

EDUCAÇÃO EM PAUTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS



EMILIANA FARIA ROSA
GABRIELA DE MORAES CHAVES
JOSÉ ANTÔNIO RIBEIRO DE MOURA
LEANDRO MAYER
NATÉRCIA DE ANDRADE LOPES NETA
(ORGANIZADORES)

EMILIANA FARIA ROSA
GABRIELA DE MORAES CHAVES
JOSÉ ANTÔNIO RIBEIRO DE MOURA
LEANDRO MAYER
NATÉRCIA DE ANDRADE LOPES NETA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO EM PAUTA:

DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS



EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Escapejaja - Freepik
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em pauta : desafios e possibilidades formativas. / Organizadores: Emiliana Faria Rosa... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2022.
109 p. ; e-book
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-013-8
DOI: 10.29327/569959
1. Educação. 2. Ensino à distância. 3. Tecnologia da informação. 4. Tecnologia educacional. 5. Professor - formação. I. Título. II. Rosa, Emiliana Faria. III. Chaves, Gabriela de Moraes. IV. Moura, José Antônio Ribeiro de. V. Mayer, Leandro. VI. Lopes Neta, Natércia de Andrade.

CDU 37:004

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Natércia de Andrade Lopes Neta</i>	
COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE E AS BNCC E BNC/FP.....	8
<i>Vânia A. L. Leal</i>	
CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO TIC(S) PARA GESTÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RETRATO DAS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS DA ÁREA.....	24
<i>Eleonora Celli Carioca Arenare</i>	
O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PORTO ALEGRE.....	41
<i>Carlos Eduardo Poerschke Voltz</i>	
<i>Juliana Poerschke Voltz</i>	
<i>José Antonio Ribeiro de Moura</i>	
PRÁTICA DOCENTE EM FOCO: DA PANDEMIA AO USO INDISPENSÁVEL DAS NOVAS TECNOLOGIAS.....	54
<i>Abraão Danziger de Matos</i>	
A INCLUSÃO DA FAMÍLIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL: LEVANTAMENTO DAS CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE O QUE COMENTAM ESSES AUTORES.....	67
<i>Marcela Gomes Barbosa</i>	
<i>Wanilda Maria Alves Cavalcanti</i>	
APLICAÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO.....	80
<i>Alan de Sá Lima</i>	
<i>Cristiane Cabral Teixeira da Silva</i>	
<i>Natércia de Andrade Lopes Neta</i>	

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO ESCOLAR.....	91
<i>Vânia Soares da Silva</i>	
<i>Kênia Aparecida Nascimento Freire Teodoro</i>	
PRODUZINDO CULTURA E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DE UMA EPISTEMOLOGIA <i>OUTRA</i>	96
<i>Marcio Rogerio Bresolin</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	108

PREFÁCIO

A escrita é uma maneira de gravar experiências. Desse modo, o conhecimento sobre o mundo está escrito nos livros. Relatar construções, caminhos e descobertas é o veículo que encontramos para perdurar e disseminar nossas produções. Uma forma simbólica de trocar conhecimento com os outros.

O e-book “EDUCAÇÃO EM PAUTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS” foi construído seguindo essa perspectiva através dos trabalhos de 14 autores que contemplam todas as regiões brasileiras. As produções foram realizadas por pesquisadores do Amazonas, de Pernambuco, de Alagoas, do Mato Grosso do Sul, de São Paulo, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul.

Os quatro primeiros capítulos abordam o papel das tecnologias digitais para os processos de ensino e de aprendizagem. O quinto capítulo versa sobre a inclusão educacional, já o sexto discute aspectos teóricos da pesquisa científica. No sétimo e no oitavo capítulos, a formação continuada dos docentes é evidenciada.

No primeiro capítulo, “COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE E AS BNCC E BNC/FP”, de Vânia Leal, há uma reflexão sobre a competência digital de professores. Objetiva-se, em linhas gerais, que a discussão apresentada possa ajudar na promoção de mudanças no ensino e na aprendizagem.

No segundo capítulo, “CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO TIC(s) PARA GESTÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RETRATO DAS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS DA ÁREA”, de Eleonora Celli Carioca Arenare, analisa-se, por meio da produção acadêmica registrada em periódicos indexados na plataforma Google Acadêmico, as contribuições que as Tecnologias de Informação e Comunicação, na modalidade de ensino remoto, proporcionam à gestão educacional em tempos de pandemia.

No terceiro capítulo, “O USO DE FERRAMENTAS

TECNOLÓGICAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PORTO ALEGRE”, de Carlos Eduardo Poerschke Voltz, Juliana Poerschke Voltz e José Antonio Ribeiro de Moura, investiga-se a utilização das ferramentas tecnológicas disponibilizadas numa faculdade da cidade de Porto Alegre/RS por professores de um curso presencial de formação docente em nível de pós-graduação.

No quarto capítulo, “PRÁTICA DOCENTE EM FOCO: DA PANDEMIA AO USO INDISPENSÁVEL DAS NOVAS TECNOLOGIAS”, de Abraão Danziger de Matos, o autor relata como foi a experiência de regência/estágio de ciências durante a pandemia.

No quinto capítulo, “A INCLUSÃO DA FAMÍLIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL: LEVANTAMENTO DAS CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE O QUE COMENTAM ESSES AUTORES”, de Marcela Gomes Barbosa e Wanilda Maria Alves Cavalcanti, as autoras trazem 11 pesquisas sobre inclusão, lazer e participação social sob o olhar de pessoas com deficiência mental e suas famílias, e sobre o deficiente eficiente: estudo do dilema da inclusão e exclusão da pessoa deficiente no espaço escolar pelo olhar cinematográfico e da complexidade.

No sexto capítulo, “APLICAÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO”, de Alan de Sá Lima, Cristiane Cabral Teixeira da Silva e Natércia de Andrade Lopes Neta, a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, é apresentada como uma possibilidade de se estudar fenômenos sociais voltados à área de educação, tais como: a identidade docente, a formação do professor e o que é ser professor.

No sétimo capítulo, “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO ESCOLAR”, de Vânia Soares da Silva e Kênia Aparecida Nascimento Freire Teodoro, os leitores são convidados a refletir sobre as práticas pedagógicas diárias, no intuito de uma autoavaliação frente ao que está sendo desenvolvido no ambiente escolar.

No oitavo capítulo, “PRODUZINDO CULTURA E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DE UMA EPISTEMOLOGIA OUTRA”, de Marcio Rogerio Bresolin, tem-se como objetivo propor um corpo pedagógico em articulação na Educação Física,

seja na escola, na academia, ou, ainda, em outros espaços sociais, socializando uma noção de saber cultural, conscientizando as culturas (escolar, acadêmica e social) com informações de produtores de conhecimentos e não somente como reprodutores, mostrando a disposição de transformação corporal, cultural e artística.

Por fim, este e-book é fruto de pesquisas e práticas de docentes na educação básica e no ensino superior. Ele tem como um dos grandes diferenciais a preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem de estudantes, em inter-relação com as formações inicial e continuada de professores e com o funcionamento das escolas.

Espero que você, leitor, desfrute deste livro que tem a Educação como pauta, e que encontre nele respostas para seus desafios diários e possibilidades formativas.

Natércia de Andrade Lopes Neta

COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE E AS BNCC E BNC/FP

Vânia A. L. Leal¹

Introdução

As TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) são um fenômeno já consolidado pela sociedade e forma parte do uso cotidiano da maioria dos cidadãos, que indiferente de classe social ou intelectual podem participar de forma democrática do espaço social, cultural, econômico e político proporcionado por elas. Esse trânsito e submersão pela “ubiquidade das redes gera mudanças na cultura, nas relações sociais, nas formas de buscar informações, de expressar o pensamento e afetividade” (ALMEIDA, 2016, p.527). Portanto, essa nova maneira de viver interfere também nas salas de aulas, nas formas como os estudantes aprendem tanto formalmente como de maneira informal, pois como afirma Leffa (2016, p.82) “a escola não é uma entidade isolada do mundo e o que ocorre nas salas está condicionado ao que ocorre na sociedade”. Dessa forma, todas as mudanças comportamentais ocasionadas pelas tecnologias na sociedade, afetam, uns mais que os outros, a prática do professor.

No entanto, estar submergidos à sociedade digital não assegura as mesmas oportunidades para todos os cidadãos quanto ao acesso e uso (CABERO-ALMENARA, ROMERO-TENA Y PALACIOS RODRIGUEZ, 2019, p.1) das TDIC. Um estudo feito por Arretche (2019) sobre a geografia digital do Brasil, demonstra que, em 2017, 70% da população estava conectada, mas ainda existiam barreiras físicas (cidade e campo, sendo que existem lugares nas cidades que não tem oferta de Internet),

1 Doutoranda UPO (Universidad Pablo de Olavide - Sevilha, Espanha). Professora UFV (Universidade Federal de Viçosa – MG). E-mail: vaniacoluni@gamil.com. Este trabalho é parte de uma tese sobre Competência Digital Docente na formação inicial de professores de Língua Espanhola.

sociais (diferenças entre as regiões do país) e econômicas (custos elevados de equipamentos e internet) que afetam as oportunidades de inclusão digital. E, mesmo tendo acesso, não significa que professores e estudantes sabem integrá-las e usá-las de forma pedagogicamente competente, pois estudos mostram (LEAL, 2015; COSCARELLI, 2020) que o seu uso pode ser para simplesmente para potencializar a transmissão de conhecimento. Rederk (2020) afirmam que, embora os “jovens estejam crescendo no mundo em que as tecnologias são onipresentes, isto não significa que eles possuem as habilidades adequadas para utilizá-las de forma efetiva e conscientes”. Também é necessário ter consciência que é o professor que dá sentido as tecnologias e, dessa forma, “as transformações no ensino não vem pelas TDIC, mas sim pela perspectiva sistêmica da interação de uma série de elementos: docentes, discentes, metodológicos, contextuais e políticos” (CABERO-ALMENARA E GIMENO, 2019, p. 10).

Portanto, além de garantir acesso as tecnologias a toda instituição educacional, primeiro passo para efetivar as determinações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular/2017) e BNC/FP (Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, 2019)², documentos que compõem as novas diretrizes para a educação brasileira, é necessário garantir a competência digital a todos os professores e, com isso, se espera que haja mudanças no processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino, mas principalmente na formação inicial, pois segundo a BNC/FP, eles precisam vivenciar na prática a forma como vão ensinar futuramente. As novas diretrizes educacionais brasileiras têm como objetivo que os professores de todos os níveis educativos, promovam a competência digital dos seus estudantes e que eles sejam autônomos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, como afirma Alonso (2017) existe pouco investimento na formação e capacitação dos professores e, quando ocorre esta capacitação, não é permitido ao professor discutir, pensar, problematizar e compreender como eles gostariam de utilizar as TDIC no processo educativo. Segundo a autora (2017, p.29) o investimento é feito em equipamentos, pois é um mercado educativo lucrativo e “os professores são convidados a dar sentido a

2 RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

eles”. É, portanto, dentro dessa realidade contraditória, insegura, sem apoio e formação, necessidades geradas pelas tecnologias e impostas por lei e um longo etc, que os professores atuam e terão que atuar nos anos vindouros.

Dessa forma, este trabalho, tem como objetivo discutir o conceito de Competência Digital Docente (CDD), competência requerida pela BNCC/2017, informar sobre as diferentes ferramentas desenvolvidas pelos diferentes governos para o desenvolvimento da CDD de forma mais abrangente o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) e discutir o papel do professor proposto pela BNC/2019. No entanto, sucintamente, faço uma explanação sobre como as TDIC permeiam as 10 competências gerais da BNCC/2017.

1. O uso das TDIC nas 10 competências gerais da BNCC

Nas 10 competências gerais da BNCC (2017, p.10), documento que compõe a diretriz para a formação inicial das licenciaturas, a competência 5 se refere exclusivamente à cultura digital. Essa competência, esclarece que além de conhecer e compreender como as tecnologias funcionam, se refere a capacidade dos estudantes de desenvolver habilidades e competências tecnológicas de forma crítica, reflexiva e ética para desenvolver conteúdos nas diversas práticas sociais e escolares e não somente ser reprodutores e consumidores de conhecimentos. Isto é, é necessário que os estudantes sejam autônomos no seu processo de aprendizagem.

O uso das TDIC está ressaltado em outras 3 competências, a saber, na competência 1, 2 e 4. A competência 1 explica que é fundamental valorizar os conhecimentos historicamente construídos, inclusive sobre o mundo digital. A competência 2 se refere ao pensamento científico e crítico, usando as tecnologias para resolver problemas e criar soluções com bases das diferentes áreas. A Competência 4, se refere à capacidade de escutar, compreender, entender e ser entendido, argumentar, opinar criticamente, etc, usando diferentes linguagens, incluindo a digital.

