do PROUNI; identificar como os grupos sociais específicos são compreendidos enquanto sujeitos da política pública de inclusão e identificar as oportunidades (ingresso e rede de apoio) e os desafios (permanência e exclusão) enfrentados por esses grupos no ensino superior privado via PROUNI.

Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, documental e exploratória, com base na revisão de literatura desenvolvida na plataforma SciELO, utilizando os descritores: “PROUNI”, “Programa Universidade para Todos”, “desigualdade social” e “ações afirmativas”. A hipótese da pesquisa sustenta que o PROUNI contribui para a redução das desigualdades sociais ao criar oportunidades para segmentos historicamente excluídos das políticas

públicas. Contudo, o programa ainda enfrenta limitações no que diz respeito à efetivação dos direitos desses grupos, especialmente indígenas, pretos e pardos. A oferta de vagas não garante, por si só, a permanência e o sucesso acadêmico dos beneficiários.

Diante desse cenário, justifica-se a presente pesquisa, que busca aprofundar a compreensão sobre as contribuições do PROUNI e os obstáculos enfrentados por seus beneficiários no ensino superior privado. A análise se fundamenta na importância de políticas públicas afirmativas que promovam o acesso e, sobretudo, a permanência dos grupos historicamente marginalizados no ensino superior brasileiro.

Desde sua implementação, em 2005, o PROUNI passou a transformar o perfil do corpo discente das instituições privadas de ensino superior. Por meio de bolsas integrais ou parciais viabilizadas por meio de parcerias público-privadas, o programa tem beneficiado estudantes em situação de vulnerabilidade social, entre eles negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e professores da rede pública. O PROUNI constitui-se, assim, como importante mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

A desigualdade: questões propedêuticas

A desigualdade social revela-se com crescente evidência na contemporaneidade, especialmente nas grandes cidades, onde são visíveis disparidades marcantes entre diferentes grupos sociais. Nesse contexto, a construção de uma sociedade mais justa exige a compreensão das demandas e especificidades dos diversos segmentos sociais, visando ao estabelecimento de diretrizes mais efetivas para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção da equidade.

Bourdieu e Passeron (1992) apontam que instituições como a escola operam como espaços de reprodução social, contribuindo para a legitimação das desigualdades. A escola transforma o capital econômico herdado da família em capital cultural, promovendo, por meio de mecanismos seletivos como os exames, a valorização de competências técnicas desde os primeiros anos da vida escolar. Tal processo compromete o futuro de estudantes provenientes de contextos socioeconômicos menos favorecidos, limitando suas oportunidades de acesso ao ensino superior.

De acordo com Barbosa e Gandim (2020), a educação constitui o elemento central do processo de socialização em qualquer sociedade, representando o instrumento fundamental de integração social e humanização dos sujeitos. Nas sociedades modernas, a educação passou a mediar a relação entre origem e destino social, sendo simultaneamente um recurso e um fator de hierarquização. Dessa forma, o ambiente escolar tornou-se um espaço de disputas simbólicas e materiais pelos retornos sociais associados à posse de diplomas, impactando políticas de qualificação profissional e de democratização das relações sociais.

Heringer (2013) observa que o sistema educacional básico brasileiro é composto por redes pública e privada. A rede privada, embora minoritária, geralmente oferece um ensino de melhor qualidade, sendo frequentada majoritariamente por estudantes das classes média e alta. Esses estudantes, mais bem preparados, tendem a ser aprovados nos vestibulares das principais universidades públicas brasileiras, instituições que, paradoxalmente, são gratuitas. Essa dinâmica reforça a concentração de estudantes brancos e de maior renda nos espaços públicos de ensino superior, enquanto jovens de baixa renda, majoritariamente pretos e pardos, oriundos de escolas

públicas com menor qualidade, veem-se compelidos a recorrer a instituições privadas pagas.

Bourdieu (1998) ampliou o conceito de capital ao introduzir as categorias de capital cultural e capital social. O capital social, entendido como o pertencimento a determinados grupos e suas redes de relações, possibilita o acesso a recursos simbólicos e materiais. Esse capital é perpetuado por meio de vínculos duradouros e reforça desigualdades já existentes no ambiente educacional. Coleman (1966) acrescenta que o desempenho escolar não depende apenas de aptidões individuais, mas também da origem social dos estudantes.

Nesse sentido, a permanência no ensino superior relaciona-se diretamente às condições econômicas do estudante e de sua família. No entanto, a disponibilidade de recursos financeiros, por si só, não assegura sucesso acadêmico. Estudos de Coleman e Hoffer (1987) demonstram que o envolvimento familiar e o capital social desempenham papel decisivo no desempenho educacional.

No Brasil, a educação representa um dos principais mecanismos para a redução das desigualdades sociais. Conforme Vargas e Heringer (2017), indivíduos com ensino superior completo possuem rendimento médio duas vezes maior que aqueles com apenas o ensino médio, evidenciando a importância estratégica das políticas de acesso e permanência no ensino superior.

Reflexões sobre desigualdade, inclusão e equidade no ensino superior

O debate sobre justiça social pressupõe não apenas a busca por igualdade formal, mas também a compensação de desigualdades estruturais que afetam historicamente determinados grupos sociais.

Nesse sentido, Rawls (2000) sustenta que determinadas desigualdades são admissíveis apenas se contribuírem para melhorar a condição dos menos favorecidos. Em suas palavras: “[...] uma injustiça é tolerável somente quando é necessária para evitar uma injustiça ainda maior” (Rawls, 2000, p. 4).

A teoria de justiça como equidade, desenvolvida por Rawls (2000), fundamenta-se em princípios liberais e igualitários, atribuindo à estrutura básica da sociedade, composta por instituições políticas, jurídicas e sociais, a responsabilidade de promover a justiça. Tal perspectiva deontológica compreende a justiça como anterior e independente de concepções particulares do bem, distinguindo-se das teorias teleológicas, que subordinam a justiça à busca de um ideal coletivo de bem.

Dessa forma, a concepção de justiça social proposta por Rawls oferece um critério para avaliar a distribuição de bens e oportunidades na sociedade. Trata-se de um modelo normativo que orienta a análise das virtudes da estrutura social, sem se confundir com critérios de eficiência ou liberalismo. Para Rawls, uma concepção completa de justiça requer princípios que possam ser aplicados mesmo em situações de conflito entre valores distintos.

No contexto educacional, tais reflexões contribuem para compreender o papel do ensino superior como instrumento de superação das desigualdades sociais e raciais. A sociologia da educação permite situar a universidade como espaço de articulação entre diferentes esferas da vida social, como família, comunidade e Estado, destacando a necessidade de políticas públicas capazes de democratizar efetivamente o acesso e garantir a permanência de grupos historicamente marginalizados.

A busca por maior equidade no ensino superior deve, portanto, considerar medidas que transcendam o ingresso,

voltando-se também à permanência e à conclusão dos estudos. Políticas afirmativas, como as cotas raciais e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), revelam-se fundamentais para transformar o ensino superior em um ambiente mais inclusivo e representativo da diversidade social brasileira.

A privatização do ensino superior e o marco constitucional de 1988

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019, o setor privado concentrava 75,8% das matrículas no ensino superior brasileiro (Brasil, 2019). Este dado evidencia a centralidade do setor privado na configuração atual da educação superior. O objetivo desta seção não é esgotar a temática da privatização, mas contextualizar a origem e os fundamentos do Programa Universidade para Todos (PROUNI), vinculado à expansão do setor privado.

De acordo com Almeida (2006), a criação do PROUNI esteve associada à existência de um grande número de vagas ociosas nas instituições privadas de ensino superior, ao mesmo tempo em que a população de baixa renda buscava alternativas para ingressar nesse nível de ensino. Assim, o ensino superior privado viabilizou, em um primeiro momento, a expansão acelerada do setor por meio de políticas estatais que dialogaram com os interesses de mercado.

O Estatuto das Universidades Brasileiras, promulgado por meio do Decreto nº 19.851/1931, logo após a criação do Ministério da Educação durante o governo de Getúlio Vargas, permaneceu vigente até 1961. Este estatuto permitiu a organização formal do ensino superior no país, culminando na promulgação da primeira Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), marco regulatório fundamental da educação brasileira.

Entre as décadas de 1960 e 1980, observou-se um expressivo crescimento das matrículas no ensino superior, que saltaram de 200 mil para aproximadamente 1,4 milhão, um aumento de cerca de 500%. No setor privado, esse crescimento superou os 800% (Barreyro, 2008). Saviani (2010) destaca que, embora o regime instaurado pelo golpe civil-militar de 1964 tenha promovido certa ampliação do acesso à educação, isso ocorreu sob a lógica da adequação da educação às demandas do mercado, favorecendo a expansão da rede privada de ensino.

Sampaio (2000) observa que grande parte dessa expansão ocorreu pela conversão de antigos colégios secundaristas em instituições de ensino superior de pequeno porte, sobretudo com cursos noturnos. Essa transformação atendeu à crescente demanda por formação superior, com forte apoio estatal por meio de isenções fiscais e incentivos regulatórios. Ainda assim, o acesso ao ensino superior permaneceu limitado, como destaca Heringer (2018), reforçando desigualdades históricas de classe e raça.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, representou um marco na história educacional do país, ao consolidar os direitos sociais como fundamentais. Desde o seu preâmbulo, a Carta de 1988 enfatiza a construção de uma sociedade justa, plural e solidária, o que inclui o direito à educação como princípio estruturante.

Historicamente, os cursos superiores no Brasil destinavam-se a uma parcela restrita da população, com forte influência elitista e orientação profissional voltada às carreiras jurídicas, médicas e de engenharia. Na perspectiva de Oliven (2002, p. 32), os cursos superiores “[...] possuíam uma orientação profissional bastante

elitista, seguindo mais o modelo das Grandes Escolas Francesas, instituições seculares voltadas, principalmente, ao ensino do que à pesquisa”.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, movimentos sociais, como o Movimento Negro, conquistaram importantes avanços. Santos (2015) aponta que, por meio da atuação da chamada “bancada negra da Constituinte”, composta por parlamentares como Paulo Paim, Benedita da Silva e Carlos Alberto Caó, foram incluídas na Constituição garantias significativas aos direitos de negros e indígenas, lançando as bases para futuras políticas afirmativas no campo da educação.

Foi apenas nos anos 1990 e no início dos anos 2000 que se ampliou a compreensão, por diversos setores sociais, da injustiça estrutural no acesso ao ensino superior. Esse despertar decorreu da ampliação da educação básica e do aumento do número de concluintes do ensino médio, resultando em uma demanda reprimida por vagas no ensino superior (Heringer, 2018).

Lima e Cunha (2020) afirmam que, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, houve forte incentivo à expansão de instituições privadas de ensino superior por meio do financiamento de agentes privados, nacionais e estrangeiros, o que consolidou a mercantilização do ensino. Para Nunes e Braga (2016), esse processo de reforma do Estado teve impactos significativos sobre a estrutura e a função da educação pública, especialmente no nível superior.

Em 2004, o país contava com 2.013 instituições de ensino superior, das quais 169 eram universidades, 107 centros universitários e 1.737 faculdades e centros tecnológicos. Apesar do aumento numérico de instituições, Sguissardi (2006) observa que a taxa líquida de escolarização no ensino superior, entre jovens de 18 a 24 anos, era de apenas 7% em 2002, uma das mais baixas da

América Latina, em comparação com países como Argentina, Chile e Uruguai, que já ultrapassavam os 30%.

No início dos anos 2000, no governo Lula, o diagnóstico de que a taxa de escolarização líquida estava distante da meta de 30% prevista pelo Plano Nacional de Educação (2001–2010) impulsionou o desenvolvimento de programas como o PROUNI. Este se consolidou como uma tentativa de aliança entre o Estado e o setor privado para ampliação do acesso à educação superior (Carvalho, 2014).

Contudo, a simples criação de vagas não se mostrou suficiente para garantir a democratização do acesso. O Censo Escolar do INEP/MEC de 2020 indicava que 7,55 milhões de estudantes estavam matriculados no ensino médio (Brasil, 2020), demonstrando a urgência de políticas públicas que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência dos estudantes no ensino superior.

Políticas públicas e as ações afirmativas

A análise das políticas públicas exige a consideração atenta das desigualdades presentes na sociedade. Discutir ações afirmativas no Brasil significa investigar uma experiência marcada por avanços, ainda que permeada por disputas políticas e negociações complexas. Heringer (2018) observa que as ações afirmativas constituem um exemplo exitoso, apesar de seu percurso não isento de obstáculos. Heringer e Johnson (2015) reforçam que esse processo é atravessado por tensões entre diferentes atores sociais, exigindo constante construção de consensos.

O termo "ação afirmativa" foi introduzido no Brasil carregado de múltiplas interpretações. Moehlecke (2002) destaca

sua origem nos Estados Unidos, durante a década de 1960, em meio às lutas por direitos civis, com o objetivo central de ampliar a igualdade de oportunidades. Ao ser transposto para o contexto brasileiro, o conceito passou a incorporar as especificidades das desigualdades locais, exigindo adaptações às realidades históricas e sociais do país.

De acordo com Sarmiento, Ikawa e Piovesan (2008), as ações afirmativas compreendem medidas públicas ou privadas, coercitivas ou voluntárias, que visam promover a igualdade substancial por meio da chamada "discriminação positiva" de grupos historicamente marginalizados. Podem ter como foco mulheres, pessoas com deficiência, indígenas, afrodescendentes, entre outros, atuando em diferentes esferas como o ensino superior, o mercado de trabalho, a política e a administração pública:

[...] são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial por meio da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável e que sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos muito diversificados, como mulheres, os portadores de deficiência, os indígenas ou os afrodescendentes, e incidir nos mais variados campos, como educação superior, acesso a empregos privados ou cargos públicos, reforço à representação política ou preferências na celebração de contratos. (Sarmiento, Ikawa, Piovesan, 2008, p. 208)

Barbosa (2019) argumenta que as dificuldades de acesso enfrentadas por jovens negros e de baixa renda estão fortemente associadas ao funcionamento desigual do sistema educacional brasileiro, que oferece oportunidades desiguais a depender do grupo social de origem. Heringer (2018) complementa que, em virtude da precariedade das escolas públicas frequentadas por esses estudantes, suas opções de ingresso no ensino superior acabam limitadas às

instituições privadas, muitas vezes de qualidade inferior e com menor reconhecimento no mercado de trabalho.