No entanto, pela leitura das demais competências, podemos entender que é importante o uso TDIC para alcançar os objetivos propostos por cada uma delas. Na competência 3 e 6, por exemplo, embora não faça nenhuma menção às tecnologias, a competência 3 diz respeito a valorizar as

manifestações culturais, tanto locais como mundiais e, um meio para conhecer e valorizar tais manifestações de maneira mais significativa é usando as tecnologias. A competência 6, se refere ao mundo do trabalho e projeto de vida, ou seja, não tem como estar na vida e no mundo do trabalho sem o uso apropriado das tecnologias. A competência 7, se refere a argumentação, isto é, é necessário conhecer dados (gráficos, mapas, desenhos, etc) para argumentar com fundamentação lógica e científica (verificando fontes). De acordo com Area (2010, p.3), essa capacidade expressiva “deveria ser cultivada em qualquer instituição de ensino, de forma que os estudantes possam comunicar e difundir suas ideias e conhecimentos através de qualquer forma expressiva e tecnológica”. A competência 8, diz respeito a promover o desenvolvimento pessoal do estudante, autoconhecimento, autocuidado, conhecer seu corpo e suas emoções. As tecnologias são fundamentais para alcançar tais objetivos, pois, como afirma Area (2010, p.3) “sentimentos, opiniões e conhecimentos adotam formas e linguagens múltiplas que se projetam em textos escritos, em documentos audiovisuais o em arquivos multimídia”. Quanto a competência 9 – empatia e cooperação – conhecer o mundo que se vive e ser agentes de transformações. Exercer a cidadania e saber cooperar, respeitando os direitos humanos, a minoria e o outro. Ou seja, vivemos em mundo em que muitas de nossas ações são permeadas e acontecem no mundo virtual. Por fim, a competência 10, sobre a responsabilidade e cidadania, isto é, realizar ações pessoais e coletivas responsáveis para exercer a cidadania. Ou seja, para atuar no mundo físico e digital também precisamos dessas habilidades.

Dessa forma, entendemos que as TDIC são vistas pela BNCC/2017 como construto social e ser competente digitalmente é necessário para ser cidadão deste século, tanto no mundo do trabalho e na vida. Portanto, saber usar as tecnologias não significa muita coisa, pois a tendência é usá-las de acordo com as crenças sobre o que é o processo de ensino e aprendizagem (LEAL, 2015) que pode ser simplesmente como potencializadora da transmissão de conteúdo ou usadas como entretenimento, como motivadoras (que nem sempre é pois, dependendo do uso pode ser extremamente cansativo para o aprendiz), como elemento de decoração de um tema abordado ou somente para fazer o que faríamos sem o uso delas. É importante saber integrá-las, mas é importante saber o que é exatamente integrar as tecnologias, pois como afirma Moran (2015), não podem ser

vistas como dois mundos separados, diferentes, é necessário integrá-las num processo de simbioses.

Pela leitura de Almeida (2016) e Sánchez Ilabaca (2003) podemos entender que a integração das TDIC passa por alguns processos. Primeiro, é necessário que o professor e estudante as vejam como benéficas, tenha atitudes positivas com relação a elas (GILAKJANI, 2015), sejam usuários delas (possuir competências tecnológicas para o uso pessoal). Segundo, a interação implica no desenvolvimento de um currículo novo com o uso das TDIC “para obter um propósito no aprender de um conceito, um processo, um conteúdo, em uma disciplina específica” (SÁNCHEZ ILABACA, 2003, p. 12), em que a ênfase está no processo de aprendizagem, no uso harmônico e funcional das TDIC. De acordo com o autor (2003, p.12)

A integração curricular das TDIC implica um processo de apropriação e requisitos como uma filosofia subjacente, um projeto de integração curricular no marco do projeto educativo da escola, um processo de mudança e inovação educativa, conteúdos específicos, uma diversidade de modelos de aprendizagem, e, sobretudo, a invisibilidade da tecnologia para dar visibilidade à aprendizagem (SÁNCHEZ ILABACA, 2003, p. 12, tradução da autora do texto).

Dessa maneira, a integração das TDIC no processo educativo deveria ser um projeto de escola, de uma instituição, um projeto inovador (com novas metodologias) e não somente ações isoladas com o uso das tecnologias pelos professores. Portanto, é fundamental que toda a instituição educacional (professores, coordenadores, secretários, técnicos, etc) esteja envolvida e também seja competente digitalmente.

Dessa forma, um passo importante é entender o que significa a CDD e conhecer as ferramentas para sua avaliação, saber quais caminhos percorrer para o desenvolvimento dessa competência, e, assim, promover a competência digital dos estudantes, possibilitando a execução do que determina a BNCC/2017.

2. Significado da Competência Digital Docente e como desenvolvê-la

Em linhas gerais a competência digital é uma competência essencial, transversal a outras competências, requerida em todos os âmbitos da sociedade e que potencializa a formação do cidadão, seus conhecimentos e

habilidades para o mundo do trabalho. Portanto, é uma competência que todo professor deve desenvolver e é uma estratégia para melhorar a educação (UNESCO, 2020). Como afirma Almeida (2018, p.33) ser competente digitalmente “além de ser uma questão de sobreviver a uma sociedade mais complexa e cheia de incertezas, é criar oportunidades para que os estudantes vivenciem e criem experiências fora do espaço escolar”. Visto de outra forma, não possuir competência digital é estar excluído da sociedade, é não pertencer ao mundo globalizado. Além disso, não podemos acreditar que ser jovem e usuário das TDIC para a aprendizagem, signifique que o estudante ou professor em formação as use de forma pedagógica e eficiente (LEAL, 2015). Ou seja, os professores em formação também necessitam ser formados para o uso educativo, pedagógico, ético e seguro das TDIC.

A concepção de CDD está em constante revisão, pois à medida que novos recursos das TDIC vão surgindo, é necessário novos conhecimentos e habilidades para usá-las e, portanto, novas práticas pedagógicas são incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o uso inovador das tecnologias, não poder estar dissociada do conhecimento da área de atuação, e a formação em tecnologias é “gradual e demora em média 5 anos para atingir a sua apropriação conceptual para inovar e redefinir a prática educativa criando novos ambientes de formação” (CABERO y GIMENO, 2019, p. 256).

De acordo com INTEF (2017, p. 9 e 10), podemos entender que a CDD se refere a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias na sociedade atual para ser funcional no uso crítico, criativo, autônomo, flexível, reflexivo, ético, colaborativo e seguro das tecnologias, para alcançar os objetivos relacionados com o trabalho, empregabilidade, ócio, inclusão e participação na sociedade.

Ao entender o significado de CDD, estabelecemos também alguns critérios para a alcançar. Dessa forma, diante da necessidade e importância de desenvolver a CDD, cientes da especificidade do trabalho do professor e do desafio que representa integrar as TDIC não só no processo de ensino e aprendizagem, mas integrá-las à toda instituição (seja escola ou universidade), pois a reconhecem como possibilidades de oportunidades sem precedentes para a colaboração profissional, a resolução de problemas e a melhora da qualidade e equidade da educação (INTEF), governos e instituições de diferentes partes do mundo, elaboraram quadros de

referências para guiar aos professores nesse trabalho.

Podemos dizer que um quadro de referência para a CDD ou outros modelos tem como finalidade o diagnóstico e o desenvolvimento das competências digitais e desenvolvimento contínuo do trabalho dos professores visando melhores práticas e, com isso, melhora na educação. Ajuda aos professores a se autoavaliar e identificar suas necessidades formativas quanto ao uso das TIC e oferece a eles uma preparação específica. Também guiam as políticas públicas para a formação de professores e para a implementação das tecnologias educacionais. Apresento a seguir, alguns quadros de CDD. São eles:

1. **INTEF (2013, 2017)** (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado - Marco Común de Competencia Digital Docente)
2. **TPCAK** (Technological Pedagogical Content Knowledge – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo ou disciplinário) – elaborado por Mishra y Koehler (2006).
3. **El ISTE** (International Society for Technology in Education, 2007, 2017 e 2020). Desenvolvido nos Estados Unidos. Usado tanto por educadores como por empresas.
4. **ENLACES (2007)** - Universidad Católica del Maule em cooperação com outras universidades e com o apoio do Ministério da Educação do Chile.
5. **MEN (2013)** – Competências TIC para o desenvolvimento Profissional Docente do Ministério da Educação Nacional (MEN) da Colômbia.
6. **UNESCO** (ICT-CFT - Quadro de Competências dos docentes em matéria TIC UNESCO)
7. **FOUR IN BALANCE (2001)**, foi desenvolvido pela Fundação Kennisnet (2001), Holanda.
8. **Matriz de Competência CIEB** (2019) – é uma proposta de matriz de competência feita pelo CIEB (Centro de Inovação para a Educação Brasileira).
9. **DigCompEdu (Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, 2017)** - Centro Comum de Investigação (CCI) da Comissão Europeia (Joint Research Centre, JRC), em nome da Direção Geral da Educação, Juventude, Esporte e Cultura.

Todos os quadros foram construídos com uma base de pesquisa sólida, uns mais voltados para o contexto em que foram pensados, mas em geral apresentam aspectos altamente relevantes para o trabalho do professor. Em especial, destaco o quadro DigCompEdu (2017), por possuir uma área específica para o desenvolvimento da competência digital dos estudantes, isto é, ao desenvolver sua CDD, o professor tem em vista também o desenvolvimento da competência digital do seu aluno, de forma que ele seja autônomo no processo de aprendizagem, requisito também da BNCC (2017) e conseqüentemente, requisito para os cursos de formação docente. Além disso, DigCompEdu foi classificado como o melhor quadro de acordo com uma pesquisa feita por Cabero-Almenara et. all (2020). A seguir, explico um pouco mais sobre esse quadro.

2.1. DigCompEdu

O DigCompEdu é um conjunto de descritores para os usos das TDIC, organizados de forma didática, com linguagem e lógica compartilhadas. É uma ferramenta de autoavaliação (um modelo de progressão) que permite descrever onde o educador está (seus pontos fortes e fracos pessoais) no desenvolvimento da CDD. Com base na qualificação obtida, é possível identificar suas necessidades de formação e buscar aprender o que é necessário para alcançar um conjunto mais amplo e sofisticado de habilidades tecnológicas. A estrutura também ajuda a orientar políticas e programas de treinamento de professores em todos os níveis de ensino, incluindo educação para necessidades especiais e ambientes de aprendizagem não formais. Diante do exposto, podemos dizer que o quadro é uma ferramenta cientificamente sólida.

DigCompEdu está organizado em 3 grandes dimensões, a saber, 1. Competência **profissional** dos educadores, 2. Competências **pedagógicas** dos educadores y 3. competências dos **estudantes**. Estas três dimensões estão compostas por 6 áreas que expressam os diferentes aspectos das atividades profissionais dos educadores. São elas: 1. Envolvimento profissional, 2. Recursos digitais; 3. Ensino e Aprendizagem; 4. Avaliação; 5. Capacitação dos docentes; 6. Promoção da Competência Digital dos Aprendentes. A CDD é expressa num total de 22 competências, descritas nas seis áreas diferentes, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 1: DigCompEdu



Fuente: DigCompEdu (2020, p.19)

Como podemos observar as competências se entrelaçam, se sobrepõem, se perpassam e se retroalimentam, pois uma área depende em grande medida da outra e coopera para a aprendizagem de outra.

No quadro DigCompEdu (2017, p.19 a 25) podemos obter explicação detalhada do que é necessário fazer em cada uma das diferentes áreas para o desenvolvimento da CDD, a qual descrevo resumidamente na tabela 1.

Tabela 1: Descrição das áreas

Área 1:	Envolvimento profissional – é a capacidade de utilizar as TDIC para melhorar e inovar o ensino continuamente e interagir com outros profissionais de forma colaborativa, desenvolvendo sua CDD de forma pensada e guiada.
Área 2:	Conteúdos digitais – identificar, gestionar e modificar, criar e compartilhar os recursos digitais eficazes e/ou que melhor se adapte aos objetivos do professor. Estas ações devem ser conscientes, seguras e éticas, respeitando os direitos de autoria. Além disso, devem saber proteger conteúdos e dados confidenciais.
Área 3:	Ensino e Aprendizagem – programar, planejar, administrar e coordenar com os usos das TDIC para melhorar a interação com os estudantes e fomentar a colaboração entre eles. Orientar e capacitar aos estudantes para o uso das TDIC para que eles reflexionem sobre seu processo de aprendizagem e desenvolvam sua CDD e sejam autônomos. O processo de ensino e aprendizagem está centrado no estudante e o professor orienta, apoia e monitora as atividades.
Área 4:	Avaliação e retroalimentação: utilização das TDIC e estratégias digitais para melhorar a avaliação, criando novas e inovadoras formas de avaliar. Saber utilizar, analisar e interpretar os dados das avaliações para tomar decisões e adaptar estratégias de ensino de acordo com a necessidade de aprendizagem do estudante. Capacitar aos estudantes para que entendam este mecanismo.

Área 5:	Empoderamento³ dos estudantes – uso das TDIC para melhorar a inclusão, a personalização e o compromisso ativo do aluno com sua própria aprendizagem. Ou seja, usar as TDIC para apoiar estratégias pedagógicas centradas no estudante no processo de ensino e aprendizagem, seja experimentando as TDIC, refletindo sobre elas, relacionando-as, idealizando ou propondo soluções criativas, criando artefatos e potencializando suas habilidades transversais.
Área 6:	Desenvolvimento da competência digital dos estudantes – Capacitar aos estudantes para a utilização das TDIC de forma criativa e responsável para a informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas. Ou seja, especifica as competências necessárias para desenvolver a competência digital dos estudantes de forma segura, ética, responsável e reflexiva, garantindo o bem-estar físico, psicológico e social dos estudantes.

Fonte: Autora do texto, baseada no DigCompEdu (2017).

Com o interesse de animar aos professores a desenvolver sua CDD, assumindo papéis diversos, apreciar positivamente suas conquistas e desejar amplia-los (REDERCK, 2020, p. 28), o quadro propõe um modelo de progressão acumulativo esboçados em seis níveis de aptidão, para ajudar aos educadores a identificar, avaliar e decidir as medidas concretas que devem adotar para potenciar e desenvolver sua CDD em cada etapa. Estas etapas estão vinculadas aos 6 níveis de proficiência utilizados pelo Marco Común Europeo de Referência para las Lenguas (MCERL): A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Isso significa dizer que o professor pode estar no nível B1 para a área 1 e no nível C1 para a área 5, por exemplo.

Figura 2: Modelo de progressão DigCompEdu



Fuente: DigCompEdu (2020, p.29)

3 O termo usado na tradução do quadro foi “Pomover”. No entanto, prefiro o termo empoderamento, pois passa ideia de que ao se tornar competente digitalmente, o estudante passa a ser incluído na sociedade e com mais vantagens e possibilidades na escola e no trabalho, o que produz mais empoderamento.

DigCompEdu propõe com exemplos o que deve ser feito para que o professor realmente inove sua prática com e por meio das TDIC. Assim como a BNCC, concebe o uso das TDIC como transversais a todo processo de ensino e aprendizagem em que o aluno é o protagonista desse processo, o aluno não é só consumidor, mas criador de conteúdo. Portanto, “não existe mais espaço para aulas centradas no professor, na transmissão de conhecimentos e na passividade do estudante” (ALMEIDA, 2018, p. 15).

3. O papel do professor digitalmente competente de acordo com a BNCC e BNC/FP

Nessa nova realidade social que reflete na educação, o papel do professor não é mais o mesmo que antes, pois as necessidades são completamente diferentes e, assim, a BNC/FP propõe que o professor seja mediador.

O conceito de mediação não é nenhuma novidade. Foi elaborado por Vygotsky e, na atualidade é um conceito importante para práticas com o uso das tecnologias, pois as informações são abundantes, estão disponíveis a qualquer momento, mas o conhecimento não. É dever do professor transformar informação em conhecimento. De acordo com Thadei (2018), podemos entender o conceito de mediação, não o definir. A autora (2018) reunindo diferentes ideias de pesquisadores (entre eles Vygotsky e o conceito de zona proximal), explica que, primeiramente, é necessário compreender que não existe uma única forma de mediação e é um processo em constante construção, pois de acordo com as transformações sociais este constructo vai mudando, evoluindo. Refere-se a uma postura aberta do professor em explicar, questionar, problematizar, orientar, comunicar saberes, ouvir, dialogar, personalizar, atuar como coach, atuar como curador, ou seja, estar entre o sujeito e o objeto do conhecimento, mediante práticas educativas mais ativas e, cabe ao professor fazer ou ser essa ponte. Morán (2013 p. 146 e 147) explica que essa ponte não pode ser estática, mas uma escada rolante que coopera ativamente (pela forma de apresentar os conteúdos, temas que ajudam a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-los) com os colegas, com o professor e com outras pessoas) com o aprendiz para que ele alcance o conhecimento que o ajude a compreender sua realidade humana e social e nela interferir. Para o autor (2013, p150) ser mediador é uma “função

nobre, pois desempenha um papel menos repetitivo e mais criativo, sendo articulador da aprendizagem ativa”.

Como discutido, o domínio instrumental das TDIC não traz benefícios específicos para a aprendizagem. Portanto, requer do professor mudança de crenças arraigadas sobre o processo de ensino e aprendizagem, mudança na prática pedagógica, nova forma de relacionar-se com o conteúdo, com os estudantes e com os demais professores de outras disciplinas (de forma colaborativa). Obviamente podemos e devemos ter aulas expositivas, mas recordando que “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais” (MORAN, 2018, p.39).

A BNC/FP propõe que as práticas do professor como mediador ocorram mediante as Metodologias ativas, pois são estratégias centradas na construção da aprendizagem de forma flexível, interrelacionada e híbrida e são metodologias que põe o estudante como protagonista em todo o processo de ensino e aprendizagem (MORAN, 2018). Para Moran (2018, p.39) a aprendizagem ativa “aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes”.

As metodologias ativas na formação inicial é um caminho para as o desenvolvimento das características requeridas e necessárias para o professor na sociedade digital, sendo uma delas a CDD. Para Almeida (2018, prefacio), “elas apontam a possibilidade de transformar as aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para o estudante da cultura digital”. Diesel, Baldez y Martines (2017, p.4), afirmam que as metodologias ativas são:

abordagens teóricas voltadas para os processos de ensino e aprendizagem pautados nas principais teorias de aprendizagem, como a aprendizagem pela interação social, preconizada por Lev Vygotsky (1896-1934), a aprendizagem pela experiência, de John Dewey (1859-1952), a aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008), bem como a perspectiva freiriana da autonomia (Paulo Freire, 1921-1997).

As metodologias ativas tem uma longa história e existem outros educadores que contribuíram com o desenvolvimento dessa abordagem,

como Rogers (1973), Piaget (2006), Bruner (1976), entre outros, “autores que questionam também o modelo escolar de transmissão e avaliação uniforme de informação para todos os alunos” (MORAN, 2018, p.38). Portanto, o papel do professor mediador não se dá com práticas tradicionais de transmissão de conhecimento, mas através de metodologias ativas e do uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Podemos dizer que para implementar eficazmente a BNCC/2017 e atender a diretriz de formação (BNCC/FP) é necessário que o professor seja competente digitalmente e, para ser competente digitalmente é necessário saber integrar as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem inovador, com metodologias ativas em que o estudante seja o centro desse processo e, assim, promover a competência digital dos estudantes. Deste modo, é essencial conhecer as teorias que subjazem o papel mediar no processo de ensino e aprendizagem e fazer uso das metodologias ativas. Para isso, foi apresentado sucintamente os quadros de referência para o desenvolvimento da CDD, destacando o DigCompEdu como uma ferramenta sólida que ajuda ao professor nesse processo. Por fim, resalto que para que haja inovação na educação, além de investimento tecnológico é essencial investimento na formação do professor, pois é ele que vai dar sentido (é o regente da orquestra) ao uso das tecnologias educacionais.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, M.E.B. Prefácio. p. IX-XIII. In: BACICH, L. MORAN, J. (Org). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

ALMEIDA, M. E. B. de. (2016). Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. *Revista de Educação Pública, [S. l.]*, v. 25, n. 59/2, p. 526-546, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i59/2.3833. Disponível em: <https://periodicos-cientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3833>. Acesso em: 17 jun. 2022.

ALONSO, Kátia Morosov. Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. In: CERNY, Roseli Zen et al. (Orgs.). *Formação de Educa-*

dores na Cultura Digital. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF_Formacao_de_Educadores_na_Cultura_Digital_a_construcao_coletiva_de_uma-proposta3.pdf

AREA, M. M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2), 2-5. Disponível em: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2601/1/area-esp.pdf>

ARRETCHE, M. A GEOGRAFIA DIGITAL NO BRASIL: um panorama das desigualdades regionais. In.: *DESIGUALDADES DIGITAIS NO ESPAÇO URBANO: Um estudo sobre o acesso e o uso da Internet na cidade de São Paulo*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br São Paulo 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*. 3ª Versão do Parecer (Atualizada em 18/09/19). Brasília-DF, 2019. <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2017. Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

CABERO-ALMENARA, J. & GIMENO, A. M. (2019). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 247-268. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9421.

CABERO-ALMENARA, J., BARROSO-OSUNA, J., PALACIOS-RODRÍGUEZ, A. & LLORENTE-CEJUDO, C. (2020). Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 1--18

CABERO-ALMENARA, J., ROMERO-TENA, R., & PALACIOS-RODRÍGUEZ, A. (2020). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: the Use of the Expert Competence Coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 275-293. doi: 10.7821/naer.2020.7.578

CIEB Notas Técnicas #8 (2019). Competências de professores e multiplicadores para uso de TICS na educação. CIEB (Centro de Inovação para a Educação Brasileira).

- COSCARELLI, C. V.: Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). *Tecnologias Digitais e Escola*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.
- DAROS, T. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In.: Carmargo, F & Daros, T. A sala de aula inovadora [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.
- DIESEL, A. & BALDEZ, A. & MARTINS, Silvana. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*. 14. 268-288. 10.15536/thema.14.2017.268-288.404.
- ENLACES (2011). *Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docente*. Santiago: Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3sX5v4T>. Enlaces.
- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <https://bit.ly/2RdzMOW>.
- ISTE. (2017). ISTE Standards for Educators. International Society for Technology in Education. Disponível em: <https://www.iste.org/es/iste-standards>.
- JIMÉNEZ-HERNÁNDEZ, D., MUÑOZ, P. & SÁNCHEZ, F. S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 105-120. <https://doi.org/10.6018/riite.472351>
- KENNISNET (2015). Four in Balance Monitor 2015. Zoetermeer: Kennisnet. Disponível em: <https://www.kennisnet.nl/app/uploads/kennisnet/corporate/algemeen/>
- KOEHLER, M. J., & MISHRA, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Disponible en: https://edunum.unige.ch//articles/koebler_mishra_2009_what_is_technological_pedagogical_content_knowledge.pdf.
- LEAL, V. A. L. *Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola*. Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015. Disponible en: <https://www.locus.ufv.br/bits-tream/123456789/6397/1/texto%20completo.pdf>.
- LEFFA, V. (2016). *Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Wilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016. 324p. ISBN 978-85-7590-180-9 1.
- MEN (2013). *Competencias TIC para el desarrollo docente*. Ministerio

de Educación Nacional. Colombia. Documento elaborado por la Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, Nova York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, jun. 2006

MORAN, J. Ensino e aprendizagem com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In.: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.): *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21 ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In.: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.): *Metodologias ativas para uma educação inovadora. Uma abordagem teórico-prática*. Penso, 2018.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

REDECKER, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017)

SÁNCHEZ ILABACA, J. (2003, 2017). Integración Curricular de la TICs: Conceptos e Modelos. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1). Recuperado a partir de <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47512>. Primeira versão em 2003.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In.: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.): *Metodologias ativas para uma educação inovadora. Uma abordagem teórico-prática*. Penso, 2018.

UNESCO (2020). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO. Disponível em: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/marco-competencias-docentes>

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO TIC(s) PARA GESTÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RETRATO DAS PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS DA ÁREA

Eleonora Celli Carioca Arenare¹

1. Introdução

É notório que o contexto pandêmico, subsidiado pelo COVID-19 trouxe inúmeras modificações na estrutura do contexto educativo brasileiro, tanto nas questões que se relacionam a estrutura escolar de escolas públicas e particulares, quanto as situações que se relacionam a vida acadêmica de alunos e as atividades daqueles que se dedicam a vida professoral, conseqüentemente a escola, enquanto instituição de ensino sofreu interferências desencadeadas por situações de dificuldades e desestabilidades que englobam a gestão escolar.

O Ministério da Educação (MEC) autorizou o ensino remoto por meio da portaria de nº 343 de 17 de março de 2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020).