Até meados da década de 1990, eram escassas as políticas públicas voltadas à redução das desigualdades étnico-raciais no ensino superior. Contudo, a partir desse período, observa-se um conjunto de ações que buscou promover a equidade, valorizar as diferenças culturais e garantir o acesso ao ensino superior por grupos historicamente excluídos. Dentre essas políticas, destacam-se: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); Programa Universidade para Todos (PROUNI); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); Programa de Ações Afirmativas para a População Negra (Uniafro) e Lei de Cotas nas universidades federais.

O marco inicial da política de cotas raciais no Brasil ocorreu em 2003, com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pioneira na reserva de vagas para estudantes de escola pública, pretos e pardos, conforme a Lei Estadual nº 4.151. Posteriormente, a Universidade de Brasília tornou-se a primeira instituição federal a adotar reserva de vagas especificamente para estudantes negros.

Entre 2001 e 2014, de acordo com dados do IBGE/PNAD, a proporção de jovens brancos de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior passou de 14,5% para 25,3%. No mesmo período, a presença de estudantes pretos e pardos aumentou de 5,8% para 23,5%, revelando avanços importantes, ainda que persistam desigualdades significativas.

Caseiro (2016) ressalta a importância de diversas políticas públicas na ampliação da graduação no Brasil, tanto na rede pública quanto na rede privada. Tais políticas têm buscado não apenas ampliar o acesso, mas também garantir a permanência dos estudantes oriundos das camadas populares no ensino superior.

Nesse contexto, destacam-se a ampliação do FIES e a criação do PROUNI como estratégias fundamentais para a democratização da educação superior e o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais.

Metodologia: Revisão de Literatura na Plataforma SciELO

Este item descreve os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa, considerando os limites enfrentados quanto ao acesso a determinadas informações, bem como as estratégias empreendidas para viabilizar a investigação. O método utilizado é a pesquisa bibliográfica. Conforme a concepção de Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

O recorte temático da investigação concentra-se no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e sua interface com as ações afirmativas e a desigualdade social. Os parâmetros definidos incluíram a seleção de publicações em língua portuguesa, disponíveis na base Scientific Electronic Library Online (SciELO), no período compreendido entre 2005 e 2020, tendo em vista a disponibilidade de dados quantitativos e qualitativos relevantes ao tema.

A pesquisa bibliográfica não se restringe à simples reunião de textos previamente publicados. Trata-se de um procedimento essencial para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, sistematizar modelos interpretativos e identificar diferentes contribuições acadêmicas. Lima e Miotto (2007) ressaltam a importância da definição de critérios e procedimentos que caracterizam um estudo como bibliográfico e asseguram sua validade científica.

Para a seleção do material, foram estabelecidos critérios metodológicos que priorizaram estudos cujo objeto de análise fosse o PROUNI como política pública voltada à redução de desigualdades e à promoção da equidade por meio de ações afirmativas. Foram incluídas produções que tratassem as características, os avanços, os desafios e os limites do programa, a partir de metodologias diversas como entrevistas, questionários e análises documentais.

Conforme Romanowski e Ens (2006), a revisão sistemática do conhecimento produzido sobre determinado tema constitui um passo indispensável para a análise qualitativa, caracterizando-se como estado da arte, por possibilitar uma visão abrangente das perspectivas e lacunas existentes nas diversas áreas do conhecimento.

O objetivo central da investigação consistiu em analisar os avanços e desafios do PROUNI como política pública direcionada a estudantes de baixa renda, com ênfase nos grupos indígenas, negros e pardos, no contexto das desigualdades educacionais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base SciELO, utilizando descritores como: PROUNI, ações afirmativas, desigualdade social, negros, pardos, indígenas e baixa renda.

A escolha pela plataforma SciELO justifica-se por sua relevância acadêmica: trata-se de uma base que reúne cerca de 500 mil artigos científicos nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo suas publicações submetidas à avaliação por pares e apoiadas por instituições de fomento à pesquisa como CNPq, FAPESP, CAPES e OMS (SciELO, 2021). Além disso, o acesso é gratuito e não requer cadastro, o que favorece a democratização do conhecimento.

Por meio de uma busca simples realizada na Plataforma SciELO, no ano de 2021, utilizando o descritor “PROUNI”, foram

encontrados 114 artigos. Com o intuito de refinar os resultados e aproximá-los do objetivo específico da pesquisa, foram adicionados os seguintes descritores complementares: “ações afirmativas”, “desigualdade social”, “baixa renda”, “negro”, “pardo” e “indígena”, sempre em combinação com o termo “PROUNI”. A Tabela apresenta os resultados obtidos a partir dessa busca mais específica.

Tabela 1 – Busca de resultados na base SciELO com o descritor PROUNI

Descritores	Quantidade de artigos
PROUNI	114 artigos encontrados
ações afirmativas	5 artigos encontrados
desigualdade social	1 artigo encontrado
baixa renda	3 artigos encontrados
negro	1 artigo encontrado
pardo	1 artigo encontrado
indígena	nenhum artigo encontrado

Fonte: Construído a partir de informações coletadas na Plataforma SciELO (2021).

A seleção dos descritores adicionais está diretamente vinculada às populações historicamente marginalizadas, que representam o público-alvo central das políticas de ação afirmativa, conforme previsto no escopo do próprio PROUNI. A coleta dos dados foi realizada nos meses de abril, maio e junho de 2021.

Realizou-se uma triagem inicial com base nos títulos e resumos dos 114 artigos encontrados, resultando no descarte de 33

produções por serem repetidas ou não pertinentes aos objetivos da pesquisa. Dos 81 artigos remanescentes, procedeu-se à leitura dos resumos com o intuito de avaliar a relevância de cada um em relação às dimensões propostas. Como critério de inclusão, foram selecionados apenas os trabalhos que tratassem o PROUNI sob a perspectiva das ações afirmativas e das desigualdades sociais. Os artigos selecionados foram lidos integralmente e analisados por meio de fichas de leitura analítica, nos meses de julho e agosto de 2021. Ao final do processo, 20 artigos compuseram o corpus de análise da pesquisa, possibilitando a construção de uma compreensão crítica e fundamentada sobre os efeitos, limites e desafios do PROUNI enquanto instrumento de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

PROUNI: Um Benefício Público Viabilizado pelo Setor Privado

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi instituído pela Lei nº 11.096, de 2005, com o objetivo de ampliar o acesso e garantir a permanência de estudantes de baixa renda no ensino superior. O programa concede bolsas integrais a estudantes com renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo e bolsas parciais àqueles com renda de até 3 salários mínimos, desde que matriculados em instituições de ensino superior (IES) privadas.

O PROUNI surge como uma resposta à alta demanda reprimida por acesso à educação superior no Brasil, constituindo-se como política pública originada tanto das pressões populares por democratização do ensino, quanto da política de renúncia fiscal do Governo Federal, que isenta as IES participantes do recolhimento de tributos federais em contrapartida à oferta das bolsas.

O programa é compreendido como um instrumento de massificação e democratização do ensino superior. Conforme Carvalho (2006, p. 9), “[...] a sociedade civil também apoiou o programa, assim como os formandos no ensino médio público, por não se considerarem uma demanda potencial às instituições públicas frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares”.

O PROUNI reconhece a desigualdade estrutural entre egressos de escolas públicas e privadas, especialmente no que se refere à qualidade da formação básica. A precariedade de recursos, infraestrutura e formação docente nas escolas públicas compromete a competitividade dos estudantes de baixa renda frente aos vestibulares, dificultando seu acesso às universidades públicas.

Nesse sentido, o programa reserva percentuais de bolsas a candidatos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, com base no enfrentamento da desigualdade histórica e estrutural. O artigo 7º da Lei do PROUNI estabelece que o percentual de bolsas destinadas a esses grupos deve ser, no mínimo, proporcional à sua representação populacional em cada unidade da Federação.

Até janeiro de 2021, o programa completou 16 anos, com mais de 2,62 milhões de bolsas concedidas entre 2005 e 2020, sendo 69% integrais e 82% destinadas a cursos presenciais (Brasil, 2019; 2021). Para Almeida (2006), o PROUNI é alicerçado no discurso da justiça social, com destaque às ações afirmativas voltadas a negros, indígenas, pessoas com deficiência e à formação de professores da educação básica, conforme preconizado nos artigos 62 e 63 da LDB.

Apesar de limitações, como a ausência de políticas de permanência, o programa tem contribuído para o crescimento da presença de pobres, pretos, pardos e indígenas no ensino superior, atendendo à Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), em

vigor desde 2014, que visa expandir a taxa de matrícula na educação superior.

Na revisão realizada, observaram-se diferentes posicionamentos assumidos pelos autores. No entanto, considerando os objetivos e limites deste e-book, avaliou-se que não seria adequado apresentar de forma aprofundada suas investigações. Por essa razão, justifica-se a exposição sucinta da amostra, que compõe um texto mais desenvolvido no formato de dissertação de mestrado.

Estudos de Mongim (2016) indicam que os beneficiários do programa, chamados de *PROUNIstas*, possuem em geral origem social desfavorecida e trajetória escolar marcada por deficiências. Muitos deles só conseguem concluir seus cursos por meio de redes de apoio e solidariedade, que se tornam determinantes para sua permanência e sucesso acadêmico.

Oliveira e Bock (2016) ressaltam que as trajetórias estudantis desses alunos influenciam diretamente suas escolhas de cursos e instituições, sendo frequentemente atravessadas pelo medo e pelas limitações impostas pela desigualdade de classe. Ristoff (2014) destaca que apenas 7% das famílias brasileiras têm renda superior a dez salários mínimos, revelando a exclusividade do acesso ao ensino superior e o papel fundamental do PROUNI na mobilidade educacional das camadas mais pobres da população.

Saraiva e Nunes (2011) apontam que o programa reflete uma tendência de contribuição do setor privado na redução das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que expõe a urgência de maior investimento e desenvolvimento de políticas educacionais. A experiência documentada por Santos (2012), ao analisar a inserção de *PROUNIstas* na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, confirma os impactos positivos do programa. A autora

destaca incentivos institucionais e redes de apoio que possibilitaram a permanência dos bolsistas, além de iniciativas de integração pedagógica e suporte psicológico.

Andriola e Barrozo Filho (2020) analisam o impacto do programa na ocupação de vagas ociosas em IES privadas, reforçando que sem o PROUNI tais vagas não seriam preenchidas e, conseqüentemente, os estudantes beneficiados não teriam condições de custear mensalidades. Neves, Raizer e Fachinetto (2007) contextualizam o PROUNI dentro do conjunto de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior, apontando que, embora tenha havido crescimento, persiste a estrutura de uma “pirâmide educacional perversa”, excludente em sua base.

Felicetti (2014) analisou o engajamento dos PROUNISTas e apontou que a inclusão no ensino superior proporcionou superação de barreiras, aumento da autoestima, impacto positivo no núcleo familiar e melhoria nas perspectivas de inserção profissional. Ainda de acordo com Oliveira e Bock (2016), a desigualdade social no Brasil é marcada não apenas por dimensões objetivas, como a renda, mas também por fatores subjetivos e psicológicos. A presença de estudantes das camadas populares nos campi universitários, antes frequentados majoritariamente por elites, representa uma ruptura histórica significativa.

O acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior é resultado da atuação de diversos atores sociais: movimentos organizados, pesquisadores, militantes, professores e gestores públicos que reconhecem a educação como direito e a inclusão como imperativo democrático. Oliveira e Molina (2012) afirmam que, embora o PROUNI esteja vinculado à política de renúncia fiscal, ele representa uma oportunidade de acesso ao ensino

superior para jovens de 18 a 24 anos pertencentes às camadas menos favorecidas, contribuindo para a redução das desigualdades.

Casali e Mattos (2015) observam que o PROUNI é uma política inclusiva de ação afirmativa, com efeitos históricos, sociais e culturais importantes. Ainda assim, alertam para os riscos de descontinuidade, especialmente diante de mudanças políticas e disputas ideológicas. Caregnato e Oliven (2017) enfatizam que a resistência ao PROUNI e às cotas revela o apego ao ideal meritocrático por parte das elites, sugerindo que o enfrentamento do racismo e da desigualdade deve continuar sendo pautado como uma prioridade nas políticas públicas.

Saraiva e Nunes (2011) também alertam para a ausência de uma política de permanência estudantil no PROUNI. Embora promova o acesso, o programa não assegura suporte suficiente para que os estudantes concluintes de baixa renda permaneçam e concluam seus cursos. Fontele e Crisóstomo (2016) destacam que o PROUNI é efetivo como política de inclusão, mas que a evasão estudantil continua sendo uma ameaça, reforçando a necessidade de mecanismos complementares que garantam acompanhamento, apoio psicológico e assistência financeira aos bolsistas.

Por fim, conclui-se que, em um país que valoriza o ensino superior como forma de ascensão social e acesso a melhores condições de trabalho, programas como o PROUNI são essenciais. No entanto, para garantir sua eficácia e equidade, é necessário ampliar as políticas de permanência, qualificar o ensino básico e assegurar a continuidade do programa como política de Estado, e não apenas como ação de governo.

Considerações finais

Este estudo partiu da seguinte problemática: como a inclusão e a permanência de estudantes por critérios étnico-raciais têm sido tratadas na literatura especializada sobre o PROUNI, no período de 2005 a 2020, com base nas produções disponíveis na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO). A partir dessa questão, buscou-se compreender a relação entre desigualdade no ensino superior e o Programa Universidade para Todos, considerando o contexto histórico da educação superior no Brasil, marcado por exclusão social e racial e pelo acesso privilegiado de grupos pertencentes à elite econômica.

Essa contextualização permitiu a análise do avanço das políticas públicas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, resultado de mobilizações de movimentos sociais e atuação de parlamentares comprometidos com a democratização do ensino. O PROUNI surge nesse cenário como uma política afirmativa estruturante, permitindo reflexões sobre sua trajetória, impacto e limitações ao longo de seus 16 anos de existência, entre 2005 e 2020.

Constatou-se que o PROUNI tem sido, para milhões de estudantes, a única porta de entrada para o ensino superior, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade social e econômica. Sem o programa, muitos jovens não teriam condições materiais de acessar o ensino superior, o que reforça seu caráter essencial como política de equidade. O acesso proporcionado pelo PROUNI não apenas garante formação acadêmica, mas também amplia as oportunidades de inserção no mercado de trabalho, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e raciais.

As políticas públicas educacionais com enfoque em ações afirmativas ultrapassam o escopo da formação acadêmica: representam mecanismos de inclusão, dignidade, empoderamento e justiça social. Reconhece-se, portanto, que a manutenção e o aperfeiçoamento do PROUNI são indispensáveis, mesmo diante de seus desafios, entre eles a ausência de políticas sistemáticas de permanência estudantil.

A renúncia fiscal concedida às instituições privadas que aderem ao programa é frequentemente alvo de críticas, mas é importante ressaltar que os principais beneficiários do PROUNI são os estudantes que, sem essa política, permaneceriam à margem da educação superior. Trata-se, portanto, de um investimento com retorno social significativo.

Como resposta à questão central do estudo, conclui-se que a inclusão e permanência de estudantes, de acordo com critérios étnico-raciais no âmbito do PROUNI, se manifestam da seguinte forma: (i) a desigualdade social, econômica e racial persiste como marca estrutural do ensino superior brasileiro, dificultando o acesso e a permanência de estudantes oriundos das classes populares, sobretudo pretos, pardos e indígenas; (ii) as ações afirmativas mostraram-se fundamentais como estratégia de enfrentamento dessas desigualdades, promovendo uma expansão mais equitativa do ensino superior; (iii) apesar dos avanços promovidos pelo PROUNI, observam-se retrocessos recentes, como cortes orçamentários, descontinuidade de programas complementares (como o PIBID e a Residência Pedagógica) e a ameaça à consolidação de uma política de Estado voltada à inclusão educacional (APUFPR, 2021).

Por fim, acredita-se que este trabalho contribua para o campo das políticas públicas em educação ao oferecer uma análise crítica sobre a produção científica relacionada ao PROUNI,

considerando o recorte metodológico da base SciELO. Esta escolha se justifica pela qualidade dos artigos revisados por pares e pela representatividade acadêmica das publicações. Ainda assim, reconhece-se os limites da pesquisa, especialmente no que se refere à ausência de estudos empíricos mais amplos, que permitiriam a triangulação de dados e aprofundamento das conclusões aqui desenvolvidas.

Sugere-se, como desdobramento futuro, a realização de pesquisas empíricas que verifiquem as hipóteses e análises aqui apresentadas, incluindo aspectos como a trajetória acadêmica dos bolsistas, seus índices de evasão, permanência e inserção no mercado de trabalho, ampliando a compreensão dos impactos sociais e estruturais do PROUNI.

Referências

ALMEIDA, Sérgio Campos. *O avanço da privatização na educação superior brasileira: o PROUNI como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.

ANDRIOLA, Wagner B.; BARROZO FILHO, José Liberato. Avaliação de políticas públicas para a educação superior: o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI). *Avaliação*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 1–22, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yF8fSy9jbSG78hEspPdNkCL/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000300007>.

BARBOSA, Maria L. Democratização ou massificação do ensino superior no Brasil? *Revista de Educação da PUC-Campinas*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 240–253, maio/ago. 2019.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; GANDIN, Luís Armando. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. *BIB. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, n. 91, p. 1–26, 2020.

BARREYRO, Gladys Beatriz. *Mapa do ensino superior privado*. Brasília, DF: INEP, 2008.

BENATTI, Lucimara P. S.; MUSTAFA, Patrícia S. Privatização e precarização da política de educação superior no Brasil – impactos para a formação profissional em serviço social. *Temporalis*, Brasília, DF, v. 16, n. 32, p. 175–190, jul./dez. 2016.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. *Censo da educação superior: 2005*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. *Censo da educação superior: 2018*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. *Censo da educação superior: 2019*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Disponíveis os resultados finais do Censo Escolar 2020. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/disponiveis-os-resultados-finais-do-censo-escolar-2020>. Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Coordenação de População e Indicadores Sociais, Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)*. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 15 set. 2021.

CAREGNATO, Célia E.; OLIVEN, Arabela C. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidades. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 64, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mtWPfDQppWKCKWdLVhRp39q/?lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1509/0104-4060.47764>.

CARVALHO, C. H. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, p. 979–1000, 2006.

CARVALHO, Cristina H. A. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 58, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/5RdsYXhHB4t6dhhYbBDzHyc/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p209-244>.

CASALI, Alípio M. D.; MATTOS, Maria J. V. M. Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa Universidade para Todos (PROUNI). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 1–20, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mF9WtyZbYtSyqpJZ6qJzNXQ/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000300007>.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. *Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 2016.

CASTELO, Rodrigo. O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 31, v. 11, 2013.

COLEMAN, James S.; HOFFER, Thomas. *Ensino médio público e privado*. Nova York: Basic Books, Inc., 1987.

FELICETTI, Vera L. Comprometimento do aluno PROUNI: acesso, persistência e formação acadêmica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 241, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/LfYfB4pX9RrXPXC48Ym9QJz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/301911955>.

FONTELE, Tereza L. L.; CRISÓSTOMO, Vicente L. PROUNI – pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. *Avaliação*,

Campinas, v. 21, n. 3, p. 1–15, ago./nov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dhtDbPDG8QqNWYgnh4SBKNj/?lang=pt>. Acesso em: 13 mai. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300005>.

HERINGER, Rosana R.; JOHNSON III, Ollie A. *Race, politics, and Education*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015.

HERINGER, Rosana Rodrigues. *Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2018.

HERINGER, Rosana Rodrigues. *Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

LIMA, T.; CUNHA, M. Iniciais. A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 14, n. 28, jun. 2020.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál. Florianópolis*, v. 10, n. esp., p. 37–45, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

MONGIM, Andrea B. Crescimento pessoal, mediação e sacrifício: itinerários sociais de estudantes beneficiários do PROUNI. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1–15, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mn4rnJfpvrQkZbKjRVZdHgc/abstract/>

?lang=pt. Acesso em: 12 ago. 2021. DOI:
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015146226>.

NEVES, Clarissa E. B.; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 17, p. 1–22, jun. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/soc/a/JDyQXmQ5YrWTZV9CQ8tYDcd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100006>.

NUNES, C. P. O conceito de justiça em Aristóteles. *Revista do TRT da 13ª Região*, 2000.

NUNES, I. C. V.; BRAGA, L. S. A reforma da educação superior no Brasil: da herança neoliberal de FHC ao legado de Lula. *Revista Desafios*, v. 03, n. 01, 2016.

OLIVEIRA, Alessandra S.; BOCK, Ana M. B. Escolha do curso por PROUNistas: estudando a dimensão subjetiva da desigualdade. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 185–194, mai./ago. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/f5DQPrz8VjGHHVXbtMXnCTt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2021.

OLIVEIRA, Edna I. I.; MOLINA, Rosane M. K. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do PROUNI. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, dez. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/yswwsw7dK58ws8zgzqnnqzj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2021.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: *Educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: M. Fontes, 2000.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 1–15, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yQz6tVyGStDkzSMZcVpkTbT/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

SAMPAIO, H. O ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo: FAPESP/Hucitec, 2000.

SANTOS, Clarissa T. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do PROUNI na PUC-Rio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/s4zHXBHRqqfyL5KGpL4Ccj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SANTOS, N. N. da S. A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SARAIVA, Alex S.; NUNES, Adriana S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do PROUNI. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 1–18, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/FKmZWNr4CnYpfVr6DZqGG9P/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122011000400003>.

SARMENTO, D.; IKAWA, D.; PIOVESAN, F. *Igualdade, direitos sociais e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

SASSE, C. Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres. *Agência Senado*, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>. Acesso em: 06 dez. 2021.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e oportunidades. *Póiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, p. 4–17, ago./dez. 2010. SO. Guia de citação de dados de pesquisa [online]. SciELO, 2021.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021–1056, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 ago. 2021.

VARGAS, Hustana M.; HERINGER, Rosana R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25, n. 72, 2017. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2799/1936>. Acesso em: 14 jun. 2020.

VARGAS, Hustana M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107–124, 2010.

Os conteúdos matemáticos nos documentos curriculares nacionais no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental

Letícia Yumi Shirabiyoshi

Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Introdução

Este artigo traz considerações referentes a uma investigação que analisou dois documentos nacionais: o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), (Brasil, 2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2018), ambos apresentados para nortear o trabalho escolar neste século. Em razão de o PNAIC considerar o trabalho com os três primeiros anos do Ensino Fundamental, o recorte das análises na BNCC também incidirá no mesmo ciclo. Em ambos os documentos, analisamos as questões relacionados à Matemática nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Iniciamos indicando a dinâmica necessária ao processo educativo é uma das justificativas para que ocorram mudanças na Educação brasileira, principalmente depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Tal lei determina a necessidade de o Brasil possuir documentos curriculares que sejam alicerces para o Sistema de Ensino básico, tanto no que se refere ao Ensino Fundamental quanto o Médio. Por objetivo assim apresentamos: analisar os conteúdos matemáticos que constam nos documentos curriculares – PNAIC e BNCC – relativo ao Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

A metodologia escolhida foi a da Revisão Bibliográfica, a partir de Análise Documental, seguindo indicações encontradas em Megid Neto (2011). Realizamos uma análise dos conteúdos matemáticos dos documentos PNAIC e BNCC, comparando-os e buscando aproximações e distanciamentos neles contidos nas diferentes abordagens relacionadas à Matemática. Ancoramo-nos, inicialmente, em artigos, dissertações e teses que apresentaram aspectos relacionados aos documentos. Tais abordagens foram importantes para subsidiar as análises que apresentaremos ao final deste artigo.

Sobre os documentos analisados

Para melhor analisarmos os documentos relativos ao PNAIC e à BNCC — com foco na matemática — buscamos ancorar-nos em publicações feitas com foco nos mesmos. Nossa busca se deu na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD –, na base Scielo, no banco de dados da Capes. Além desses, ainda revisamos artigos nas revistas Educação, da PUC-Campinas e Horizontes. Essas últimas ações se deram em razão das leituras realizadas em todo o progresso da pesquisa. Neles, analisamos o que apresentavam sobre os direitos de aprendizagem e os conteúdos matemáticos, sobretudo nos documentos curriculares que tomamos por objeto de estudados no trabalho o PNAIC e a BNCC.

Encontramos, com alguma abordagem relacionada ao PNAIC matemática, uma tese (Giardini, 2016) e cinco dissertações (Ferreira, 2015; Munhoz, 2016; Luz, 2017, Barbosa, 2017 e Maciel, 2017). Relacionada à BNCC e o foco em matemática, duas dissertações (Rodrigues, 2017; Costa, 2018). E, ainda, outra

dissertação que traz em seu bojo, aspectos relacionados a ambos os documentos (Lima, 2018).

Em relação ao PNAIC, os trabalhos centram-se mais nos aspectos relacionados à concepção formativa do Programa. Há ainda foco em alguma unidade temática, mas sempre direcionando as análises para a aprendizagem da matemática. Já os que trazem aspectos relacionados à BNCC centralizam seus destaques para a configuração do documento e sua apropriação pelos professores. Encontramos ainda vários artigos que apresentavam considerações relacionadas aos dois documentos. Entre eles destacamos os de Rolkouski (2018), Santos (2018) e Passos e Nacarato (2018).

Rolkouski (2018) traz considerações relacionadas à BNCC e ao PNAIC, indicando aproximações e distanciamentos entre os assuntos matemáticos abordados nos dois documentos curriculares. Algumas das críticas do autor relacionadas à BNCC referem-se à diminuição do ciclo de alfabetização de três para dois anos, como encontrado no PNAIC o que, para o autor, faz uma diferença considerável no ensino. Além disso, enfatiza que a BNCC está estruturada com vistas à avaliação em larga escala. Ainda, a falta de destaque que o documento traz para o lúdico e a articulação do ensino com as práticas sociais na aprendizagem.

Em Santos (2018) está apresentada uma análise relativa às reformas curriculares propostas pelo governo e à viabilização dessas para a melhoria do ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base na BNCC. De acordo com a análise da autora, há uma incongruência entre as afirmações dos professores relacionadas ao trabalho pedagógico e a BNCC. Advertiu que as contribuições feitas pelos professores não foram consideradas na elaboração final do documento. Em razão do observado, Santos

(2018) sugere que as políticas públicas educacionais sejam menos reguladoras e mais orientadoras.

O último artigo que trazemos neste panorama, o de Passos e Nacarato (2018), apresenta por objetivo “realizar uma reflexão crítica sobre o movimento curricular atual, no contexto da discussão e implementação da BNCC na área de Matemática, centrando o foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Passos; Nacarato, 2018, p. 120-121). Defendem que a BNCC transfere a reponsabilidade de aprendizagem para o aluno e não considera a pluralidade de contextos e culturas do Brasil, e ainda não considera as práticas sociais das comunidades. O formato do documento, no que se refere ao conteúdo apresentado, visa preparar os discentes para as avaliações externas. Nas suas conclusões, as autoras afirmam que houve um avanço da BNCC em tomar por foco novos conteúdos. Porém, como se encontra apresentada, não proporciona aos professores recursos formativos, sobretudo em razão de que aqueles que atuam no 1º ciclo, em sua grande maioria, não têm formação específica para a Matemática.

Finalizando as considerações relativas às publicações das pesquisas e artigos relacionados aos dois documentos que trouxeram diferentes aspectos relativos à matemática, destacamos a importância de investigações relacionadas às políticas públicas. Há abordagens diversas, mas sempre na perspectiva de favorecer a melhoria do ensino, das escolas e da formação docente. A reflexão sobre tais publicações certamente pode auxiliar na elaboração de propostas para a melhoria dos ambientes onde a matemática é ensinada.

Similaridades dos documentos

Para este artigo, apresentamos análises relacionadas às semelhanças, aproximações e diferenças entre os dois documentos estudados: os cadernos de Matemática do PNAIC e as Unidades Temáticas relacionadas à matemática apresentadas na BNCC.

Os dois documentos valorizam a ideia de formação do cidadão para a sociedade, porém enfatizam de maneira diferenciada essa questão. A BNCC apresenta os conteúdos que serão abordados, cabendo ao professor, incluir em suas práticas aspectos relacionados ao desenvolvimento da cidadania, sem um detalhamento de procedimentos relacionados a tais ações. Já o PNAIC, através de trabalhos já realizados por professores, das experiências de estratégias que visam o desenvolvimento da cidadania, traz destaques ao trabalho de desenvolvimento do cidadão. Entendemos que essas ocorrências se dão em razão das características dos documentos estudados. A BNCC é um documento de caráter normativo, já os volumes do PNAIC têm como foco o desenvolvimento da alfabetização das crianças até os oito anos e apresentam narrativas e experiências de professores durante esse ciclo.

Em relação às unidades temáticas, os dois documentos apresentam de forma diferente os conteúdos matemáticos. Nos cadernos do PNAIC, são categorizados em: construção do sistema de numeração decimal, operações na resolução de problemas, geometria, grandezas e medidas e educação estatística. A BNCC, documento mais atual, para o estudo da matemática são apresentadas as Unidades Temáticas: números, geometria, álgebra, grandezas e medidas e probabilidade e estatística.