A impossibilidade de uma administração escolar presencial, tornou-se um problema dentro do contexto educativo, levando os profissionais da educação a repensar, reestruturar e requalificar suas informações com

¹ Licencianda de Pedagogia e Gerontologia – Uninter; Licencianda de Língua Inglesa - Estácio de Sá; Licenciada e Bacharela em Química – UFAM; Especialista em Informática na Educação – IFAM; Especialista em Metodologia do Ensino de Química e em Dependência Química, Neurociência e Aprendizagem – IBRA. Mestra em Ensino de Ciências - UEA; Doutora em Educação em Ciências e Matemática - REAMEC/UFMT/UEA; email: eleonoracelliquimica@gmail.com

relação as Tecnologias de Informação e Comunicação TIC(s), como forma de subsidiar uma continuidade evolutiva e promissora dentro da escola.

Na busca de conhecer o mapeamento de registros alavancados em periódicos da Plataforma Google acadêmico, no período inicial do contexto desencadeado pelo Coronavírus num estado temporal de 3 anos (2019-2021), esta pesquisa tem a intencionalidade de suscitar os diferentes olhares e situações que se desencadearam em tal contexto nas diferentes regiões brasileiras, como também registrar as vantagens e desvantagens que a utilização das TIC(s), trouxe para a gestão educacional.

Apartir desta perspectiva estabeleceu-se o seguinte Objetivo Geral: Analisar por meio da produção acadêmica registrada em periódicos indexados na plataforma Google Acadêmico as contribuições que as Tecnologias de Informação e Comunicação na modalidade de ensino remoto proporcionam a gestão educacional em tempos de pandemia (2019-2021), que pretende-se referenciar subsidiado pelos seguintes objetivos específicos:

- Mapear a produção acadêmica relacionada ao contexto brasileiro publicada em periódicos indexados na plataforma Google Acadêmico, que faz uso das Tecnologias de Informação e Comunicação TIC(s) na gestão educacional, por meio da modalidade de ensino remoto em tempos de pandemia.

- Selecionar os tipos de dificuldades e problemas referentes a gestão educacional, desencadeados devido o contexto pandêmico.

- Identificar os tipos de Tecnologias de Informação e Comunicação TIC(s) que contribuem para a gestão educacional, de forma a minimizar dificuldades e problemas que surgiram durante o período de pandemia.

- Explicitar as contribuições que as Tecnologias de Informação e Comunicação TIC(s) possibilitam a gestão educacional de forma a maximizar os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola.

- Elencar as vantagens e desvantagens explicitadas nos trabalhos selecionados em relação a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação TIC(s) destacados em registros das pesquisas que envolvem trabalhos publicados em periódicos indexados na plataforma Google Acadêmico.

2. Metodologia

A base de sustentação desta pesquisa, será uma investigação bibliográfica, voltada para a área de concentração da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação TIC(s) na gestão educacional, registrada por meio dos seguintes momentos:

- Primeiro momento: Confeção um recorte temporal na Plataforma Google Acadêmico, publicadas de 2012 a 2021 no site <https://scholar.google.com.br>, onde se utilizou o termo boleiro “and” entre os descritores escolhidos para fixa-se os seguintes parâmetros de busca: Será utilizado como parâmetro para a pesquisa os seguintes descritores:

1- “ensino remoto” and “gestão educacional” and “TICs” and “COVID-19”

2- “ensino remoto” and “gestão educacional” and “TICs” and “pandemia”

3- “ensino remoto” and “gestão educacional” and “TICs” and “tempos de pandemia”

4- “ensino remoto” and “gestão educacional” and “TICs” and “contexto pandêmico”

5- “ensino remoto” and “gestão educacional” and “TICs” and “coronavirus”

- Segundo momento: Leitura na íntegra dos trabalhos com o propósito de identificar, questões que se relacionem aos objetivos de nossa pesquisa e que tragam subsídios argumentativos para a resolução da questão problematizada na presente pesquisa.

- Terceiro momento: Análise dos resultados e discussão de dados obtidos na pesquisa, na busca de se responder à questão norteadora que se alavancou nessa pesquisa.

- Quarto momento: Registro das implicações de cada publicação como forma de subsidiar as contribuições que as TIC(s) possibilitaram para a gestão escolar em tempos da pandemia de COVID-19.

Esta produção conceitual fundamenta-se em uma análise sobre o mapeamento das pesquisas, com o propósito de registrar a produção acadêmica que fazem referência as contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação TIC(s) para gestão educacional em tempos de pandemia.

Fundamentação teórica

Na contemporaneidade muitas pesquisas na área educacional, tem se desenvolvido no intuito de mapear a produção acadêmica que se relacionam a utilização das TIC(s) dentro do contexto escolar, pois tais informações trazem as vantagens e as desvantagens das TIC(s) na área educacional em diferentes áreas de concentração, tanto na Gestão Escolar (Batista e Gonzalez, 2016; Gomes e Piza, 2020; Melo, Cavalcante e Nascimento, 2021), dentro da sala de aula (Zanato, Strieder e Campos, 2020; Freitas, Silva e Cardoso, 2020; Veiga e Stecz, 2021), fora da sala de aula (Machado, Mello e Sardenberg, 2020; Costa e Rocha, 2021; Machado, 2021) e de forma geral em processos de ensino e aprendizagem, na explanação de conteúdos diferenciados, tanto para ser uma ferramenta para o ensino profissionalizante (Gonçalves, 2021; Matos, Ribeiro e Silva, 2021; Almeida, Ferreira e Costa Júnior, 2021) quanto para ministrar os conteúdos curriculares em diferentes áreas do conhecimento, como nas Ciências Exatas (Brasil, Aguiar e Caires, 2021; Silva, 2021; Pascoim e Carvalho 2021), Ciências Humanas (Coelho, 2018; Soares, 2020; Pereira e Borges, 2021) ou nas Ciências Biológicas (Barreto e Santos, 2020; Bilthauer e Gianotto, 2021; Pires et al. ,2021).

Alguns pesquisadores que pesquisam as TIC(s) na educação já enfatizavam a importância da formação inicial (Silva, 2019; Lima, 2019; Ferreira, 2019) e continuada (Schmitt, 2021; Matos et al. ,2020; Back, 2021), não distante de tais argumentações a gestão educacional com a associação das tecnologias também traz pesquisas (Caldas et al., 2021; Ramos et al., 2021; Melo e Lucena, 2021) desde a década passada, que enfatizam a importância de tais ferramentas como apoio pedagógico de maximização do sistema educacional.

Durante o clímax de contexto pandêmico acarretado pelo COVID-19, os professores, gestores educacionais e os alunos, de instituições brasileiras, tiveram que buscar informações e conhecimentos com relação a tecnologias que viabilizassem uma comunicação e a continuidade do ciclo escolar em todos os níveis de ensino, com o propósito do cumprimento da grade curricular acadêmica. Essa pesquisa visa enfatizar os registros de implicações provenientes das Tecnologias de Informação

e Comunicação TIC(s) no contexto escolar com ênfase na gestão escolar, tanto em relação a questões administrativas quanto a questões estruturais e emocionais que englobam a organização e o direcionamento das aulas de forma remota.

Com o intuito de desvendarmos situações de registros que viabilizassem essa proposta, resolveu-se fazer o mapeamento e a leitura de artigos publicados em periódicos indexados na Plataforma Google Acadêmico.

Freitas & Palanch (2015) salientam que “ainda há poucos autores e pesquisadores que se dedicam à realização de amplas pesquisas do tipo Estado da Arte e, menos ainda, aqueles que escrevem e teorizam sobre esse tipo de pesquisa” (p. 785).

As pesquisas do estado da arte (estado do conhecimento) são de caráter bibliográfico e buscam mapear uma temática, encontrando as tendências na produção do conhecimento. Nessa vertente, essa proposta de pesquisa, almeja alavancar os fatores (vantagens, desvantagens, problemas e dificuldades registradas) que relacionados às TIC(s) que abrangem os contextos de todos os envolvidos no contexto educativo, sejam gestores, administradores, pedagogos, professores, alunos e a comunidade externa a escola que interferiram nos últimos 3 anos (2019-2021) que estão registrados nos periódicos indexados na Plataforma Google Acadêmico.

Resultados

Escrever, falar, discursar sobre gestão educacional envolve todas as questões que englobam o contexto educacional, tanto em relação a formação de alunos e professores, quanto em inúmeros outros aspectos como: interação afetiva entre alunos, professores, funcionários e responsáveis; a estrutura física da escola, no caso das TIC(s) isso envolve os equipamentos que a escola ou a universidade disponibilizam para a ministração das aulas, enfim tudo o que acontece dentro da escola e também situações que envolvam, a comunidade ao redor.

Por meio das leituras na íntegra dos artigos que compõe nosso corpus de trabalho nesta pesquisa, tornou-se possível a realização de uma análise dos 20 trabalhos: Bassini et al., 2021; Carvalho, Moraes e Brito, 2020; Freitas e Boechat, 2021; Silva, 2021; Coelho, Duda e Vitória, 2020;

Da Silva, Araújo e Simão, 2021; Carvalho, Dias Júnior e Bispo, 2021; Alencar, De Lucena e De Souza, 2021; Ferreira, Rebelo e Kassar, 2021; Tavares et al. 2021; Santos et al., 2021; Bezerra, Veloso e Ribeiro, 2021; Costa et al., 2021; Silva, Aguiar e Costa, 2021; Menacho-Vargas, 2021; Cardoso e Giraffa, 2020; Rocha et al., 2021; Da Costa et al., 2021; Brunetti, 2020; Malganova, Dokhkilgova e Saralinova, 2021) selecionados, de forma a identificação dos seguintes resultados:

1 - Tipos de TIC(s) registradas nos trabalhos analisados:

Plataforma do Saber (plataforma oficial disponibilizada pela SME), Aplicativos (WhatsApp; Kahoot; Mentimeter; Instagram; Teçlegam; Zoom; Tabela Periódica; Monte um Átomo; Beaker); Ferramenta do Google (Meet, Sala de Aula ou Classroom, Maps, Earth, Formulários, Drive e Jamboard); programas de computador; ferramentas de publicação de textos, os processadores de texto como o Word além de sites de áudio e vídeos; E-mail, Vídeos (videoaulas; Webconferências; Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs; Microft Teams); Computação em Nuvem; Youtube; Redes Sociais, Suportes Virtuais, Programas de Televisão, Rádio entre outras modalidades.

2 - Vantagens da utilização das TIC(s)

2.1 - Citam-se os autores (Coelho, Duda e Vitória, 2020; Bassini et al., 2021; Freitas e Boechat, 2021; Rocha et al. 2021; Costa et al., 2021; Freitas e Boechat, 2021; Silva, 2021; Da Silva, Araújo e Simão, 2021; Carvalho, Dias Júnior e Bispo, 2021; Ferreira, Rebelo e Kassar, 2021; Alencar, De Lucena e De Souza, 2021; Da Costa et al., 2021), que explicam as questões da utilização de métodos mais inovadores, em que permitem serem usados em momentos online e off-line.

2.2 - Os autores (Silva, 2021; Da Costa et al., 2021) relatam as possibilidades de uma melhor interação familiar. Uma integração saudável entre os alunos e seus responsáveis.

2.3 -Os autores (Silva, 2021; Carvalho, Dias Júnior e Bispo, 2021; Malganova, Dokhkilgova e Saralinova, 2021) explicitam o fazer-se necessário o apoio técnico e organizacional para os profissionais.

2.4 - Os autores (Coelho, Duda e Vitória, 2020; Rocha et al., 2021; Silva, Aguiar e Costa, 2021; Carvalho, Dias Júnior e Bispo, 2021; Santos, Santos e Mota, 2021) enfatizam questões que se relacionam a capacitações para docentes e discentes.

2.5 - Os autores (Carvalho, Moraes e Brito, 2020; Bassini et al., 2021); Tavares et al., 2021; Menacho-Vargas, 2021; Malganova, Dokhkilgova e Saralinova, 2021; Santos, Santos e Mota, 2021; Santos, Santos e Mota, 2021; Brunetti, 2020) enfatizam necessidades que se relacionam a uma gestão educacional participativa.

3 - Desvantagens da utilização das TIC(s)

3.1 - Evasão escolar é uma das desvantagem que surge nos trabalhos (Bassini et al. (2021); Ferreira, Rebelo e Kassar (2021)) com relação a utilização das TIC(s) entretanto, as TIC(s) em si mesmas não são responsáveis pela existência da evasão escolar visto que, esse assunto é complexo já acontecia antes do contexto pandêmico se instalar na terra, conforme podemos observar nas pesquisas dos seguintes autores (Dore e Lüscher, 2011; Machado e Moreira, 2012; Sales, Castro e Dore, 2013) que resultam questões que se relacionam em tal processo.