Análise dos documentos oficiais – PNAIC e BNCC – relativos à Matemática

Buscaremos dar evidência, relativas aos dois documentos – PNAIC e BNCC —, o que apresentam em relação aos conteúdos matemáticos. Vale destacar que o método de organização dos conteúdos foi baseado nas unidades temáticas abordadas de acordo com o documento curricular mais atual, ou seja, a BNCC.

Nas descrições dos documentos pretendemos analisar como os conteúdos matemáticos se apresentam, as características relativas à organização, as diferentes abordagens. Na apresentação dos quadros que se seguem, fomos indicando com diferentes cores, os aspectos que entendemos como importantes para realizar as análises desta pesquisa.

Números

Iniciaremos apresentando os quadros referentes à abordagem do tema **NÚMEROS** nos dois documentos. Para auxiliar a compreensão de nossas análises trouxemos cores, para a identificação da abordagem dos conteúdos nos documentos. Fizemos distinções relativas a: utilização da contagem e estimativa, estudo sobre as operações básicas, estudo dos números utilizando o contexto diário, utilização da calculadora para a aprendizagem e a construção da escrita numérica. Os conteúdos estão elencados nas colunas, de acordo com o encontrado nos documentos, embora não haja uma correlação entre as linhas do quadro.

Quadro 1 – Legenda relacionada aos conteúdos matemáticos abordados na unidade temática Números

Legenda	
	Utilização da contagem e estimativa
	Estudo sobre as operações básicas
	Estudo dos números utilizando o contexto diário
	Utilização da calculadora para a aprendizagem
	A construção da escrita numérica

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 2 – Conteúdos matemáticos na unidade temática Números

Números	
PNAIC	BNCC
Estabelecer relações de semelhança e de ordem, utilizando critérios diversificados para classificar, seriar e ordenar coleções;	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100)
Identificar números em diferentes funções, por exemplo: indicando quantidade, posição ou ordem e medida;	Reta numérica
Quantificar elementos de uma coleção utilizando estratégias variadas como: correspondência termo a termo, contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos;	Composição e decomposição de números naturais

Comunicar quantidades obtidas, utilizando a linguagem oral, os dedos da mão ou materiais substitutivos aos da coleção;	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero)
Representar graficamente quantidades de coleções ou de eventos utilizando registros não convencionais e notação numérica;	Composição e decomposição de números naturais (até 1000)
Compartilhar, confrontar, validar e aprimorar os registros das suas produções, nas atividades que envolvem a quantificação numérica;	Funções sociais dos números: quantidades, medidas, códigos, referências, ordem.
Ler e escrever números em diferentes portadores.	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens
Reproduzir, em atividades orais e escritas, seqüências numéricas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado;	Composição e decomposição de números naturais
Elaborar, comparar, comunicar, confrontar e validar hipóteses sobre as escritas e leituras numéricas, analisando a posição e a quantidade de algarismos e estabelecendo relações entre a linguagem escrita e a oral;	Reta numérica
Reconhecer regularidades do sistema de numeração decimal;	Construção de fatos básicos da adição

<p>Ordenar, ler e escrever números redondos (10, 20, 30, ...; 100, 200, 300, ...; 1000, 2000, 3000, ...);</p>	<p>Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)</p>
<p>Quantificar coleções numerosas recorrendo aos agrupamentos de dez em dez e demonstrar compreensão de que o dez está incluído no vinte, o vinte no trinta, o trinta no quarenta etc;</p>	<p>Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração</p>
<p>Compreender o valor posicional dos algarismos na composição da escrita numérica, compondo e decompondo números;</p>	<p>Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)</p>
<p>Elaborar, interpretar e resolver situações-problema convencionais e não convencionais, utilizando e comunicando suas estratégias pessoais em linguagem verbal e em linguagem escrita (em ambos os casos com suporte de materiais de manipulação ou imagens);</p>	<p>Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação)</p>
<p>Elaborar, interpretar e resolver situações-problema convencionais e não convencionais, utilizando e comunicando suas estratégias pessoais recorrendo ao emprego de procedimentos próprios fazendo uso da linguagem matemática;</p>	<p>Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte</p>

<p>Elaborar, interpretar e resolver situações-problema convencionais e não convencionais, utilizando e comunicando suas estratégias pessoais construindo equivalências entre um real e cem centavos, explorando suas diferentes possibilidades de composições.</p>	<p>Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação</p>
<p>Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo aditivo (adição e subtração), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais, envolvendo os seus diferentes significados</p>	<p>Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração</p>
<p>Calcular adição e subtração com e sem agrupamento e desagrupamento</p>	<p>Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades</p>
<p>Compreender as ideias da multiplicação, notadamente proporcionalidade, combinação e disposição retangular;</p>	<p>Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida</p>
<p>Medir e partilhar na divisão;</p>	<p>Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte</p>

Confrontar e diferenciar os significados da organização do registro da multiplicação quando se tem multiplicando constante ou quando se tem o multiplicador constante;	Contagem de rotina
Representar quantidades, procedimentos de cálculo, a resolução de situações-problema dos campos aditivo e multiplicativo, comunicando, compartilhando, confrontando, validando e aprimorando suas produções.	Contagem ascendente e descendente
Produzir as diferentes composições aditivas do total dez	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação
Decompor uma das parcelas para formar dez;	Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações
Operar com base na soma de iguais;	
Reconhecer a decomposição de quantidades pelo valor posicional como fundamento às estratégias de cálculo;	

Reconhecer frações unitárias usuais (um meio ou uma metade, um terço, um quarto) de quantidades contínuas e discretas em situação de contexto familiar, sem recurso a representação simbólica.
Resolver adições pela contagem progressiva a partir do valor de uma das parcelas (com possível apoio dos dedos da mão)
Resolver subtrações pela contagem regressiva do subtraendo a partir do valor do minuendo (com possível apoio dos dedos da mão);
Realizar estimativas, aproximando os resultados para dezenas, centenas e milhar;
Utilizar a calculadora, cédulas ou moedas do sistema monetário para explorar, produzir e comparar valores e escritas numéricas.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nesse quadro, percebe-se que o PNAIC tem como destaque a construção da escrita numérica, além de dar destaque para o estudo das operações básicas, embora estas últimas se encontrem mais atreladas a outros componentes. De maneira mais intensa o PNAIC apresenta por foco a alfabetização matemática.

A Unidade Números apresenta, na BNCC, um equilibrado referente às abordagens sobre a construção da reta numérica e o estudo das operações básicas. Há um apelo também referente à observação dos números no contexto diário. Encontramos uma

ausência no uso de tecnologia para o ensino dessa unidade temática, mesmo sendo este o documento mais recente para nortear a Educação Básica no país.

Álgebra

Tal qual apresentamos para a unidade **NÚMEROS**, continuaremos analisando a unidade **ÁLGEBRA** relacionando-a a determinados aspectos. Neste caso, ao Estudo dos Padrões figurais e numéricos e à Construção dos padrões figurais e numéricos. Da mesma maneira que no item anterior, não há correlação entre as linhas dos quadros.

Quadro 3. Legenda relacionada aos conteúdos matemáticos abordados na unidade temática Álgebra

Legenda	
	Estudo dos padrões figurais e numéricos (investigação e identificação)
	Construção dos padrões figurais e numéricos

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro 4. Conteúdos matemáticos na unidade temática Álgebra

Álgebra	
PNAIC	BNCC
Estabelecer critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, considerando diferentes atributos;	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em seqüências
Reconhecer padrões de uma seqüência para identificação dos próximos elementos, em seqüências de sons e formas ou padrões numéricos simples;	Seqüências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo)
Produzir padrões em faixas decorativas, em seqüências de sons e formas ou padrões numéricos simples.	Identificação de regularidade de seqüências e determinação de elementos ausentes na seqüência
	Identificação e descrição de regularidades em seqüências numéricas recursivas
	Construção de seqüências repetitivas e de seqüências recursivas
	Relação de igualdade

Fonte: elaborado pelas autoras

A Álgebra, nos documentos analisados neste quadro, está inserida com abordagens muito preliminares, o que é de se esperar nesta etapa da educação. As propostas que deles constam estão equilibradas, de acordo com nossas análises, e poderão trazer boas ancoragens iniciais para a aprendizagem dos conceitos algébricos mais abstratos.

Na BNCC há um foco mais acentuado no estudo dos padrões figurais e numéricos do que na construção deles. Ainda assim, a abordagem da Álgebra é bem preliminar e pode constituir-se em base para os estudos futuros.

Analisando os dois documentos, observa-se a similaridade de conteúdos em ambos os casos. Apesar de apresentarem de formas diferentes, eles contemplam os mesmos conteúdos. As diferenças entre os documentos se devem, provavelmente, ao fato de que o PNAIC tem como foco a formação de professores e a BNCC tem por objetivo apresentar os assuntos a serem trabalhados nas escolas durante todo o período de estudos.

Geometria

Da mesma forma que nos dois eixos anteriores, seguimos apresentando a unidade temática Geometria.

Quadro 5. Legenda relacionada aos conteúdos matemáticos abordados na unidade temática Geometria

Legenda	
	O ensino de posição e sentido usando pessoas e objetos
	Figuras geométricas planas
	Figuras geométricas espaciais
	Construção de figuras geométricas (planas e espaciais)
	Comparação entre objetos planos e espaciais

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 6 - Conteúdos matemáticos na unidade temática Geometria.

Geometria	
PNAIC	BNCC
Representar informalmente a posição de pessoas e objetos e dimensionar espaços por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas;	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado
Reconhecer seu próprio corpo como referencial de localização e deslocamento no espaço (em cima e embaixo, acima e abaixo, frente e atrás, direita e esquerda, dentro e fora);	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido

Identificar diferentes pontos de referências para a localização de pessoas e objetos no espaço, estabelecendo relações entre eles e expressando-as através de diferentes linguagens: oralidade, gestos, desenho, maquete, mapa, croqui, escrita;	Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência
Observar, experimentar e representar posições de objetos em diferentes perspectivas, considerando diferentes pontos de vista e por meio de diferentes linguagens;	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico
Identificar e descrever a movimentação de objetos no espaço a partir de um referente, identificando mudanças de direção e de sentido.	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características
Observar, manusear estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos (esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos) sem uso obrigatório de nomenclatura;	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações
Reconhecer corpos redondos e não redondos (poliédricos);	Esboço de roteiros e de plantas simples
Planificar superfícies de figuras tridimensionais e construir formas tridimensionais a partir de superfícies planificadas;	Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais
Reconhecer as partes que compõem diferentes figuras tridimensionais;	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo

	e triângulo): reconhecimento e características
Antecipar resultados de composição e decomposição de figuras bidimensionais e tridimensionais (quebra-cabeça, tangram, brinquedos produzidos com sucatas);	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características
Desenhar objetos, figuras, cenas, seres mobilizando conceitos e representações geométricas tais como: pontos, curvas, figuras geométricas, proporções, perspectiva, ampliação e redução;	Congruência de figuras geométricas planas
Utilizar a régua para traçar e representar figuras geométricas e desenhos;	
Construir e representar formas geométricas planas, reconhecendo e descrevendo informalmente características como número de lados e de vértices;	
Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação de forma oral;	
Perceber as semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos;	

Conhecer as transformações básicas em situações vivenciadas: rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: faixas decorativas, logomarcas, animações virtuais, etc.);

Utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de situações-problema em Matemática e em outras áreas do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O PNAIC apresenta uma preocupação com os objetos inseridos no ambiente, ampliando o foco nas formas tridimensionais, ou seja, visa uma percepção espacial mais efetiva. As considerações da BNCC relacionadas à Geometria indicam-nos uma centralidade maior no trabalho com as formas planas, mas também observando as relações de posicionamento de pessoas e objetos num dado contexto.

Nos documentos estudados verificamos a relevância por eles dada ao ensino de posição e sentido usando as pessoas e objetos. Vale destacar que a Geometria, até o final do século anterior, tinha uma abordagem muito periférica nos documentos em geral e nos livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Grandezas e Medidas

Neste Bloco ou Unidade Temática, trataremos considerações relacionadas a: Sistema monetário, unidades de medida de tempo, unidades de medida de comprimento, utilização de instrumentos de medição, unidades de medida de capacidade e massa. O quadro a

seguir traz em destaque as cores que guiarão a compreensão relativa à abordagem em Grandezas e Medidas.

Quadro 7 – Legenda relacionada aos conteúdos matemáticos abordados na unidade temática Grandezas e Medidas

Legenda	
	Sistema monetário
	Unidades de medida de tempo
	Unidades de medida de comprimento
	Utilização de instrumentos de medição
	Unidades de medida de capacidade e massa

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 8 – Conteúdos matemáticos na unidade temática Grandezas e medidas

Grandezas e Medidas	
PNAIC	BNCC
Construir estratégias para medir comprimento, massa, capacidade e tempo, utilizando unidades não padronizadas e seus registros; compreender o processo de medição, validando e aprimorando suas estratégias;	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário
Reconhecer os diferentes instrumentos e unidades de medidas correspondentes;	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas

Selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza (tempo, comprimento, massa, capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido;	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo
Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos – fita métrica, balança, recipientes de um litro, etc;	Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro)
Ler resultados de medições realizadas pela utilização dos principais instrumentos de medidas: régua, fita métrica, balança, recipiente graduado;	Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações
Reconhecer a noção de intervalo e período de tempo para o uso adequado na realização de atividades diversas;	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas
Construir a noção de ciclos por meio de períodos de tempo definidos através de diferentes unidades: horas, semanas, meses e ano;	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores
Identificar unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano – e utilizar calendários e agenda;	Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas
Estabelecer relações entre as unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano;	Funções sociais dos números: quantidades, medidas, códigos, referências, ordem.

Realizar a leitura de horas, comparando relógios digitais e analógicos de ponteiro;	Significado de medida e de unidade de medida
Identificar os elementos necessários para comunicar o resultado de uma medição e produção de escritas que representem essa medição;	Comparação de áreas por superposição
Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de realizar possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.	
Produzir registros para comunicar o resultado de uma medição;	
Comparar o comprimento de dois ou mais objetos de forma direta (sem o uso de unidades de medidas convencionais) para identificar: maior, menor, igual, mais alto, mais baixo, etc;	
Identificar a ordem de eventos em programações diárias, usando palavras como: antes, depois, etc;	
Estimar medida de comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo;	
Comparar intuitivamente capacidades de recipientes de diferentes formas e tamanhos;	

Fonte: elaborado pelas autoras

Esta unidade, no PNAIC, comumente traz relações diversas, ou seja, apresenta indicações de trabalho com mais de um dos tópicos analisados. Em geral incentiva o trabalho com estimativas, com as unidades de medida e os respectivos instrumentos de medição. Como encontrado em unidades anteriores, traz ênfase à importância da alfabetização matemática e à necessidade de utilização do lúdico nesse trabalho. De maneira análoga ao que observamos ao analisarmos o PNAIC, na BNCC esta unidade temática apresenta mais de uma das temáticas na abordagem deste tema, aquelas que estão registradas em branco no quadro. Os instrumentos de medição, em comparação com o PNAIC, são menos explorados na BNCC. Destacamos a importância dada à função social dos números sendo trabalhada de maneira atrelada às medições, com observação dos códigos de referência utilizados.

Na observação dos documentos, quando estudamos as Grandezas e Medidas, destacamos que o tempo é aspecto com maior centralidade no PNAIC. Já a BNCC traz um trabalho mais intenso com as unidades monetárias. Também esta unidade temática tem tido maior importância nos documentos e livros didáticos deste século, o que não ocorria com ênfase em décadas passadas.

Probabilidade e Estatística

Neste último item, Probabilidade e Estatística, apresentamos a descrição dos documentos a partir dos seguintes descritores: Utilização de aspectos do cotidiano, leitura e interpretação de tabelas e quadros, elaboração de tabelas e quadros, coleta de dados.

Quadro 9 – Legenda relacionada aos conteúdos matemáticos abordados na unidade temática Probabilidade e Estatística

Legenda	
	Utilização do cotidiano para o ensino
	Leitura e interpretação de tabelas e quadros
	Coleta de dados
	Elaboração de tabelas e quadros

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 10 – Conteúdos matemáticos na unidade temática Probabilidade e estatística

Probabilidade e Estatística	
PNAIC	BNCC
Ler e interpretar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráficos.	Coleta e organização de informações
Produzir textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas.	Registros pessoais para comunicação de informações coletadas
Problematizar e resolver situações a partir das informações contidas em tabelas e gráficos.	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples
Identificar maior ou menor chance de um evento ocorrer.	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras
Formular questões sobre fenômenos sociais que gerem pesquisas e observações para coletar dados quantitativos e qualitativos.	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas
Elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráfico de barras e pictóricos para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias.	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos
Reconhecer, na vivência, situações determinísticas e probabilísticas.	
Ler, interpretar e fazer uso das informações expressas na forma de ícones, símbolos, signos, códigos; em diversas situações e em diferentes configurações (anúncios, gráficos, tabelas, rótulos, propagandas), para a compreensão de fenômenos e práticas sociais.	
Coletar, organizar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados (com ou sem o uso de materiais manipuláveis ou de desenhos).	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observamos nessa unidade temática que o PNAIC, para além da interpretação de tabelas e gráficos simples, apresenta uma preocupação relacionada à problematização de situações que os utilizam. Traz ainda o reconhecimento e análise de situações que podem ser previsíveis e avaliadas estatisticamente. Na BNCC observamos um crescimento de relevância sobre a utilização do cotidiano para o ensino desta unidade temática. Verificamos também mais equilíbrio entre os outros assuntos relacionados à Probabilidade e Estatística. Foi importante o destaque que o cotidiano se apresenta para o trabalho desta unidade na BNCC. Chamou-nos a atenção, ainda, o vocabulário (menos usual) utilizado no documento, o que pode constituir-se em fator complicador para a compreensão dos professores e o conseqüente trabalho com os alunos. Com os aspectos verificados em ambos os documentos, destacamos que esta unidade é de grande importância inclusive para que o ensino de matemática possa ser menos compartimentado.

Considerações das análises relacionadas aos documentos

Investigando os dois documentos e suas unidades temáticas, observamos que as grandes mudanças que ocorreram entre os tempos dos documentos, desde a publicação dos cadernos de Matemática do PNAIC, em 2012, até a BNCC, em 2018. O PNAIC traz avanços à compreensão dos professores, muito em razão de que seus volumes são mais “formativos”, ou seja, apresentam-se de maneira a apresentar relatos de professores e atividades possíveis de serem repercutidas nas salas de aula. Certamente tais aspectos podem contribuir para que os direitos de aprendizagem sejam alcançados. A linguagem da BNCC, mais formal, apresenta a

necessidade de uma maior imersão dos professores, aprofundando seus estudos em relação aos temas apresentados.

Quanto aos conteúdos, as indicações do PNAIC e da BNCC têm grande proximidade. Isso talvez decorra da proximidade das datas de publicação dos documentos publicações. Destacamos, porém, como pesquisadores da Educação Matemática, esperávamos que a BNCC tivesse dado continuidade mais expressiva ao que havia sido realizado pelo PNAIC.

Foi possível perceber, após nossas análises dos documentos e de leituras das teses, dissertações e artigos que sobre eles versavam, que os dois documentos valorizam a formação do cidadão para a sociedade, porém utilizando de abordagens diferentes. Na BNCC os conteúdos são elencados, cabendo ao professor configurar os aspectos metodológicos para desenvolver o conteúdo. Os textos dos documentos incluem a indicação da relevância do desenvolvimento da cidadania para seus discentes. No entanto, nenhum material de apoio à utilização dos documentos é apresentado.

De maneira diferenciada, os volumes do PNAIC apresentam narrativas e exposição de estratégias anteriormente experienciadas por professores do ciclo de alfabetização, com propostas de ações que promovem a cidadania em diferentes atividades matemáticas.

Uma justificativa para tal diferença pode ser indicada em razão da natureza dos documentos. A BNCC configura-se em documento de caráter normativo enquanto o PNAIC visa proporcionar a formação do professor e divulgar práticas pedagógicas.

Como outro ponto a destacar, trazemos que os documentos indicam a importância do uso de tecnologias no desenvolvimento dos alunos, na inserção desses recursos para o ensino de matemática.

Destacam ainda a necessidade da cooperação entre os professores no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos.

Dentre as cinco unidades temáticas que constam do PNAIC e da BNCC, a álgebra (denominada no PNAIC de pensamento algébrico) merece especial atenção. Trata-se de conteúdo nunca antes explorado na etapa da alfabetização matemática. Para além disso, a formação inicial dos professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental, os cursos de Pedagogia, em geral são pouco consistentes no tratamento com a formação do professor que vai ensinar matemática para os anos iniciais. Se de maneira superficial trazem um panorama relacionado a esta área curricular, de maneira mais tangencial ainda se detém, em geral, ao componente da álgebra. Com o histórico de experiências negativas com a matemática, comumente verbalizado pelos alunos da Pedagogia, podemos inferir que eles precisam de um suporte mais contundente para alcançar um nível favorável de compreensão desses conteúdos para poderem abordá-los com segurança junto a seus alunos.

Destacamos também o descontentamento de muitos autores em relação ao processo de constituição da BNCC. Todo um trabalho de consulta à comunidade da Educação para a construção desse documento em dado momento foi desconsiderado, sendo a base construída por alguns especialistas. Acreditam os autores, e nós concordamos com eles, que muito mais poderia ser avançado se as consultas fossem levadas em conta. Na elaboração do PNAIC, por exemplo, as vozes de diferentes educadores, inclusive não especialistas, estão registradas em seus volumes. Isso traz um sentimento maior de pertencimento e uma provável melhor utilização do documento.

Finalizamos retomando o encontrado em Macedo (2015), no que se refere a intenção de muitos documentos, neste caso

específico nos reportamos à BNCC. Para além de buscarmos incrementar a aprendizagem dos alunos, de proporcionarmos o direito a ela, há um desejo de estabelecer certo controle do que nas salas de aula é feito. E até mesmo dos discursos pedagógicos. Confundem, certos gestores da educação, “direitos de aprendizagem” com “expectativas dos alunos brasileiros em séries ou ciclos” (MACEDO, 2015, p. 899) e vincula tais “direitos” aos instrumentos de avaliação. Se há uma defesa de avaliação como ferramenta única, provavelmente as capacidades diferenciadas deixarão de ser preservadas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Manual**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **PNAIC em ação 2016: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do trabalho pedagógico**. Brasília, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Brasília, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização**

na Idade Certa: Construção do sistema numeral decimal. Brasília, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Operações na resolução de problemas. Brasília, 2014d.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Geometria. Brasília, 2014e.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Grandezas e medidas. Brasília, 2014f.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Educação estatística. Brasília, 2014g.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Saberes matemáticos e outros campos do saber. Brasília, 2014h.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Jogos na alfabetização matemática. Brasília, 2014i.

MEGID NETO, J.; "Gêneros de trabalho Científico e Tipos de Pesquisa. In: MEGID NETO, J.; KLEINKE, M. U.. (Org.). **Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os Anos Iniciais do Ensino.** UNICAMP, Vol. III, pp. 8, pp.125-132, 2011.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 94, p.119-135, dez. 2018.

RODRIGUES, V. A. da C. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. 182 f. Dissertação. (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

ROLKOUSKI, E. Dos direitos de aprendizagem e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa à Base Nacional Comum Curricular: o caso da alfabetização matemática. **BNCC: um novo capítulo da Educação em migalhas?**, vol. 36, n^o1, p.119-131, janeiro de 2018.

SANTOS, M. J. C. dos. O currículo de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): os subalternos falam? **BNCC: um novo capítulo da Educação em migalhas?**, vol. 36, n^o1. p.132-143, janeiro de 2018.

A Base Nacional Comum Curricular e a alfabetização: a compreensão de orientadoras educacionais

Elvira Cristina Martins Tassoni

Lívia Ferreira Pazetti Lopes

Introdução

A questão da alfabetização no contexto brasileiro é objeto de atenção nos documentos públicos desde a Constituição Federal, que estabelece que é dever do Estado promover condições adequadas, definindo diretrizes, metas, estratégias para o enfrentamento do analfabetismo, por meio do Plano Nacional de Educação, de duração decenal (Brasil, 1988). O fato é que a alfabetização sempre ocupou as pautas de debates educacionais, tanto no âmbito das políticas curriculares, como no das políticas de formação continuada de professores.

As décadas de 1980 e de 1990 representam um marco importante no campo da alfabetização no Brasil, em consequência de um conjunto de pesquisas que nos chegam provocando uma mudança de paradigma. Destacamos como relevantes para a reflexão proposta neste texto as seguintes pesquisas e estudos: (i) as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) sobre os saberes produzidos pelas crianças antes de estarem alfabetizadas; (ii) de Soares (1985), discutindo a complexidade do processo de alfabetização, que não se reduz à codificação e à decodificação; (iii) de Luria (1988) sobre o desenvolvimento de formas de registro criadas por crianças não alfabetizadas, demonstrando compreensões sobre umas das

finalidades da escrita que envolve anotar para se lembrar depois e os estudos de Vygotski (1995) sobre a pré-história da linguagem escrita; (iv) Smolka (1988) sobre a concepção de alfabetização em uma perspectiva discursiva e o texto como unidade de sentido que se estabelece em diferentes situações; (v) Leite (1993), discutindo um movimento necessário de se repensar as práticas pedagógicas de alfabetização; (vi) Tfouni (1995) e Kleiman (1995) explorando o conceito de letramento que amplia a concepção de alfabetização; (vii) Soares (1995, 1998) articulando o conceito de alfabetização com o de letramento; (viii) Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) sobre a relação das crianças com o texto e a produção escrita, entre muitos outros, trouxeram, por meio de dados empíricos e reflexões teóricas novos olhares e compreensões sobre o processo de alfabetização.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), publicados no fim da década de 1990, assume-se uma compreensão da alfabetização que não se limita à memorização, pois, “[...] para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem” (Brasil, 1997, p. 20). As orientações curriculares indicam a necessidade de um trabalho em conjunto entre os profissionais que atuam nas escolas, no que diz respeito às tomadas de decisões sobre propostas didáticas e como colocá-las em prática. Afirmam também que as propostas contidas nesse documento demandariam tempo para serem concretizadas, contando ainda com o envolvimento de todos os profissionais da educação, o que dependeria de processos formativos para sua efetivação (Brasil, 1997).

Nesse contexto efervescente de mudanças epistemológicas e metodológicas, as décadas seguintes dos anos de 2000 foram marcadas por Programas de Formação de Professores Alfabetizadores, bem como por documentos curriculares que embasavam e fomentavam políticas, em torno da alfabetização. Uma sequência de programas de formação continuada em serviço foi implementada pelo governo federal em parceria com universidades, discutindo as práticas pedagógicas e as considerações dos saberes que as crianças produzem ao participarem de uma sociedade grafocêntrica, isto é, organizada por meio das práticas de leitura e de escrita.

Em 2001 ocorreu a implantação do PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – (MEC, 2001). Idealizado em 1999, teve seu material produzido em 2000 pelo Ministério da Educação (MEC). O PROFA foi concebido e organizado pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC) na gestão do Ministro Paulo Renato Souza e proposto aos municípios, estados e universidades em parceria com o MEC. Em 2008, houve o Pró-Letramento (MEC, 2008) que oferecia formação e material de estudo e orientação aos professores tanto de alfabetização e linguagem, como de matemática. Foi produzido em 2007 pelo Ministério da Educação em parceria com as universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada. Em 2012 acontece o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de atender à meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, vidente à época de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (Brasil, 2012).

Todos esses programas de formação em serviço previam, para os professores cursistas, uma quantidade de horas de curso e

horas de planejamento e de execução de atividades de alfabetização com as suas turmas de estudantes. O modelo formativo sempre foi em “cascata”, ou seja, por meio de multiplicadores, em que as universidades envolvidas formavam um grupo de pessoas, que desenvolviam a formação com os professores e outros profissionais da educação, nas diferentes redes de ensino.

Os documentos curriculares nacionais, de maneira articulada aos Programas de Formação Continuada de Professores, foram trazendo orientações sobre as concepções de linguagem, alfabetização, ensino e aprendizagem, bem como balizas organizadoras das frentes de trabalho relacionadas às práticas de linguagem. Considerando-se especificamente os documentos que orientam o Ensino Fundamental, anos iniciais, após os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), seguiram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 20 de dezembro de 2017 e publicada em 2018 (Brasil, 2018).

Nesse contexto, trazemos algumas reflexões sobre um certo ecletismo evidenciado nos documentos curriculares, bem como uma descontinuidade dos programas de formação resultante da diminuição progressiva dos recursos empregados. Essas condições trouxeram como consequência a redução das horas de dedicação à formação, comprometendo a consolidação dos saberes produzidos no processo formativo, sobretudo nas relações entre teoria e prática e na (re)construção de concepções no campo epistemológico e metodológico da alfabetização. Assim, buscamos discutir a proposta para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental trazida pela BNCC e a compreensão desta proposta por alguns profissionais da educação e a sua inserção no contexto escolar.