3.2 - Resistência e falta de conhecimentos sobre a utilização das TIC(s) – Coelho, Duda e Vitória, 2020; Freitas e Boechat, 2021; Da Silva, Araújo e Simão, 2021; Da Silva, Araújo e Simão, 2021; Alencar, De Lucena e De Souza, 2021; Tavares et al., 2021; Menacho-Vargas, 2021; Bezerra, Veloso e Ribeiro, 2021; Silva, 2021), colaborando com tais dados antes mesmo do contexto pandêmico as pesquisas (Lapa, Lacerda e Coelho, 2018; Rufino e Lima, 2021) demonstram que a resistência e a falta de informação e de conhecimento do profissional professor, sobre a utilização das TICs é uma questão bem citada como um atrapalho na inclusão de tais recursos em sala de aula, lugar onde o profissional professor conduz conforme suas concepções ditas como essenciais para se promover a aprendizagem dos Conteúdos Curriculares.

3.3 - Dificuldades no gerenciamento de emoções, o medo, a instabilidade e a ansiedade presentes em muitos lares, são fatores citados nos trabalhos (Cardoso e Giraffa, 2020; Bassini et al., 2021; Rocha et al.,

2021; Da Costa et al., 2021; Freitas e Boechat, 2021; Ferreira, Rebelo e Kassab, 2021; Da Costa et al., 2021) também estudadas nas pesquisas (Lima, 2010; Ferreira, 2017) geralmente de profissionais da psicologia que citam a afetividade como um fator essencial que interfere na concepção de ensino e muito mais na aprendizagem de qualquer conteúdo curricular.

Menacho-Vargas et al. (2021) são os únicos autores que citam uma questão fundamental, lógica e óbvia, com relação ao contexto pandemia e a educação, a questão da deterioração na passagem da educação presencial para a educação a distância, situação onde não se instalou a perda do ano letivo devido as contribuições das TICs no contexto educativo.

Considerações finais

A produção escrita é sempre um desafio na vida professoral, visto que, a formação e a subjetividade da pessoa que irá examinar nossa escrita, nem sempre é eclética, mais, na maior parte das vezes, fixa-se em uma única forma de olhar o mundo, construída por uma formação acadêmica fechada, ditadora e exclusiva, mesmo sendo um professor titulado, mas, muitas vezes sem a experiência ou leituras necessárias, para entender a essência de um texto, um discurso ou uma proposta de ensino. Frente essa situação caótica que vivenciamos no contexto educativo brasileiro, muitos desistem da vida professoral ou simplesmente se acomodam estagnando-se em meio a uma vaga de concurso seja ela em escolas ou universidades públicas, deixando de contribuir de forma mais profissional com a formação de futuros licenciados.

Fixando o olhar sobre o contexto pandêmico e a gestão educacional, englobam-se em tal situação, todos os processos que se desenvolvem na escola, não somente o que o gestor lida em seu dia-a-dia, mas, desde a formação dos professores tanto inicial como continuada, as capacitações em que se envolvem professores e alunos, os projetos que se desenvolvem dentro da escola que integrem profissionais, alunos e comunidade, as questões estruturais que se desenvolvem no contexto escolar e principalmente as relações afetivas entre os profissionais, os profissionais e os alunos da escola.

Em todos esses aspectos as TICs contribuem bastante não somente como equipamentos, ferramentas ou recursos didáticos, até porque

tecnologias sempre existiram em todos os contextos históricos, só mudam em relação aos tipos de TICs que se utilizam no processo do ensino e da aprendizagem, mas, as mesmas se bem utilizadas e administradas pela gestão escolar, proporciona um fator essencial e que falta em muitas escolas em todos os níveis de ensino, como também na universidade, a questão da “Comunicação”, um aspecto importante e essencial para a promoção da aprendizagem.

Na pesquisa revelaram-se vertentes que posicionam no sentido de que, embora muitas dificuldades e desafios terem surgido, como explicita-se no decorrer da escrita deste trabalho, as contribuições de vários tipos de TIC(s) envolvidos com vantagens e desvantagens em sua utilização para a gestão educacional trouxeram novas perspectivas para o contexto educativo, tais como: 1- Criação de cursos de formação continuada envolvendo professores; 2- Reestruturação da grade curricular de alguns cursos; 3- Planejamento de um sistema que possibilitasse a integração entre professores, alunos, pais e comunidade de forma geral; 4- Criação de um sistema gratuito online que possibilitasse a inclusão de alunos de todos os níveis sociais ao processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- ALENCAR, A. K. F.; LUCENA, F. A. DE; SOUSA, M. S. C. DE. O Ensino Remoto: Perspectivas e Desafios Advindos das Tecnologias Durante a Pandemia. **ID ON LINE. Revista de psicologia**, v. 15, p. 798-807, 2021. Disponível em: < <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3255/5110> > Acesso em: 18 fev. 2022.
- ALMEIDA, W. G. de; FERREIRA, B.; COSTA JÚNIOR, E. da. Uso de TIC(s) em conjunto com a metodologia de aprendizagem baseada em problemas no ensino de algoritmos: um estudo de caso aplicado a um curso técnico do IFMG. **InterSaberes Revista Científica**, v. 16, p. 64-94, 2021. Disponível em: < <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2002> >. Acesso em: 18 fev. 2022.
- BACK, G. P. J. Formação continuada em um contexto digital. **Revista Científica FESA**, v. 1, p. 93-109, 2021. Disponível em: < <https://revista-fesa.com/index.php/fesa/article/view/77> > Acesso em: 18 fev. 2022.
- BARRETO, J. A. P.; SANTOS, L. T. S. O. O uso de imagens e as tecnologias da informação e comunicação: aportes para o ensino de biologia.

Revista Expressão Católica, v. 9, p. 28-36, 2020. Disponível em: < <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/3740> > Acesso em: 18 fev. 2022.

BASSINI, L.; DE MORAES, R. A.; DE OLIVEIRA, B.; PICANÇO JUNIOR, A. C. A gestão educacional em tempo de pandemia Covid 19: um olhar sobre a gestão educacional no município de Suzano - SP. **South American Development Society Journal**, v. 7, n. 20, p. 236, 2021. Disponível em: < <https://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/438> > Acesso em: 18 fev. 2022.

BATISTA, F. da S.; GONZALEZ, W. R. C. O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e as escolas de referência em gestão. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, v. 11, p. 2159, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8316> > Acesso em: 18 fev. 2022.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 323917, 2021. Disponível em: < <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917> > Acesso em: 18 fev. 2022.

BILTHAUER, M. I.; GIANOTTO, D. E. P. Contribuições e dificuldades do uso das simulações para o processo ensino e aprendizagem de Genética. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, p. e490101220787, 2021. Disponível em: < <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20787> > Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: < <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de2020-248564376> >. Acesso em: 28 de outubro de 2021.

BRASIL, G. L.; AGUIAR, I. P.; CAIRES, N. H. TICs ferramentas pedagógicas educacional: Importância dos Recursos Tecnológicos Utilizados no Auxílio para Ensino Aprendizagem da Matemática. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, p. 66195- 66206, 2021. Disponível em: < <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32392> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRUNETTI, A. A. A pandemia: home office, conferências e os desafios profissionais. **Revista Ubiquidade**. v. 3 n. 2 (2020). Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaUbiquidade/article/view/1676> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

CALDAS, A. N. de F.; DA CUNHA, F. F.; DE SOUZA, R. W.; SILVA, J. B. C. Gestão Escolar no processo de Implementação das TICs no CIE-BT-Cametá: Limites e Possibilidades. In: Benilda Miranda Veloso Silva; Maria Sueli Corrêa dos Prazeres. (Org.). **Tecnologias digitais na educação in(ex)clusão digital no contexto da região do Baixo Tocantins**. 01ed.Nova Xavantina, MT: Pantanal Editora, 2021, v. 01, p. 45-55.

CARDOSO, G. O.; GIRAFFA, L. M. A percepção docente sobre o material didático digital em plataforma de educação on-line: um estudo de caso em escola confessional de Educação Básica. **Revista de Educação ANEC**, v. 49, p. 194-217, 2020. Disponível em: < <https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/322> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

CARVALHO, D. L. T. ; DIAS JUNIOR, J. J. L. ; BISPO, A. C. K. . Nosso calendário parou! A mudança organizacional na UFPB devido à COVID-19. **RAC. Revista de Administração Contemporânea (online)**, v. 25, p. 1-15, 2021. Disponível em: < <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/1473> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

CARVALHO, G. C. G. C. G.; MORAIS, I. B. A.; BRITO, M. C. A. Os desafios da gestão educacional em tempos de pandemia da Covid-19. **South American Development Society Journal**, v. 6, n. 18, p. 191, dez. 2020. Disponível em: < <https://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/349> >. Acesso em: 10 dez. 2021.

COELHO, P. S. L. Tecnologias de comunicação e informação na cartografia escolar: os field papers e a valorização dos alunos mapeadores conscientes na contemporaneidade. In: X Colóquio de Cartografia para crianças e escolares: As diferentes linguagens do mundo contemporâneo - I Encontro Internacional de Cartografia e Pensamento Espacial, 2018, São Paulo. **Anais (v. II) X Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares: as diferentes linguagens do mundo contemporâneo e I Encontro Internacional de Cartografia e Pensamento Espacial**. São Paulo: FEUSP, v. II. p. 40-52, 2018.

COSTA, T. G.; COSTA, T. G.; GIESTA, J. P.; COSTA NETO, A. O uso das tecnologias de informação e comunicação como facilitadoras do ensino remoto emergencial no contexto epidêmico da Covid-19. **Holos**, v.

3, p. 1-24, ago. 2021. ISSN 1807-1600. Disponível em: < <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11665> >. Acesso em: 09 dez. 2021.

COSTA, P. M. M.; ROCHA, M. B. A tecnologia digital chega aos museus: tendências e padrões no ensino de ciências. **Revista Tecnologia e Sociedade (ONLINE)**, v. 17, p. 152-167, 2021. Disponível em: < <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/12328> > Acesso em: 18 fev. 2022

DA COSTA, M.; NUNES, C. G. M.; DE ARAÚJO, L. P. A.; CABRAL, N. C. Práticas de letramento no contexto do ensino remoto: estudo de caso de docentes da região metropolitana da Baixada Santista. **Ágora@ - Revista Acadêmica de Formação de Professores**. v. 4, n. 7 2021. Disponível em: < <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/formacao/article/view/1184> > . Acesso em: 12 Out. 2021.

DA SILVA, A. G.; ARAÚJO, H. B.; SIMÃO, M. V. O. (2021). Ensino híbrido e a educação à distância: as diferenças metodológicas. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, v.7, n.10, p.327–338. 2021. Disponível em: < <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2516> . Acesso em: 18 fev. 2022.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 770-89, dez. 2011. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300007> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

FERREIRA, A. A. **MA-AVA: modelo de avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Modelagem matemático-estatístico-computacional) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FERREIRA, C. R. G. O podcast como recurso educacional na formação inicial de professores. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 9, p. 1-10, 2019. Disponível em: < <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1425> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

FERREIRA, F. S.; REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Professores, tecnologias digitais e inclusão escolar: desafios da política de educação especial em um município brasileiro. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1307-1324, maio 2021. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15127> > . Acesso em: 18 fev. 2022.

FREITAS, N. L.; BOECHAT, L. T. Percepção discente sobre processos interacionais remotos na educação profissional e tecnológica: aspectos sociocognitivos e didático-pedagógicos. **Humanidades & Inovação**, v. 8, p. 408-423, 2021. Disponível em: < <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5917> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

FREITAS, A. V.; PALANCH, W. B. L. Estado da arte como metodologia de trabalho científico na área de educação matemática: possibilidades e limitações. **Perspectivas da Educação Matemática**, Mato Grosso, v. 8, n. 18, 784-802, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/867> >. Acesso em: 09 ago 202.

FREITAS, V. G.; SILVA, R. H. B.; CARDOSO, L. C. Uso de tecnologia digital para situaciones didácticas colaborativas en el aula: publicación de una revista. **Educação on-line (PUCRJ)**, v.25, n.34, p. 1-21, 2020. Disponível em: < <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/638/282> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

GOMES, M. C. O.; PIZA, M. W. T. A resignificação das TIC(s) na gestão escolar em tempos de distanciamento social. In: 9ª Jornada Científica e Tecnológica da Fatec de Botucatu, 2020, Botucatu. **IX JORNACITEC**. Botucatu: Fatec, 2020. v. 9.

Gonçalves, A. V. **A contribuição da gamificação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de um curso técnico em administração**. 2021. 162 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

LAPA, A. B.; LACERDA, A. L. ; COELHO, I. C. . A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos. **INCLUSÃO SOCIAL (ONLINE)**, v. 10, p. 19-32, 2018. Disponível em: < <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4170> >. Acesso em: 18 fev. 2022

LIMA, C. T. P. R. **A formação inicial de professores: estudo do componente curricular tecnologia nos cursos de pedagogia**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

LIMA, F. A. DE. **Educação inclusiva e o processo de socialização e aprendizagem dos discentes**. 2010. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2010.

MACHADO, A. C. **Sensibilização ambiental em espaços educativos usando o tema da poluição híbrida na lagoa do Parque São Pedro na**

cidade de Manaus/AM. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

MACHADO, R. R.; MELLO, M.N.; SARDENBERG, T. Educação museal para pessoas com deficiência durante a pandemia da COVID-19: Desafios e oportunidades de inclusão social. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, p. 438-455, 2020. Disponível em: < <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8556/47967547> > Acesso em: 18 fev. 2022

MACHADO, M. R. L.; MOREIRA, P. R. Educação profissional no Brasil, evasão escolar e transição para o mundo do trabalho. In: **Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, 2012, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012.

MALGANOVA, I. G.; DOKHKILGOVA, D. M.; SARALINOVA, D. S. A transformação do sistema educacional durante e pós-COVID-19. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp.1, p. 589-599, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.1.14999. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14999> >. Acesso em: 10 dez. 2021.

MATOS, F. B.; RIBEIRO, A. F. S.; SILVA, J. R. C. E. O Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação como apoio às práticas de aula na formação profissionalizante de nível técnico. In: SANTIAGO, L. A. S.; BERNARDO, M. A. S.; CARVALHO, M. A. DE; NOLL, M. (Org.). **Educação e trabalho, utopias possíveis nos espaços da EPT, volume 1: produtos educacionais, sujeitos e aproximações em ambientes sociais**. 1ed.Porto Alegre: Editora Fi, 2021, v. 1, p. 38-59.

MATOS, H. C. S.; CENEDES, E.; MATOS, T. S.; MATOS, L. S.; BRITO, R. O. Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs): uma análise sobre as contribuições desses recursos digitais para a formação continuada de professores. In: JORGE, W. J. (Org.). **EaD, Híbrido e Semipresencial: utilização de novas tecnologias na educação**. 1ed.Maringá: Uniedusul Editora, 2020, v. 1, p. 20-25.

MELO, V. C. B.; CAVALCANTE, J. O.; NASCIMENTO, E. S. Qual o lugar das TICs na gestão escolar? In: SKOWRONSKI, M.; TEIXEIRA, R.M. (Org.). **Abordagens em educação: tecnologias digitais, docência e inclusão**. 1ed. Formiga - MG: Editora MultiAtual, v. 1, p.81-94, 2021.

MENACHO-VARGAS, I. RAGGIO-RAMÍREZ, G. S.; IBARGUEN-

-CUEVA, F. E.; GRADOS-ZAVALA, E. 2021. “Gestão estratégica Educacional E Desempenho Do Ensino Na educação à distância”. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**. 25 (esp.3). Ara-
raquara:1563-77. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1679-39512005000400007> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

PASCOIN, A. F.; CARVALHO, J. W. P. Representações Quantitativas em Laboratórios Virtuais para o Ensino de Química. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 22, p. 152-159, 2021. Disponível em: < <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/7569> >. Acesso em: 18 fev. 2022

PEREIRA, T. B.; BORGES, V. J. Tecnologias de informação e comunicação como alternativas para o ensino de geografia: memórias e relatos docentes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, p. 1418-1433, 2021. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51841> >. Acesso em: 18 fev. 2022

PIRES, G. R.; MARTINS, I. da S.; SOARES, K. S. A.; SILVA, W. M. da ; CASTRO, Í. F.de A. As Tecnologias da Informação e Comunicação TIC(s) como ferramentas para a explanação do conteúdo ciclos biogeoquímicos. **International Journal Education and Teaching (PDVL)** v. 4, p. 52-68, 2021. Disponível em: < <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/171> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

RAMOS, R. R.; GOUVEIA, L. M. B.; SANTOS, L. C.; BARROS, A. G. de; SARMENTO, A. M. T. Telefone celular em sala de aula: uma análise do emprego do recurso tecnológico como ferramenta de apoio pedagógico. **Cadernos da Educação Básica**, v. 6, p. 35-51, 2021. Disponível em: < <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/3210> > Acesso em: 18 fev. 2022.

ROCHA, E. S.; ALVES, A. C. A.; OLIVEIRA, I. S.; SANTOS, J. E. C. DOS; COSTA, L. F. M. DA; ROCHA, M. DOS S.; COSTA, A. L. P. DA; S., A. C. F.; REGIS, F. T.; SOARES, N. R. M.; MARTELL, D. R. D. Enfrentando desafios: um relato de experiência no ensino superior amapaense sobre o uso de tecnologias educacionais em tempos de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 10, p. e446101220594, 2021. Disponível em: < <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20594> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

RUFINO, A. M. S ; LIMA, M.A.R. As tecnologias educativas e a aprendizagem na escola. In: LMA, M. A. R. L.; ROCHA, C. J.; ROCHA, A. F. L. (Org.). **Arquitetura do conhecimento em contextos diversos**. 1ed.

Curitiba: CRV, v. 1, p. 55-69, 2021.

SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L.; DORE, R. Educação profissional e evasão escolar: estudo e resultado parcial de pesquisa sobre a rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais. In: **Colóquio Internacional sobre Educação Profissional e Evasão Escolar**, 3., 2013, Belo Horizonte.: Rimepes, 2013.

SANTOS, M. L.; SANTOS, S. O. ; MOTA, T. S. S. ; SANTOS, S. O. A educação inclusiva e o atual contexto de pandemia. **Revista Velho Chico Digital**, p. 15 - 25, 30 out. 2021. Disponível em: < <http://tvc.lapa.ifbaiano.edu.br/ojs/index.php/rvc/article/view/79> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

SCHMITT, S. L. Pedagogia histórico crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021032, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657840> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, B. N. ; AGUIAR, M. M. ; COSTA, S. T. S. Ensino híbrido: uma nova experiência na educação superior. **FUCAMP Cadernos**, v. 20, p. 97-114, 2020. Disponível em: < <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2402> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, A. G. DA.; ARAÚJO, H. B.; SIMÃO, M. V. O. Ensino híbrido e a educação à distância: as diferenças metodológicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, n.7, v.10, p.327–338, 2021. Disponível em: < <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2516> >. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, F. D. L. O impacto das novas tecnologias educacionais no novo contexto de educação híbrida no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, Seção de Artigos, p. 344 - 362, 31 mar. 2021. Disponível em: < <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/780> > Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVA, F. M. G. Tecnologias digitais na formação inicial docente: sentidos e apropriações tecnopedagógicas para o ensino na cibercultura. In: **Encontro Regional Centro-Sul da ABCiber**, 2019, São Paulo. Comunicação e Cibercultura, 2019.

SILVA, N. S. **Os desafios do ensino de Física para alunos de escolas públicas em meio a pandemia de covid-19 no contexto do ensino remoto emergencial**. 2021. 45 f. Monografia (Licenciatura em Física) - Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SOARES, E. B. de M. **As TICs no ensino da Sociologia: da formação docente à sala de aula**. 2020. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2020.

TAVARES, M. J. F.; LOPES, B. G.; FERREIRA, J. L. A.; DE FIGUEIREDO, A. M. T. A.; DE SOUZA, N. S. Aplicação remota, no ensino de química, de aulas inclusivas com discentes que apresentam síndrome de Down.

Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.4, p.38408-38426.

Disponível em: < <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/28184> > Acesso em: 18 fev. 2022

VEIGA, A. B.; STECZ, S. S. Produção audiovisual e as tecnologias digitais em sala de aula. O MOSAICO: **Revista de pesquisa em artes**, v. 21, p. 252-261, 2021. Disponível em: < <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4092> > Acesso em: 18 fev. 2022

ZANATO, A. R.; STRIEDER, D. M.; CAMPOS, T. A. Desafios para o uso das TICs em sala de aula: percepção dos professores de Ciências da Natureza. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e75591110488, 2020. Disponível em: < <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10488> > . Acesso em: 18 fev. 2022

O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PORTO ALEGRE

Carlos Eduardo Poerschke Voltz¹

Juliana Poerschke Voltz²

José Antonio Ribeiro de Moura³

1. Introdução

As transformações tecnológicas e sociais ocorridas nas últimas décadas, entre elas a chegada da Internet, as tecnologias da chamada Web 2.0 e o acesso móvel à informação têm impactado na forma de aprender em todos os níveis de ensino. Nos encontramos na era educativa da abundância, na qual toda a informação encontra-se à distância de um click. Podemos acessar toda a informação que desejarmos, a hora que nos convenha, no dispositivo, idioma, forma e lugar que selecionarmos, de forma que os ambientes tradicionais de aprendizagem - como a aprendizagem igual para todos e a noção de professor como único detentor de conhecimento relevante - têm se tornado insuficientes e empobrecedores numa sociedade que aprende com tecnologias (CASTAÑEDA & ADELL, 2013).

Partindo desse contexto de transformações tecnológicas e questionamentos de modelos tradicionais de ensino/aprendizagem, este trabalho tem como objetivo investigar a utilização das ferramentas tecnológicas disponibilizadas numa faculdade na cidade de Porto Alegre/RS pelos

-
- 1 Doutorando em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Feevale. Mestre em Administração e Cientista Social pela UFRGS. E-mail: carlospvoltz@hotmail.com.
 - 2 Mestranda em Ciências Contábeis pela UNISINOS. Contadora e Administradora pelo SENAC. E-mail: juliana.voltz@hotmail.com.
 - 3 Doutor em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Feevale. Mestrado em Administração pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduação em Ciências Econômicas pela Faculdade de Economia, Finanças e Administração de São Paulo. Professor da Feevale. E-mail: josemoura@feevale.br.

professores de um curso presencial de formação docente em nível de Pós-graduação. Foi escolhida uma instituição que tem como missão melhorar a vida das pessoas por meio da educação, formando cidadãos responsáveis e profissionais líderes no mercado gaúcho e como um de seus principais valores o foco no aluno em seu desenvolvimento pessoal, profissional e social. O curso de Docência no Ensino Superior foi escolhido porque é um curso de formação de professores, que pode dar continuidade ao modelo de ensino/aprendizagem que ancorou sua formação.

A pergunta de partida deste trabalho foi: quais são as ferramentas tecnológicas disponibilizadas pela faculdade pesquisada e como seus professores utilizam essas ferramentas no curso de Docência no Ensino Superior para estimular a criação de Ambientes Pessoais de Aprendizagem (PLEs)?

Então, o objetivo geral do trabalho foi investigar o uso das ferramentas tecnológicas disponibilizadas numa faculdade em Porto Alegre/RS em um curso presencial de formação docente em nível de Pós-graduação para estimular a criação de PLEs. Os objetivos específicos foram: verificar quais são as ferramentas tecnológicas disponibilizadas para o curso de Docência no Ensino Superior na instituição escolhida; investigar como essas ferramentas encontradas são utilizadas no curso pesquisado; refletir sobre a relevância de estimular a criação de PLEs dentro das universidades.

As justificativas teóricas para a realização da pesquisa referem-se à discussão dos conceitos de PLE e Personal Learning Network (PLN) na Educação, podendo contribuir para a discussão de estudantes de cursos relacionados à Informática e Educação. As justificativas práticas referem-se ao uso da tecnologia pelos professores universitários e à reflexão sobre a criação de PLEs em cursos de formação docente em nível de especialização. Pode ser útil para professores que desejam refletir sobre sua prática docente, para os estudantes de cursos como o pesquisado e para os sujeitos envolvidos com a administração de universidades que pretendam instalar recursos tecnológicos nas salas de aula das instituições nas quais trabalham.

1.1. Ambientes Pessoais de Aprendizagem (PLEs)

Na visão ideal de indivíduos como aprendizes emancipados que assumem o protagonismo e o controle de sua própria aprendizagem ao

longo da vida com a criação de PLEs, o papel da escola (em todos os níveis de ensino), no desenvolvimento de modelos de ensino e aprendizagem é fundamental (CASTAÑEDA & ADELL, 2013, p.46).

O PLE configura-se num esforço de superar o LMS (Learning Management Systems), utilizado pelas instituições de ensino superior para o aprendizado de seus alunos principalmente em cursos à distância. Plataformas de ensino como o Moodle e o Blackboard permitem o aprendizado por meio da disseminação de conteúdos via online. Seus recursos cativam e motivam o aprendizado dos alunos, mas estes continuam meros receptores de conteúdo.