Nosso objetivo central é conhecer o processo de implantação da BNCC em relação ao processo de alfabetização em uma escola, analisando como orientadores pedagógicos têm significado o disposto na BNCC nesse campo.

Em articulação com o cenário das políticas educacionais em torno de orientações curriculares e de formação continuada de professores, como consequência das mudanças de paradigma no campo da alfabetização, apresentamos o contexto histórico brasileiro em relação ao ensino da leitura e da escrita, seguido do percurso metodológico da pesquisa, os resultados, encerrando com as considerações finais.

Contextualizando a alfabetização no Brasil

Refletindo sobre o contexto brasileiro, os métodos de alfabetização adotados pelas escolas foram elaborados durante a colonização do país, tendo em vista que muitos modelos vieram de países da Europa, como Portugal, por exemplo. O improvisado imperava, tendo em vista que:

[...] o material de que se dispunha para o ensino da leitura era [...] precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos (Mortatti, 2006, p. 5).

As primeiras “cartinhas” (cartilhas) chegaram ao Brasil no século XVI e foram trazidas de Portugal, mas no que se refere à alfabetização, não se tem muitos dados sobre o que elas ofereciam

(Maciel, 2002). No entanto, uma delas se tornou importante referência: “[...] a de João de Deus (1830 – 1896), chamada Cartilha maternal ou arte de leitura” (Cagliari, 2009, p. 25). Segundo Cagliari (2009), ela se destacou por priorizar as práticas de escrita sobre a leitura, além de ter sido inspiração para muitas outras cartilhas posteriores.

Depois de um pouco mais de 50 anos, outra cartilha que ficou muito conhecida em razão de sua grande circulação nas escolas brasileiras foi a Caminho Suave, publicada em 1948, de autoria de Branca Alves de Lima, adotada sobretudo por escolas do estado de São Paulo assim que foi lançada (Peres; Ramil, 2015, p. 55).

De acordo com Maciel (2002), esta cartilha era “[...] produzida pela própria editora "Caminho Suave" Limitada. "Caminho Suave" é exemplo de material didático que desde início foi um sucesso editorial, com mais de uma edição anual composta de 100.000 exemplares cada uma” (Maciel, 2002, p. 163).

Em linhas gerais, a metodologia da cartilha Caminho Suave era voltada para a memorização e associação das palavras às imagens correspondentes. Peres e Ramil (2015, p. 64) discorrem sobre a referida cartilha:

[...] apresentam recursos através dos quais as ilustrações interagem com as informações escritas. Por isso, também, a proposta de Branca Alves de Lima é tão bem-sucedida, pois permite uma relação ainda mais integrada entre aspectos textuais e imagéticos, para que juntos sejam associados, estimulem a percepção visual e a memorização da criança com as relações proporcionadas pela iconologia didática.

Maciel (2002), em sua análise das cartilhas, tece críticas à cartilha Caminho Suave, apontando que a autora acredita que a

escrita pode ser reduzida à cópia das palavras. Outro ponto destacado por Maciel (2002, p. 165), não contemplado na cartilha Caminho Suave é que:

[...] apesar de afirmar que um dos aspectos a ser desenvolvido no processo de alfabetização é a habilidade de compreensão da leitura, não se constata esses princípios no material didático. A análise da cartilha "Caminho Suave" nos leva a concluir que é um material didático que não apresenta coerência entre os pressupostos teórico-metodológicos e a efetivação na prática pedagógica (Maciel (2002, p. 165).

O autor finaliza destacando que:

Considerado um dos best-seller da história da alfabetização no Brasil, essa cartilha merece ser melhor investigada, analisada em suas várias edições e ilustrações. E, principalmente, deve-se tentar apreender as razões de sua grande aceitabilidade entre o professorado brasileiro. Dizer que isso se deve ao fato de ser um material "fácil" de se trabalhar é simplificar por demais uma prática pedagógica dos professores em um processo tão complexo como é o da alfabetização (Maciel, 2002, p. 165).

Historicamente, se vê que as cartilhas foram os materiais didáticos exclusivos que orientavam as práticas de alfabetização e definiam a forma de exploração do sistema de escrita alfabético. Parte delas pautavam-se por uma marcha metodológica sintética, utilizada majoritariamente no Brasil, e outras apresentavam uma organização metodológica analítica. Como já é sabido, os métodos sintéticos propõem que o processo de alfabetização se dê das partes menores das palavras para o todo. Em linhas gerais, são métodos que partem das letras para a construção das sílabas e depois das palavras

(os métodos conhecidos como alfabéticos); os que partem das sílabas para a construção das palavras e frases (os métodos silábicos); ou os que exploram os fonemas, ou seja, os sons das letras para a formação das palavras (o método fônico), conforme Sebra e Dias (2011).

Nos métodos de marcha analítica o caminho é inverso, e são “[...] apresentadas inicialmente [...] palavras, frases ou textos. Assim, os métodos analíticos partem de unidades maiores, sem um foco primário sobre as unidades menores (do todo para a parte)” (Sebra; Dias, p. 307, 2011). Ao ensinar pelos métodos analíticos, o professor apresenta aos alunos palavras ou histórias para, posteriormente, fragmentar as palavras em sílabas e, por fim, as sílabas em letras.

Posteriormente, os métodos sintéticos e analíticos foram sendo combinados da seguinte forma pelas cartilhas:

[...] passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa) e começaram a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como se disseminou a ideia e a prática do "período preparatório". Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas (Mortatti, 2006, p. 9).

O engessamento que os métodos tradicionais de alfabetização veiculados pelas cartilhas em geral apresentam reduzem a importância da atuação do professor diante de um processo complexo de elaborações e de relações, que não pode se limitar à memorização. Desta forma, simplifica-se a prática

pedagógica e os conhecimentos trazidos pelas crianças, que se constituem a base do processo de aprendizagem.

Nessa direção, a partir da década de 1980, surgem no Brasil estudos sobre como a criança aprende e sobre suas especificidades de desenvolvimento – preocupados com a articulação entre teoria e prática em sala de aula, bem como com o domínio sobre o conteúdo que será ensinado às crianças. Ao ser inserida no contexto escolar, a criança traz consigo conhecimentos prévios, apreendidos ao longo de seu desenvolvimento, em suas vivências e interações sociais. Ao chegar na escola, esses conhecimentos serão sistematizados e ela efetivará “[...] o estabelecimento de novas conexões entre elementos que integram imagens produzidas pelas experiências e conhecimentos prévios” (Martins, 2021, p. 182).

Luria (1988, p. 143), nos mostra que a “[...] história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Diante dessa afirmação, acreditamos que caberá à escola e ao professor, em sua prática pedagógica, (re)conhecer que saberes o aluno traz consigo, para assim organizá-los e sistematizá-los de maneira formal, ou seja, como conteúdos escolares em relação à linguagem escrita, pois ao iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças em geral já possuem um bom repertório linguístico e um bom domínio da linguagem oral.

Vygotski, ao citar que “as crianças em idade escolar não aprendem a linguagem escrita, mas sim a traçar palavras e, portanto, seu aprendizado não vai além dos limites da ortografia e da caligrafia tradicionais²³” (Vygotski, 1995, p. 183, tradução das autoras), deixa

²³ No original: “[...] a los escolares no se les enseña el lenguaje escrito, sino a trazar las palabras y por ello su aprendizaje no ha sobrepasado los límites de la tradicional ortografía y caligrafía” (Vygotski, 1995, p. 183).

clara a complexidade desse processo. Para o autor, não basta desenhar as letras e ensinar a mecânica da escrita, trata-se de algo mais amplo e complexo que está ancorado em outros fatores.

Martins (2021) contribui para essa reflexão, enfatizando que a complexidade do processo de alfabetização refere-se

[...] às relações da criança com o mundo e à qualidade das mediações culturais que as sustentam. O uso funcional de qualquer instrumento por parte dela é um ato fundamentalmente vinculado às condições objetivas de humanização disponibilizadas, de conquista de significados histórico-socialmente construídos. Assim, o trato com o mundo requerido nesse processo não se identifica com a manipulação externa, com o uso instrumental espontâneo, natural e adaptativo, mas com a formação de comportamentos culturais complexos, à altura da complexidade já alcançada pelos seres humanos (Martins, 2021, p. 149-150).

Nessa visão, constatamos que as interações sociais e as influências do ambiente são fundamentais para que as crianças se apropriem de conhecimentos que as insiram no universo simbólico da linguagem escrita.

Em ambiente escolar caberá ao professor planejar a sua prática pedagógica, a fim de mediar o processo de alfabetização. Nessa dinâmica é fator relevante a formação continuada em serviço dentro da própria escola. A construção de um projeto pedagógico coletivo de alfabetização é um diferencial no que se refere às possibilidades de continuidades e de consolidação de aprendizagens.

Método

Este trabalho está pautado em uma abordagem qualitativa, contando com a análise documental da Base Nacional Comum Curricular, inspirada em Cellard (2008) e com entrevistas semiestruturadas com as orientadoras educacionais de uma escola de Educação Básica da rede privada, localizada em bairro central, no Município de Campinas, SP.

O critério de escolha da escola se deu por ser o local de trabalho da pesquisadora, o que possibilitou, um conhecimento prévio sobre a proposta pedagógica da instituição, bem como oportunizou o acesso facilitado às orientadoras educacionais, as quais trabalhavam diretamente com a implantação da BNCC em cada etapa de ensino. Foram entrevistas duas orientadoras, sendo uma do Ensino Fundamental, anos iniciais e a outra do Ensino Médio.

As entrevistas semiestruturadas (Lüdke; André, 2013) foram realizadas em dias diferentes, com cada uma das orientadoras educacionais (OE) e em horários estabelecidos por elas, de acordo com a disponibilidade de cada uma. Antes do início das entrevistas, as OE realizaram a leitura do roteiro de perguntas. Porém, ambas já haviam sido informadas sobre o tema do estudo em questão. Após a leitura do roteiro, as entrevistas foram áudio-gravadas e o material foi transcrito e lido sucessivamente, a fim de sistematizá-lo.

As análises se constituíram das interpretações das transcrições das entrevistas semiestruturadas, com inspiração na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), em que consideramos o contexto em que as participantes estavam inseridas, buscando atribuir sentido às suas experiências sobre a temática abordada.

Resultados e discussão

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento normativo orientador dos currículos da Educação Básica vigente no país, explicita as propostas para o trabalho com a alfabetização no início do Ensino Fundamental. Está organizada, nesta etapa de ensino em áreas de conhecimento. Sobre a área de Linguagens, se mantém o objetivo de um ensino como apropriação e construção social e culturalmente construída, visando o reconhecimento e interpretação das diversas formas de culturas e sociedades. (Brasil, 2018).

Na etapa do 1º ano do Ensino Fundamental, foco central de nossa pesquisa, a BNCC explicita que

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2018, p. 59).

Ou seja, percebemos que a alfabetização é colocada como o principal objetivo do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e que nesse processo “[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura” (Brasil, 2018, p. 89). Nessa concepção a BNCC, embora explore uma diversidade de gêneros textuais, abre uma possibilidade de entendimento de colocar como prioridade o ensino das letras, sons e sílabas, em detrimento dos espaços para as produções de textos orais e escritos em uma dinâmica discursiva. O documento explicita que estar alfabetizado envolve

[...] codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018, p. 89-90).

A grande ênfase em se explorar as especificidades do sistema de escrita alfabética pode ter como consequência a desvalorização dos saberes que as crianças trazem consigo, bem como as suas produções escritas provisórias, (que estão impregnadas de elaborações fundamentais para o processo de alfabetização), considerando como conhecimento válido somente a escrita convencional.

A organização curricular na área das Linguagens se orienta pelas diferentes práticas, a saber: leitura, oralidade, produção de texto e análise e reflexão linguística. Essa organização vem se mantendo desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e retrata, de forma ampla as frentes de trabalho com a língua materna. Porém, nas orientações mais específicas para o 1º e 2º ano, a BNCC define algumas capacidades/habilidades inerentes ao processo de alfabetização, mas, claramente centradas em procedimentos de codificação e decodificação. O documento destaca que o trabalho deve contemplar:

[...] Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); • Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e

script); • Conhecer o alfabeto; • Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; • Dominar as relações entre grafemas e fonemas; • Saber decodificar palavras e textos escritos; • Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; • Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (Brasil, 2018, p. 93).

Dessa forma, o documento enfatiza o que se espera de uma criança de 1º e 2º ano do ensino fundamental, em relação à alfabetização. Diante das orientações normativas da BNCC, buscamos ouvir como as orientadoras educacionais vêm compreendendo o disposto no documento em questão, tendo em vista o papel relevante que assumem na organização do trabalho pedagógico, discutindo, refletindo e problematizando, junto às professoras, os encaminhamentos metodológicos e os fundamentos epistemológicos relacionados ao processo de alfabetização.

As duas orientadoras educacionais participantes do estudo estão identificadas pelos numerais 1 e 2. A OE1 é graduada em Pedagogia e fez Mestrado em Educação. Depois desta titulação fez cursos de curta duração sobre currículo, Filosofia da Educação e participou de um grupo de estudos. Foi professora de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também deu aula de inglês para os anos finais. Foi professora alfabetizadora, exatamente durante a década de 1980, período efervescente de mudanças de paradigma no campo da alfabetização. Explicitou que o olhar se voltou para compreender como a criança aprende e sobre suas especificidades de desenvolvimento.

A OE2, também graduada em Pedagogia, completou o curso com todas as habilidades oferecidas, em direção, coordenação, orientação e administração escolar. Disse ter optado por um curso

bem completo, porque do seu ponto de vista o pedagogo precisa atuar em todas as áreas. Fez especialização sobre métodos de alfabetização. Trabalha há 32 anos e já foi professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando assumiu a orientação educacional fez especialização em Psicopedagogia.

As duas orientadoras mencionaram que elas vêm estudando a BNCC desde a sua homologação. As compreensões das participantes a respeito do disposto nas orientações curriculares em relação à alfabetização possibilitaram a construção de dois eixos de análise: (i) as tomadas de decisões decorrentes à implementação da BNCC; (ii) vantagens e desvantagens para os alunos do 1º ano do E.F. Passamos a explorar cada um dos eixos.

As tomadas de decisões decorrentes à implementação da BNCC

As duas OE evidenciam a preocupação com a passagem das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental e mencionam os desafios em relação à estrutura das duas etapas de ensino. Para a OE1 há muitas mudanças:

[...] já tem um material, um livro, um apostilado que a escola faz e se você perceber assim, a estrutura da sala também já é com as carteirinhas, já tem uma dinâmica de horário, horário disso, horário daquilo e privilegia mais talvez, assim pelo menos os pais, as expectativas dos pais que têm também a questão da alfabetização, que a princípio deveria ser no 2º ano. [...]. Mas já vai juntando aquela expectativa e aí a escola vai cedendo.