A criação de Ambientes Pessoais de Aprendizagem permite, contudo, que os alunos exerçam sua autonomia para buscar ferramentas (Slideshare, Skype, Facebook, Twitter, etc.) e conhecimentos na WEB de acordo com seus objetivos e criar uma rede pessoal de aprendizagem onde possam produzir e compartilhar conteúdo de interesse comum.

De acordo com Valentim (2009, p.44), o PLE distingue-se imediatamente do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por ser mais do que uma solução de programação

pelo facto de mais do que uma solução de programação – tipo canivete suíço que disponibiliza numa localização centralizada, uma série de ferramentas – ser uma proposta nova na organização da informação que tanto pode ser perspectivado como materializável em aplicações concretas (e.g. a aplicação de software aberto Elgg, na categoria de solução alojada na Web, tal como PLEF, ou Plex, moldados mais proximalmente sob a lógica de um LMS pessoal) como enquanto mera filosofia de organização, personalizável à medida pelo aprendente como integrador de recursos (tipo mashup-up – de que o iGoogle é exemplo) da plethora de ferramentas dedicadas existentes, mormente na senda da Web Social ou 2.0.

Bassani e Bassani (2016) também contrapõem o AVA ao PLE. O AVA é um sistema operacional que permite a criação e gerenciamento principalmente de cursos à distância pelo conjunto de ferramentas computacionais que o caracterizam. Os sujeitos que participam do ambiente podem acessar o conteúdo dos cursos on-line e também interagir com outros participantes. Eis a limitação apresentada pelos autores: a tendência a restringir o acesso dos estudantes ao conteúdo de um curso determinado

e a interação aos participantes desse curso, imitando o modelo de sala de aula presencial.

O PLE supera essa limitação ao ampliar o potencial de aprendizagem porque por meio dele o estudante pode utilizar todo o potencial da Web 2.0, socializando e compartilhando arquivos para além dos cursos. Difere-se do AVA, então, principalmente porque este “ênfatisa um modelo centrado no curso, enquanto o PLE centra-se na aprendizagem do aluno ao longo do processo de aprendizagem” (BASSANI e BASSANI, 2016, p.4).

O PLE possibilita aos educandos a defesa dos seus próprios pensamentos em momentos e contextos variados, como construtores de conhecimentos e não apenas receptores de informações. Porque os PLEs,

mais que ferramentas, são espaços nos quais um permanente partilhar de reflexões acontece, reflexões que são comentadas, avaliadas pelos pares, reformuladas, melhoradas pelos membros de uma rede pessoal de aprendizagem (Personal Learning Network, PLN) (SPILKER; NASCIMENTO, 2013, p.3).

Contudo, a criação de um PLE apresenta pontos fortes e pontos fracos conforme apontou Oliveira (2017). Segundo este autor, os pontos fortes de um PLE referem-se às diversas ferramentas existentes e sua funcionalidade para a maior parte das necessidades. A maior parte dessas ferramentas são de código aberto e gratuitas, estão permanentemente on-line e permitem a interação, partilha e ligação entre utilizadores com interesses ou necessidades em comum. No entanto, os pontos fracos têm a ver com a segurança pois as ferramentas web 2.0 são de canal aberto e, por isso, pouco confiáveis. Também não existe ajuda em casos de falhas e há a possibilidade de encerramento de alguma ferramenta sem aviso prévio, podendo causar a perda do trabalho lá alocado (OLIVEIRA, 2017).

De acordo com Bassani e Nunes (2016, p.107) o PLE é um conceito em construção, por isso apresenta diferentes abordagens. Os autores refletem sobre uma abordagem pedagógica do conceito de PLE, apresentando para isso duas abordagens de PLE e os objetivos de práticas pedagógicas que envolvam a criação de PLEs.

Figura 1 – Definições e objetivos dos PLEs

Autores	Castañeda & Adell (2013)	Rahimi (2015)
Definição de PLE	Uma pedagogia emergente, que envolve o uso de ferramentas, mecanismos e atividades para ler, produzir e compartilhar e refletir em comunidades.	Um espaço de atividade que integra recursos de aprendizagem, incluindo ferramentas, conteúdo e pessoas, para apoiar e facilitar as experiências pessoais de aprendizagem dos estudantes.
Objetivo das práticas pedagógicas que envolvem a criação de PLEs	Oportunizar ao aluno a apropriação e gestão do seu PLE e PLN.	Oportunizar que os alunos exerçam três diferentes papéis: desenvolvedores do conhecimento, socializadores e tomadores de decisões.

Fonte: Adaptado de Bassani e Nunes (2016, p.107).

Apesar de existirem pesquisas com enfoque tecnológico do conceito de PLE, a abordagem pedagógica oportuniza ao educando a apropriação e gestão de seu PLE por estimular o PLE no contexto da educação formal, indo ao encontro de aprender ao longo da vida. (BASSANI e NUNES, 2016, p.108).

1.2. *Planejando a criação de PLEs*

Bassani e Nunes (2016) explicam que não há um roteiro padrão para seguir, mas é importante que o professor tenha consciência de seu PLE, de quais tecnologias digitais utiliza, quais fontes consulta, como produz conteúdo na WEB e como organiza sua PLN. Considerando os diferentes estudos sobre a temática, os autores sugerem algumas diretrizes para o planejamento das atividades de aprendizagem. Inicialmente é fundamental que as atividades sejam planejadas, com a definição dos seus objetivos. As atividades propostas devem ser desafiadoras e possibilitar o trabalho em equipe e a administração do tempo. Os estudantes devem ser estimulados a tomar decisões durante as atividades, ler, produzir conhecimento, documentá-lo e compartilhá-lo via Internet. Considerando a faixa etária dos alunos, encorajá-los a organizar o seu ambiente pessoal e a criar comunidades nas quais possam refletir sobre as produções realizadas e compartilhadas e a experiência de aprendizagem (BASSANI; NUNES, 2016).

Assim, motivar os educandos a buscarem o conhecimento, a

trilharem seu próprio caminho do conhecimento no contexto da sala de aula e estimular o PLE possibilita que eles se apropriem do seu processo aprendizagem. Também os prepara para aprenderem ao longo da vida na perspectiva de rede. Para Bassani e Nunes (2016), com a criação de PLEs, os estudantes passam a aprender em rede na rede.

Esse aprendizado é fundamental numa época de hiperconectividade, em que as nossas experiências não permitem mais a separação entre o que conhecemos como vida on-line e offline. A percepção sobre nós e os outros e todas as nossas relações assumem uma nova dimensão, que alguns autores tentam explicar com o termo onlife (FLORIDI, 2015). Nessa nova época muitos conceitos precisam ser repensados, especialmente os referentes à educação. Como estudiosos da área, precisamos problematizar as questões referentes à educação e tecnologia e decidir o que é importante conservar e o que urge transformar.

2. Metodologia

Para cumprir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória envolvendo o caso de uma turma presencial de formação docente em nível de Pós-graduação numa faculdade da cidade de Porto Alegre. De acordo com Gil (2008, p. 27) as pesquisas exploratórias possibilitam uma visão geral e aproximativa do fenômeno pesquisado. Exigem menor rigidez no planejamento em relação aos outros tipos de pesquisa e habitualmente envolvem a utilização de fontes de dados diversas e estudos de caso. “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p.27).

Escolhemos o estudo de caso porque desejamos compreender um “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32), especialmente porque os limites entre o fenômeno e o contexto não estavam claramente definidos. Um estudo de caso se diferencia de um experimento cujo contexto é controlado no laboratório e da pesquisa histórica que lida com acontecimentos não-contemporâneos.

Flyvbjerg (2005) também enfatizou a relação do caso estudado com o ambiente. Isto é, o caso deve ser visto como um todo e os eventos que

a ele se relacionam ocorrem em determinado momento e lugar. Por isso, deve ser tomado um cuidado especial com a coleta e a análise de dados e com as proposições teóricas que as orientam. Enfim, o estudo de caso como estratégia de pesquisa é importante porque permite uma compreensão rica e detalhada de uma unidade individual concreta em relação ao seu contexto por meio de um processo de aprendizagem do pesquisador.

A coleta de dados para um estudo de caso é um processo complexo cuja qualidade pode ser aumentada se o pesquisador utilizar várias fontes de dados, reunir os dados em um banco de dados e manter um encadeamento entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões (YIN, 2005). Neste trabalho coletamos informações de duas fontes diferentes: observações e entrevistas semiestruturadas realizadas via WhatsApp. Na faculdade observamos sua infraestrutura em duas vezes que estivemos no local. Na segunda vez que estivemos na faculdade, fomos acompanhados por uma responsável técnica que nos apresentou as salas de aulas e os aparelhos tecnológicos disponíveis para as aulas enquanto anotávamos os detalhes observados. Realizamos entrevistas semiestruturadas via WhatsApp com três estudantes do curso pesquisado, um funcionário da instituição e um professor do curso.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 21 de março e 18 de abril de 2019. Os dados da pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que busca classificar os dados em categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. Divide-se em três fases: a pré-análise, para sistematizar as ideias iniciais do referencial teórico para estabelecer indicadores para a interpretação dos dados coletados; a exploração do material, com os recortes dos textos em unidades de registros e definição de regras para a classificação das informações; e a interpretação, que visa buscar os aspectos semelhantes e os diferentes nas categorias criadas (SILVA, FOSSÁ, 2013 p.4).

O conteúdo das entrevistas (mensagens e áudios via WhatsApp e mensagem de uma entrevistada que preferiu organizar suas reflexões e enviá-las por e-mail, complementando e discutindo posteriormente via WhatsApp) foi organizado em recortes de acordo com temáticas construídas a partir dos conceitos discutidos na fundamentação teórica. Depois, o material foi interpretado a partir da busca dos aspectos semelhantes e dos diferentes nas temáticas criadas.

3. Resultados

O curso de Docência no Ensino Superior na faculdade privada pesquisada possui salas de aula equipadas com computadores, lousa digital e diversos jogos de tabuleiro para a utilização por educadores e alunos durante as aulas. Segundo a funcionária entrevistada, “os professores sabem dos materiais disponíveis, porém não há incentivo para que os mesmos utilizem esses equipamentos” (ENTREVISTADA 1).

Apesar de não serem incentivados a usar os recursos tecnológicos, uma aluna ressaltou que os professores se esforçam para dar aulas com o uso das tecnologias e centradas nos alunos (principalmente a sala de aula invertida, metodologia mais citada pelos alunos nas entrevistas), com a sala de aula organizada em círculo. Ela sugeriu que os recursos utilizados fossem atualizados e a quantidade de dispositivos disponibilizados fosse aumentada. Segundo a aluna:

a faculdade poderia disponibilizar mais e melhores recursos. Os professores utilizam aquilo que está sendo disponibilizado. Acho até que os professores conseguem dar boas aulas com os recursos que dispõem, se lhes fossem disponibilizados mais e melhores recursos, acredito que as aulas seriam mais dinâmicas (ENTREVISTADA 3).

Outro aluno relatou que a faculdade conta com vários recursos, mas a maioria dos professores utiliza apenas o computador e o retroprojetor. Contudo,

numa disciplina relacionada à aprendizagem, a professora foi mostrando ao longo das aulas as tecnologias disponíveis na faculdade e outras no mercado. Também mostrou como trabalhar em sala de aula com filmes, músicas, Youtube, Facebook e outros recursos da Internet. Reservou as últimas aulas para que os alunos apresentassem seus trabalhos com a lousa interativa touch screen, cujas telas poderiam ser acessadas, trocadas e modificadas com os dedos ou com uma caneta especial. Também era possível escrever, e desenhar com a caneta, entre outros inúmeros recursos. Acredito que a experiência poderia ser melhorada se tivéssemos mais aulas com essa tecnologia e outras noutras disciplinas, pois a turma ficou muito interessada e empolgada, além de todos terem aprendido, cada um no seu tempo, alguma coisa (ENTREVISTADO 4).

Na temática sobre os equipamentos que os alunos costumam utilizar

nas/para as aulas, apareceu no texto, em ordem de frequência: notebook, celular, Datashow televisão e tela interativa. Todos pretendem continuar utilizando esses equipamentos como alunos e como docentes. A professora entrevistada declarou utilizar notebook, tablet, Datashow retroprojetor, televisão e tela interativa. Segundo ela, “normalmente os alunos também utilizam o seu aparelho celular” (ENTREVISTADA 2). Com relação às mídias utilizadas, o Facebook é utilizado por todos os alunos, funcionária e professora, que diz também utilizar Pinterest diariamente, Flickr e o Instagram esporadicamente em sua atuação como docente. Um dos alunos explicou que a turma mantém um grupo de WhatsApp.