A orientadora (OE1) destaca, de certa forma, que a expectativa da alfabetização faz com que as crianças trabalhem com livros didáticos e apostilas, com horários menos flexíveis e que tais mudanças se constituem em grandes diferenças em relação à Educação Infantil. Inferimos que as orientações da BNCC levam a um trabalho focado em especificidades do sistema de escrita e pode trazer uma drástica redução de atividades como o desenho, que tem uma função simbólica e mnemônica relevantes para o desenvolvimento da escrita.

A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, inicialmente se constituem em um processo de representação, sem a intenção consciente de desempenharem a função de signo. Porém, Luria (1988) demonstrou, claramente, que em recorrentes experiências de solicitação para que as crianças escrevessem a fim de se lembrarem depois do conteúdo mencionado pelo experimentador, o desenho ganha um status de ato completo em que é usado como signo auxiliar de memória, um registro icônico, com função de escrita. O autor define essas produções como escritas simbólicas, pois a intenção da criança foi escrever. Argumenta que ela vive em sua história de desenvolvimento da escrita, a história da própria escrita ao longo do tempo. Ainda acrescenta ao seu argumento que esses registros são desenhos simplificados, com poucos detalhes, o que corrobora que a intenção das crianças não é desenhar, pois se fosse, as produções seriam mais ricas e representariam várias minúcias. Luria (1988) nos faz refletir sobre uma fase extremamente importante para o desenvolvimento da criança, que acaba sendo desconsiderada, quando a BNCC ao focalizar o objetivo final, que é alfabetizar a criança até o 2º ano do Ensino Fundamental, não valoriza as produções que são essenciais para a inserção das crianças

no universo simbólico, em que a questão central é a atribuição de sentido ao que se registra. Vygotski (1995) enfatiza a relevância da fase pictográfica, bem como o domínio da função social da escrita, de que se valorize o ensino da linguagem escrita e não meramente a escrita de palavras aleatórias.

A OE2 traz reflexões sobre as mudanças no 1º ano do Ensino Fundamental e destaca que é preciso ter cautela e equilibrar os conteúdos direcionados para a alfabetização com as experimentações concretas e a ludicidade.

Atualmente é de uma forma muito gradual, até porque a criança de 1º ano ela ainda é uma criança pequena, é uma criança, essencialmente, lúdica, ela tem a sua aprendizagem por comparação, por experiência, então ela tem que experimentar, ela tem que comparar e aí ela vai criando os seus conceitos e enquanto isto é estimulada pelo professor.

Ao mencionar a busca pelo equilíbrio entre as atividades de alfabetização e as atividades concretas e lúdicas, a OE2 demonstra a necessidade de se pensar estratégias metodológicas que vão ao encontro das necessidades das crianças de seis anos, considerando as orientações da BNCC em relação à alfabetização. Pensa que é preciso explorar os conteúdos de forma concreta e por meio de jogos:

É importante privilegiar muito o trabalho concreto, os jogos em sala de aula, essa ludicidade, [...] o trabalho no concreto, você vai trabalhar com os jogos, a forma lúdica e isso nós não vamos abandonar de forma nenhuma e colocando conteúdo aí junto para que a criança pense sobre o conteúdo, para que ela analise, também o conteúdo, que ela faça comparações e vá construindo o conhecimento, [...] apesar que a gente só está com um material aí novo entrando, é uma exigência da

implementação da BNCC, mas acredito que não serão grandes mudanças, que será muito tranquilo.

Evidencia-se nas falas das duas orientadoras educacionais que as tomadas de decisão giram em torno da maior ou menor flexibilidade em relação aos tempos e espaços, e as escolhas de estratégias que possam trazer a ludicidade como uma postura para o trabalho com a alfabetização, mencionando jogos que mobilizem ações com as letras do alfabeto, que mobilizem a exploração de rimas e aliterações oportunizando reflexões sobre as semelhanças sonoras e gráficas, entre outras situações e atividades. Houve ainda a indicação de decisões a serem tomadas em relação às tecnologias da informação e comunicação, aspecto bastante explorado na BNCC. A OE1 menciona que

na BNCC tem uma ênfase muito grande pra qualquer coisa, sei lá, ciência da natureza e as suas tecnologias, o mundo e as suas tecnologias, linguagem e tecnologias, fala muito das tecnologias, então são tecnologias de informação e comunicação e educacional, que são as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). Eu acho que a escola, ela deixa a desejar, a tecnologia com um uso apropriado mesmo, de aplicativos, de canais de busca, de formas de você se comunicar, elas ainda estão muito frágeis. Eu vejo pelo trabalho que os meninos apresentam, é um Power point e olha lá. Precisa dar uma guinada nisso e de fato precisa, então uma saída é você ter um laboratório muito bacana e de informática é ter mobilidade, não é mais ter torre e o monitor, é você ter laptop e você ter a mobilidade de ir lá na horta e tirar fotografia e ir com ele lá no parque, então a menina tem que andar com esse computador, levar para sala, levar para a biblioteca. Então teria que ter um investimento desses e aí, vamos dizer, essa coisa entrar mesmo no tecido da escola e de todos os professores e compartilhar e usar e fazer, então uma

insistência nisso. Difícil. A opção é você trabalhar com a tendência dos “Markers”, que é a “mão na massa”, você fazer um protótipo de um produto, inventado por eles (alunos), pela necessidade que o grupo achou e desenvolver. Esse trajeto todo eles podem fazer num laboratório de fabricação que é o tal do “Marker”. Esse laboratório tem que ter uma bancada com marcenaria, tem que ter uma impressora que consiga fazer o produto, o protótipo.

Qual o espaço das TIC no processo de alfabetização? É importante que os alunos tenham contato com atividades mediadas pela tecnologia, além da mobilidade como a participante mencionou sobre o uso de laptops, porém a OE1 traz uma preocupação sobre o quanto essas tecnologias serão de fato usuais na escola.

A gente espera que isso aconteça, para não fica mais uma coisa extra que não entra no tecido da escola. É uma exigência da BNCC? Mais ou menos, mas o mercado estava pedindo, outras escolas fazem, por que a gente vai ficar para trás? Resta saber se é uma coisa que vai funcionar ou é só uma coisa que a gente põe pra não ficar para trás.

Compreendemos que a OE1 acredita que as mudanças relacionadas ao uso das TIC serão importantes para os alunos, porém mostra cautela sobre como a escola irá se apropriar e colocar em prática essas ferramentas. Nessa mesma linha, a OE2 faz uma leitura positiva da implementação da BNCC articulada com as mudanças da escola campo desta pesquisa.

Nós adotamos os livros, todos acordados com a BNCC, estamos estudando os conteúdos, as unidades, como vamos trabalhar, mas a escola tem o seu Projeto também em particular aí e é um Projeto que também já privilegia

competência e habilidade, então o que nós vamos fazer, pegar esse conteúdo novo que está chegando com os livros didáticos [...] então o conteúdo que está no livro didático será ampliado para os Projetos e valorizando tudo que a BNCC está trazendo aí que segundo uma visão muito pessoal, eu acredito que a BNCC está trazendo, tem um alinhamento muito bacana aí, eu acho que bem trabalhado, eu acho que ela está trazendo um alinhamento aí pra gente enquanto país, eu acho que foi um passo grande e que agora demanda o que, dedicação de todo mundo, de todos os envolvidos, pra gente até ter uma educação de melhor qualidade no Brasil.

Certamente, a OE2 traz uma visão otimista sobre a BNCC, pois considera que integrada ao trabalho já realizado na escola, que contempla os Projetos e os livros didáticos adotados, será possível articular uma proposta interessante para o ensino em sala de aula, tendo em vista o processo de alfabetização em uma perspectiva ampla, em que a alfabetização deve ser considerada como “o processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar, a escutar, mas se apropriem, por meio da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida, em uma perspectiva de ampliação cultural e de ação sobre o mundo” (Leal, 2015, p. 42).

Apesar da proposta da BNCC trazer uma educação universal, no sentido de ser comum a todas as escolas de educação básica brasileira, é preciso refletir sobre quais são as condições e concepções de cada escola, levando-se em conta as especificidades existentes no país, por se tratar de regiões e contextos distintos.

As vantagens e desvantagens para os alunos do 1º ano do E.F.

Esse segundo eixo de análise explora as influências da implementação da BNCC para os alunos. Foram levantados pontos relevantes como o desenvolvimento deles e se “todas” as crianças de uma mesma turma são capazes de realizar uma mesma tarefa de um livro didático, por exemplo, ou seja, se todas estão caminhando no mesmo estágio de desenvolvimento. Para a OP1,

[...] a desvantagem é [...] você se apropriar de um material didático e querer desenvolver esse material no tempo e espaço igual para todo mundo. A gente não pode se esquecer que esses meninos têm 6 anos de idade e que a parte lúdica, a parte de outras linguagens, além da escrita são importantes e se a escola começar a priorizar só a escrita, vai deixar um ano dessas crianças sem poder dispor de outras linguagens, de outras formas plásticas de se expressar e só focalizar na escrita. Então, a desvantagem é isso. Pode ter numa sala de 20 crianças, 10 crianças que não estão aptas ainda, não têm aquelas coisas básicas da conservação, que são operações lógico-matemáticas importantes para a alfabetização.

Inferimos que a OE1 acredita que as diferenças entre as crianças em relação às trajetórias de aprendizagem precisam ser consideradas. Isso significa que apesar de a BNCC ter como objetivo para o 1º ano o trabalho com as especificidades do sistema de escrita alfabética é importante considerar a atuação do professor como mediador e os espaços para outras linguagens como o desenho e a própria oralidade como recursos que podem auxiliar o desenvolvimento da escrita.

Outro ponto de discussão com base nos dados acima nos mostra que apenas se “apoiar” em um livro didático como se ele fosse um manual para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, seria uma desvantagem, pois não consideraria as subjetividades das crianças, bem como não ampliaria as experiências, a partir do que já conhecem, ficando limitada ao uso do livro como um manual, remetendo às cartilhas de muitas décadas atrás.

A OE2 destaca as vantagens, pois em sua fala fica evidente uma possibilidade de possíveis adequações do currículo após um ano da implementação da BNCC.

No momento eu tenho assim, a gente tem que ter a esperança, você tem sempre que falar que vai dar certo. É uma expectativa de que as coisas serão, virão para melhorar e aquilo que não for pra melhorar, a gente acho que tem a possibilidade de trabalhar pra fazer alguma coisa, algo melhor. Então, no momento, eu não vejo a desvantagem, eu acho que nós vamos entrar em um primeiro ano de trabalho aí, alinhado com a BNCC.

Compreendemos que é possível se cogitar o alinhamento do currículo da escola à BNCC de acordo com as concepções de educação da escola e em busca de melhorias. Entendemos que um caminho promissor é o estudo coletivo na escola sobre a BNCC a fim de alinhar o currículo revendo e reconstruindo concepções teóricas e metodológicas, bem como discussões que visem reflexões e debates acerca das possíveis dificuldades que possam surgir em sala de aula. Dessa forma, acreditamos, que será possível atuar de maneira intencional nas práticas pedagógicas.

Finalizamos essa seção indicando a necessidade de mais pesquisas que possam aprofundar as compreensões e os encaminhamento metodológicos em relação ao disposto na BNCC.

Considerações finais

Buscamos analisar o aprendizado da linguagem escrita, bem como a visão de duas orientadoras educacionais sobre a implementação da BNCC na escola pesquisada. Também abordamos as transformações que ocorreram na educação brasileira e posteriormente, sentimos a necessidade de incluir nas discussões as políticas públicas educacionais visando ancorar a análise do material empírico. Sendo assim, é importante resgatar nosso objetivo geral que buscou conhecer o processo de implantação da BNCC em relação à alfabetização em uma escola, analisando como orientadores educacionais têm significado o disposto na BNCC nesse campo.

Seguindo a perspectiva de responder ao nosso problema de pesquisa e alcançar nosso objetivo central, retomamos alguns pontos do texto para, então, apresentar nossas considerações conclusivas.

Compreendemos que o processo de apropriação da linguagem escrita percorreu uma longa trajetória de formulações de propostas metodológicas, durante os diferentes momentos políticos vivenciados no Brasil, desde as cartilhas que surgiram vindas da Europa, em situações e contextos educacionais completamente distintos dos das escolas brasileiras.

Apresentamos uma síntese de políticas educacionais voltadas tanto para a formação continuada em serviço de professores alfabetizadores quanto para as orientações curriculares. Sem dúvida, no que se refere à formação continuada dos professores consideramos como um ponto fundamental a preocupação sobre a

articulação entre teoria e prática em busca de uma alfabetização significativa para as crianças, visando uma formação cultural, social e teórica.

Nas entrevistas realizadas para compreender a visão das participantes sobre a BNCC para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, observamos uma preocupação em promover uma mudança gradual para as crianças da Educação Infantil que ingressam no Ensino Fundamental.

Outra preocupação que as OE destacaram foi o olhar para a participação ativa da crianças no processo de aprendizagem e as atividades no concreto e de caráter lúdico. Outro ponto foi a questão de considerar o contexto das crianças, a fim de se promover um ensino em amplitude, articulando as experiências das crianças de forma sistematizada.

Compreendemos que as participantes se apropriaram da BNCC e com base em suas formações acadêmicas e suas experiências profissionais, refletiram acerca das mudanças para o 1º ano do Ensino Fundamental, ora com um olhar cauteloso, ora otimista. No entanto, as OE temem que as mudanças acabem não sendo relevantes para a escola campo desta pesquisa e que possam ser esquecidas, pois pode acontecer de não fazerem mais parte da proposta pedagógica que a escola defende e acredita. Já uma visão otimista, considerada pelas participantes, se deu ao fato de a escola integrar e contemplar o trabalho que é realizado com os Projetos e os livros didáticos nas propostas da BNCC.

Por outro lado, é um desafio lidar com a adoção de livros didáticos para o 1º ano do Ensino Fundamental, pensando em como inseri-los sem se esquecer das questões lúdicas, dos projetos que sempre fizeram parte da proposta pedagógica da escola, das vivências no concreto, pois nessa idade as crianças trazem uma diversidade

bastante heterogênea de saberes sobre a linguagem escrita. Ao final, as entrevistadas mostraram uma visão promissora de que a BNCC chegou para ampliar e melhorar o trabalho que vinha sendo feito em sala de aula, mas também destacaram, sobre o currículo e as possibilidades de adequações futuras.

Para isso é necessário que o espaço formativo dentro de cada escola seja fortalecido. Promovendo o estudo coletivo e as adequações curriculares, epistemológicas e metodológicas que atendam às necessidades de cada contexto. No caso do aprendizado da linguagem escrita, em especial, que as decisões em relação aos materiais e às estratégias metodológicas oportunizem o desenvolvimento da consciência crítica, por meio da atribuição de sentidos às práticas de leitura e de escrita pelas crianças em uma perspectiva discursiva em que todas têm espaço para ler, escrever, desenhar, falar.

Referências

ABAUURRE, Maria Bernardete; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas, (SP): Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo.* Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: Poupart, J.; Deslauriers, J-P.; Groulx, L-H.; Laperriere, A.; Mayer, R.; Pires, Á. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Educação em Foco**, [S. l.], p. 23–44, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19668>.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A. S. Alfabetização escolar: repensando uma prática. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 85-95, dez. 1993. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300012&lng=pt&nrm=iso.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 2013.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev. A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. pp. 143-190.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **Revista História da Educação**, v. 6, n. 11, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30604>

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 2021.

MEC. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Secretaria da Educação Fundamental, janeiro, 2001.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alfabetização e Linguagem. Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttxtalfbbr.pdf.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris de Azvedo. Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha Caminho Suave e do material de apoio. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. v. 19, n. 41, p. 53-79, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/11322/7889>.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 306-320. 2011. Disponível em: [c](#).

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial de escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, 1985. pp. 19-24. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n52/n52a02.pdf>.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 00, 1995. pp. 5-16. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781995000100002&lng=es&nrm=is.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKI, Lev Seminóvich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor, 1995.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Andreza Barbosa é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) na linha de pesquisa "Políticas públicas em educação" e membro do grupo "GentES: escola, formação e políticas". Tem doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Araraquara, mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Rio Claro.

Antonio Marcos Noronha dos Santos é Mestre em Educação (PUC Campinas) na linha de Políticas Públicas em Educação. Tem graduação em Ciências Sociais e Jurídicas (Faculdade Santa Lucia) e Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia (Universidade Unopar). É também advogado atuante na área de direito civil e previdenciário e aspirante a palestrante na área social e educacional. Professor de cursos profissionalizantes no Ensino Técnico.

Artur José Renda Vitorino é professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas pertencente ao corpo permanente de seu Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de História da PUC-Campinas. Tem experiência nos seguintes temas: Fundamentos Epistemológicos da Educação Escolar e das Políticas Públicas em Educação. Realiza investigações e publica nas áreas de Fundamentos da Educação, Política Pública Antirracista em Educação, e dos estudos sobre o desenvolvimento profissional docente e os seus fundamentos. Atualmente, investiga as bases teóricas pós-metafísicas do discurso educacional e seus efeitos na educação escolar. É membro da REDPEEL (Red Posgrados en Educación en Latinoamérica), da ALFE (Associação Latino-Americana de Filosofia da Educação), da SOFIE (Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação), e da ANPED (Associação Nacional de Professores de

Educação). Graduiu-se (Licenciatura e Bacharelado) e fez sua pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em História pela Unicamp.

Celi Espasandin Lopes é graduada em Matemática pela Universidade de Taubaté e em Pedagogia pela Faculdade de Guaratinguetá. Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Pós-Doutorado em Educação Matemática na The University of Georgia e Professora Visitante na Miami University. Professora Colaboradora Voluntária do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade de Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora nas áreas de Formação de Professores, Educação Matemática e Educação Estatística. E-mail: celi.espasandin.lopes@gmail.com.

Charles Santos da Silva é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), graduado em Educação Física (bacharelado e licenciatura). Entre 2011 e 2019, atuou profissionalmente na PUC-Campinas, exercendo funções administrativas e de atendimento a alunos e professores. Em 2019, direcionou sua carreira para a área esportiva, trabalhando em uma academia voltada à formação de jogadores de futebol. Desde 2020, é proprietário e professor de um estúdio de treinamento funcional, onde alia sua experiência acadêmica e prática para promover saúde, desempenho e qualidade de vida aos seus alunos.

Eliane Fernandes Azzari é docente permanente do PPG em Educação da PUC-Campinas. É doutora e mestre em Linguísticas Aplicada pela Unicamp, na linha Linguagem e Educação. Realizou estágio pós-doutoral na USP investigando a construção identitária de professores de línguas no espaço digital. É membro do GT Formação de Professores da ANPEd e do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação da ANPOLL. Integra as redes de pesquisa Projeto Nacional de Letramentos (DGP/CNPq) e Redpeel (Red de Posgrado em Educación Latino Americana). É líder do GP Educação e Tecnologias (GEdTecs/DPG/CNPq). Pesquisa interfaces

educação-linguagens-tecnologias digitais e formação de professores sob perspectiva dialógica e crítica.

Elvira Cristina Martins Tassoni é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas (PPGE). Graduada em Pedagogia pela PUC-Campinas e Mestre e Doutora em Educação pela Unicamp. Coordena, desde 2023, o PPGE e é vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica. Investiga os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula, com ênfase na relação afeto-cognição; alfabetização, leitura e escrita. Membro da diretoria da Associação Brasileira de Alfabetização (2024-2025). Participa da AlfaRede (Rede de Pesquisa em Alfabetização) e coordena da AlfaRede-Sudeste. Membro da RedPeel - Red de Posgrado en Educación en Latinoamérica.

Felipe Naday é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), época em que fez uma intervenção com crianças de escola pública sobre atenção plena e yoga. Trabalhou durante um ano em um dos centros de atenção plena mais importante do mundo, o Plum Village, na França. Atualmente ministra aulas de yoga, zen budismo e práticas somáticas para todas as idades.

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo é doutora e mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005), com estágio de doutorado no exterior em Formação de Professores de Educação Infantil, nas universidades de Aveiro/Portugal. Realiza assessoria científica as hoc para instituições de fomento de pesquisas emitindo parecer de mérito. Tem graduação em Pedagogia (UFPA) e Especialização Lato Sensu em Psicologia da Educação (PUC – MG). Tem experiência na área da Educação como pesquisadora, orientadora de mestrado e doutorado em Educação, docência na pós-graduação stricto sensu e graduação e como Coordenador Pedagógico no Ensino Superior. Desenvolve pesquisas principalmente com os seguintes temas: profissionalização docente,

formação de professores, infância, linguagem, práticas pedagógicas na educação infantil, ensino-aprendizagem, didática e metodologia de ensino.

Isla Andrade Pereira de Matos é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação), Mestre em Educação e Graduada em História (Bacharelado e Licenciatura) também pela PUC-Campinas. Realizou período de Doutorado Sanduíche pela Capes (Programa Doutorado Sanduíche no Exterior - PDSE) no Birkbeck College - University of London entre 2018 e 2019. Tem participado de eventos nacionais e internacionais nas áreas de educação e patrimônio e publicado trabalhos relativos à educação em museus. Atua nos seguintes temas: história, museu, patrimônio, educação museal e questão étnico-racial. Atualmente, tem desenvolvido projetos de formação de público de museus e planejado cursos de formação voltados à compreensão do espaço museal enquanto instituição pedagógica.

Jussara Cristina Barboza Tortella possui doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Desenvolve Assessoria Pedagógica em secretarias de Educação e em escolas particulares. Atuou como professora e pesquisadora titular, em regime de dedicação integral, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), entre os anos 2011 e 2022. Participou do Grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente da Linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM). Tem experiência na área de Educação e Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Práticas Pedagógicas, Autorregulação, Avaliação da aprendizagem, Relacionamentos interpessoais, Amizade.

Letícia Shirabiyoshi Nascida em Vinhedo (SP) a professora Letícia Yumi Shirabiyoshi formou-se em matemática (licenciatura) em 2018 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas e se tornou Mestre em

Educação na mesma universidade em 2020. Na sua dissertação, abordou as mudanças que houve no ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental através de uma análise de documentos curriculares do país: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Atualmente, atua numa escola pública de período integral para o Ensino Fundamental II e Médio.

Luciana Viana da Silva é Professora de Educação Básica - PEB I - Educação Infantil, no município de Campinas. Tem mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e graduação em Pedagogia pela Uninter.

Lívia Ferreira Pazetti Lopes. Desde muito jovem, tinha dúvidas sobre qual graduação seguir, mas quando se tornou mãe aos 18 anos, encontrou a resposta: queria ser pedagoga. Na PUC-Campinas, aproveitou ao máximo as oportunidades que surgiram — participou de monitorias, trabalhos voluntários e Iniciação Científica. Mais do que experiências, essas vivências fortaleceram em si a certeza de que a graduação era apenas o começo de um mundo de possibilidades e conhecimento. Concluiu o curso em 2012 e, em 2019, realizou o mestrado, pesquisando sobre alfabetização na perspectiva da BNCC, área que dialoga diretamente com sua atuação profissional e com seu compromisso de contribuir para uma educação significativa.

Magali Aparecida de Oliveira Arnais é doutora em Políticas Públicas da Educação pela PUC-Campinas. Tem mestrado em Educação e graduação em Pedagogia pela FE/Unicamp. É docente do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Atuou como Pedagoga do Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes/Unicamp e como docente do curso de pós-graduação em Psicopedagogia - IBFE e UNIP. Foi consultora Educacional no Núcleo de Estudos Pedagógico de Pedreira. Foi professora Conteudista, elaborando

material didático (livro texto) em EAD na UNIP-INTERATIVA. Tem experiência na área de Educação Inclusiva, políticas públicas educacionais, ações pedagógicas, didática, inclusão, Artes e Tecnologias Assistivas.

Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid é professora aposentada da PUC-Campinas, onde atuou também como pesquisadora entre os anos 2006 a 2021. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação de 2018 a 2021, e foi diretora da Faculdade de Educação entre 2014-2017. Participou do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente, desenvolvendo pesquisas relacionadas à educação matemática, grupos colaborativos, narrativas de formação, formação de professores, entre outros temas. Coordenou o Grupo Colaborativo de Estudos Professores Matematizando nos Anos Iniciais, com participação de professores e gestores de todos os níveis da Educação (do Infantil ao Ensino Superior) e professores em formação. Desenvolveu Assessoria Pedagógica em Secretarias Municipais de Educação. Graduada em Pedagogia e Ciências, é mestra e doutora em Educação pela UNICAMP.

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha é Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1981). Possui mestrado (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, orientando dissertações de mestrado. É co-líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica, em que são desenvolvidos trabalhos na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Suas pesquisas tratam do desenvolvimento infantil a partir da teoria Histórico-Cultural.

Mônica Piccione Gomes Rios é doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atualmente, é professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e do

Curso de Pedagogia. Integra os grupos de pesquisa GRAPSE - Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais e GEdTecs - Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologias do PPGE da PUC-Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, processos de ensino e aprendizagem, formação de professores e políticas públicas em educação.

Nádia Camargo é doutoranda em Educação pela PUC-Campinas. Formou-se mestre pela mesma instituição. Há vinte e três anos atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente em escolas públicas. Atualmente participa do Grupo de Pesquisa em Escola, Profissionalização Docente e seus Fundamentos (GEPROD). Sua pesquisa se dedica a estudar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente por meio de histórias de vida narradas. Suas preocupações centram-se na valorização do professor enquanto profissional e o seu reconhecimento como produtor do saber docente à medida que reflete sobre a própria prática à luz da teoria.

Paulo Roberto Teixeira Junior é professor da graduação em Psicologia na universidade municipal de São Caetano do Sul (USCS). Graduado em Psicologia (Unesp Bauru), Especialista em Gestão Organizacional e de Pessoas (UFSCar), Mestre e Doutor em Educação (PUC-Campinas). Interesses de pesquisa: práticas curriculares inovadoras no ensino superior; psicologia do trabalho; psicologia do desenvolvimento adulto: crise de meia idade.

Raimunda Alves de Melo é professora pesquisadora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Educação pela UFPI, onde também concluiu o curso de Mestrado em Educação. Coursou Pós-doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas). Graduada em Licenciatura em História e em Pedagogia. É membro da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e do Coletivo

Alfabetização em Rede (AlfaRede). Possui experiência na área de educação, com ênfase em formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Gestão Educacional, Prática Educativa e Alfabetização. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

Samuel Mendonça é professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e da Faculdade de Direito da PUC Campinas, desenvolve atividades como visiting scholar no Teachers College, Columbia University com financiamento da FAPESP. É pesquisador principal do Centro Paulista de Estudos da Transição Energética, CPTEn, bolsista produtividade 1D em pesquisa do CNPq. Tem graduação e mestrado em Filosofia (PUC Campinas) e doutorado em Educação (Unicamp). Realizou pós-doutorado na FE-USP, na Universidade da República do Uruguai e desenvolveu atividades como visiting scholar na Shanghai Jiao Tong University, China e PUC Peru. É membro da Diretoria do International Network of Philosophers of Education, INPE e participante da Philosophy and Theory of Higher Education Society, PaTHES, Philosophy of Education Society, PES dentre outras sociedades internacionais.

Tânia Mara Mello é doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação na PUC-Campinas. Atua como Orientadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil municipal de Campinas, SP. Possui especialização em Educação Especial. Em 2016, compôs equipe no Centro de Produção de Materiais Adaptados - CEPROMAD, atrelado à Secretaria Municipal de Educação de Campinas, realizando adaptações de materiais educacionais em Braille. Atuou por quinze anos como professora na rede pública municipal de ensino de Campinas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Thalita Souza Moreno é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), na linha de pesquisa

Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), possui especializações em Pedagogia Empresarial e em Design Instrucional. Tem experiência como docente nas áreas de desenvolvimento social e educação profissional, além de atuação na elaboração de experiências e soluções de educacionais e na gestão de projetos educacionais.

Vanderlei Palandrani Junior é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e possui graduação em Educação Física (PUC-Campinas) e Pedagogia (Faculdade Paulista São José). Tem experiência como Professor Titular da Faculdade de Educação Física da PUC-Campinas. Foi professor e gestor responsável pelo Centro Interdisciplinar de Atenção à Pessoa com Deficiência (CIAPD) da PUC-Campinas e colaborou na criação e gestão do Vitalità – Centro de Envelhecimento e Longevidade. Desde 2006, é professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, atuando também como Professor Coordenador de Gestão Pedagógica. Sua produção acadêmica e atuação concentram-se em Performance Humana, Crescimento e Desenvolvimento Físico, Gestão e Formação de Professores.

Livro digital confeccionado em outubro de 2025, pela CLEA Editorial, para o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

clea
EDITORIAL