Para o curso de especialização temos um grupo no WhatsApp onde conversamos sobre os conteúdos das aulas, passamos avisos a quem falta alguma aula, comentamos sobre os trabalhos pedidos, tiramos as dúvidas que ficam com os colegas, passamos vídeos e outros materiais que complementam a aula, contribuindo para o enriquecimento dos conteúdos da aula. Às vezes alguns colegas têm desentendimentos, até mesmo pessoais, mas logo todos ficam bem. Porque pelo whats é tudo mais leve né, não tem como a briga ficar mais séria (ENTREVISTADO 4).

Sobre a utilização de discos virtuais de armazenamento para organização e compartilhamento de conteúdo desenvolvido em aula, todos os alunos e a professora citaram Dropbox e GoogleDrive. Um dos alunos disse que utiliza também o OneDrive para armazenar e preparar seus trabalhos. Segundo ele,

é fácil e seguro acessá-los no momento das aulas desde que tenha internet e computador na sala de aula. Também utilizo o Dropbox e o GoogleDrive, porque são mais interativos e posso ir fazendo os trabalhos em grupo com meus colegas sem precisarmos nos reunir presencialmente (ENTREVISTADO 5).

A professora do curso pesquisado afirmou que estimula sempre que possível, assim como seus colegas docentes, os alunos a produzir e compartilhar os trabalhos produzidos em aula. Segundo um dos alunos,

os professores costumam estimular os alunos a compartilhar os trabalhos pelo e-mail com a turma. No site da faculdade temos outros recursos de fórum e locais para postagens, mas nunca foram utilizados pela turma durante as disciplinas. Eu utilizo apenas para

verificar a parte financeira e o boletim de notas e faltas. Geralmente compartilhamos os trabalhos via e-mail ou pelo WhatsApp mesmo (ENTREVISTADO 5).

Um dos entraves para a utilização das tecnologias em sala de aula pelos professores do curso de Docência no Ensino Superior é o despreparo desses profissionais com relação às tecnologias disponíveis. Apesar da professora entrevistada estar realizando alguns cursos on-line e já possuir vários cursos relacionados à tecnologia em seu currículo, ainda não estimula seus alunos a utilizarem as tecnologias com a frequência que gostaria. A funcionária entrevistada acredita que

alguns professores possuem mais afinidade com as tecnologias, e fazendo uso dos recursos disponíveis acabam que incentivando os alunos a também utilizarem. Para melhorar acredito que os professores poderiam disponibilizar mais estes recursos e auxiliar na utilização dos mesmos (ENTREVISTADA 1).

Apesar de serem pouco usadas em sala de aula, as tecnologias são consideradas pelos alunos como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Tanto que pretendem utilizá-las em sua prática docente. Uma das alunas disse que as tecnologias “são importantes pois facilitam e democratizam o acesso a todo e qualquer tipo de informação” (ENTREVISTADA 3). Outro aluno acredita que são importantes porque

tu colocas o aluno a trabalhar com o que ele tá acostumado a mexer no dia a dia dele. Se o jovem passa o dia no celular, na internet, vendo todo o tipo de tecnologia, quando ele vai pra aula pode achar estranho, lento e desestimulador que isso não seja utilizado. Pretendo utilizar todos os tipos de tecnologia que conheço em minhas aulas, além buscar aperfeiçoamento constante e de aproveitar o conhecimento que os alunos têm das tecnologias, porque os jovens sabem mais que a gente sobre isso (ENTREVISTADO 4).

No que se refere ao uso da tecnologia nas metodologias ativas, a professora ressalta que enriquece as aulas. De acordo com ela a participação dos alunos e os conhecimentos prévios, tanto com relação aos conteúdos trabalhados quanto às tecnologias, são riquíssimos para as aulas. Todos os alunos entrevistados citaram a aula invertida como metodologia ativa com a qual tiveram experiência como educandos e que pretendem utilizar como educadores. Explicaram que nesse tipo de metodologia o

professor assume o papel de facilitador da aprendizagem e o educando é estimulado antes da aula a estudar, a compartilhar materiais, a testar e discutir o que aprendeu durante a aula e a revisar todo o conteúdo e o processo depois da aula.

Além da sala de aula invertida, todos alunos destacaram o desejo de trabalhar com outras metodologias ativas que conhecerão ao longo do curso e da vida. Um dos alunos relatou que

ao longo das disciplinas alguns professores passaram filmes e depois debates e interpretações dos filmes, foi trabalhado com músicas, foram feitos seminários com a sala organizada em forma circular, exposições dialogadas, mesas redondas, sala de aula invertida, além de outras formas que nós tínhamos que ir atrás do conhecimento e, principalmente, interagir com os colegas, trocar figurinhas, construir cartazes, fazer colagens, dinâmicas de grupo com barbantes e vários tipos de jogos, entre outras formas, todas menos cansativas que a forma tradicional em que o professor fala e os alunos escutam. Porque as aulas se tornam mais divertidas, a gente é estimulado a trabalhar mais, a deixar de ser apenas ouvinte, além do que acabamos conhecendo melhor os colegas, e vamos auxiliando uns aos outros, aprendendo a trabalhar em equipe. Isso tem ajudado a turma inteira inclusive nas relações no trabalho. Tanto que um colega que trabalha num banco falou que já levou algumas dinâmicas pra trabalhar com seus colegas e estimular a produtividade (ENTREVISTADO 4).

Por fim, a funcionária entrevistada afirmou que “o curso de docência tem formado professores mais capacitados a lidar com as tecnologias sim, porém como os avanços tecnológicos são muito rápidos, os recursos mudam muito em um curto espaço de tempo” (ENTREVISTADA 1). Por isso, é importante que educadores e educandos atualizem-se constantemente não apenas com relação aos conteúdos de suas respectivas áreas, mas também com as tecnologias e as metodologias inovadoras que vão surgindo para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Conclusões

A instituição pesquisada dispõe de salas de aula equipadas com recursos tecnológicos e Internet que podem ser acessados por todos os alunos e professores dos cursos de graduação e Pós-graduação lato-sensu que oferta.

Esses recursos, contudo, são pouco utilizados durante as aulas, seja porque os professores estão acostumados com aulas sem esses recursos ou pelas dificuldades em manuseá-los. Por isso, a pesquisa aponta para a necessidade de qualificação dos professores não apenas com relação às suas áreas de conhecimento, mas também às tecnologias inovadoras que surgem na sociedade global e seu uso em contextos de educação formal e informal.

A pesquisa demonstrou que os educadores estão enfrentando os desafios que se apresentam em sala de aula por meio das metodologias ativas com o uso das tecnologias. Estes profissionais têm estimulado a autonomia dos educandos em buscar seus caminhos para aprender, buscar informação, produzir e compartilhar conhecimento e construir redes de relacionamento que permitirão a construção do saber dentro e fora das salas de aula e dos cursos que participam, ao longo de toda a vida.

O curso de Docência no Ensino Superior na instituição pesquisada, então, tem possibilitado a formação de educadores críticos e reflexivos, dispostos a romper com métodos tradicionais de ensino e aprendizagem e a buscar e propor métodos centrados nos educandos, fomentando a criação de ambientes pessoais de aprendizagem (PLEs) e Redes Pessoais de Aprendizagem (PLN).

A constante atualização e transformação das tecnologias digitais têm mudado as formas de pensar, sentir e agir na sociedade. Por isso, as formas de educar também precisam ser pensadas e transformadas.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSANI, Patrícia B. S. BASSANI, Rafael Vescovi. Aprender em/na rede: reflexões sobre o potencial das redes de aprendizagem nos processos de educação à distância. In. *Terceiro Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem*. Universidade Federal de Pernambuco, 2010, Pernambuco. Anais... Pernambuco: UFPE, 2010, p.1-12 Disponível em: <<http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Patricia-Bassani&Rafael-Bassani.pdf>> Acesso em: 18 abr 2019.

BASSANI, P., NUNES, J. Ensinar e aprender em rede: diferentes abordagens teórico-práticas do conceito de ambientes pessoais de aprendizagem. In. *Jornada de Atualização em Informática na Educação*, Sociedade Bra-

sileira de Computação, V.1, 2004, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: JAIE, 2016. Jornada. p. 78-112, 2016.

CASTAÑEDA, L y ADELL, J. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En. L. Castañeda y J. Adell (Eds.), Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil. p. 29-51.

FLYVBJERG, Bent. Case study. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.) The Sage Handbook of Qualitative Research: Fourth Edition. London: Sage, 2005. p.301-317.

FLORIDI, L. (Ed.) The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era. London: Springer, 2015.

GIL. Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Nuno Ricardo. Redes Pessoais de Aprendizagem (PLN) em ambientes emergentes: criação e gestão da PLN de uma comunidade de investigadores juniores. 2018. 281f. Tese (Doutorado em Educação) - Especialidade de Educação a Distância e E-learning, Universidade Aberta, [S.l.], 2018.

SPIPKER, Maria, NASCIMENTO, Lauriza. Comunidades de aprendizagem emergentes: uma abordagem à educação disruptiva. In. Simpósio Internacional de Informática Educativa, Universidade Aberta, 15, 2013, Viseu. Atas... Viseu: Universidade Aberta, 2013. p. 1-6. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3434/1/2013%20-%20SIIE%20-%20Artigo%20-%20EduDisruptiva%20-%20VeryFinalVersion.pdf>> Acesso em: 20 fev 2020.

VALENTIM, Hugo. Para uma compreensão do Mobile Learning: Reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de Ambientes Pessoais de Aprendizagem. 178f Projeto de Mestrado (Mestrado em Gestão de Sistemas de E-Learning) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 2009.

YIN, Robert. Estudo de caso: planeamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SANKUR B.; SEZGIN, M., “Selection of Thresholding methods for non-destructive testing applications”, International Conference On Image Processing, ICIP2001, pp 764-767, 2001.

PRÁTICA DOCENTE EM FOCO: DA PANDEMIA AO USO INDISPENSÁVEL DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Abraão Danziger de Matos¹

1. Introdução

Diante dos inúmeros históricos cenários caóticos que já existiram no sistema econômico e social brasileiro, é notável uma acentuação da crise vivenciada pelo país frente à pandemia mundial do novo Coronavírus. Os sistemas educacionais de diversas regiões do Brasil sofreram grande impacto negativo perante condição epidêmica, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas e a comunidade escolar se deparou, repentinamente, com uma realidade desafiadora e com a necessidade de habilitação em formas de ensino remoto emergencial.

A atividade educacional foi inegavelmente atingida pela pandemia do novo coronavírus - COVID-19, pois o distanciamento social e/ou isolamento domiciliar fizeram com que as aulas e atividades presenciais fossem suspensas. Tais alterações tiveram impacto direto na vida de toda comunidade escolar, bem como nos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis educacionais. Atrelado aos impactos causado por uma pandemia nos sistemas básicos de assistência social e educacional, são notórios os obstáculos preocupantes enfrentados pelos educadores frente a um contexto de ampla utilização de novos aparatos tecnológicos no ensino, já que todas as demandas docentes passaram do modo presencial para o virtual – a distância. Assim, esse trabalho objetiva realizar uma análise reflexiva, a fim de conhecer os desafios acerca da prática docente no ensino remoto emergencial imposto pela pandemia do novo coronavírus. Para tal, recorre-se a literatura

¹ Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática, bem como mestrando em Educação pela ACU - Absolute Christian University. E-mail: estudantegc@gmail.com.

especializada a fim de fundamentar a análise. O estudo faz-se necessário, haja vista que, embora a sociedade esteja vivendo na era da informação ou era digital, muitos docentes ainda não estão preparados para enfrentar tal realidade virtual imposta na prática educacional.

A doença determinada pelo novo coronavírus - COVID-19 - é causada pelo vírus SARS-COV-2. É uma patologia cujo quadro clínico varia de infecções assintomáticas à crise respiratória grave (BRASIL, 2020). A transmissão da doença se iniciou na China, no final de 2019. Já em meados de março do ano seguinte, o vírus se encontrava em todo o mundo, levando a um aumento considerável no número de casos e caracterizando um quadro pandêmico. Com isso, a pandemia alterou profundamente e de múltiplas formas a vida cotidiana, o mundo produtivo, o sistema financeiro global, as possibilidades de circulação de pessoas, produtos, serviços e informação (SANTANA-FILHO, 2020).

Neste contexto, a atividade educacional foi inegavelmente atingida, pois o distanciamento social e/ou isolamento domiciliar fizeram com que as aulas e atividades presenciais fossem suspensas. Tais alterações tiveram impacto direto na vida de toda comunidade escolar: professores, alunos e famílias, bem como nos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis educacionais (SANTANA-FILHO, 2020). Atrelado aos impactos causado por uma pandemia nos sistemas básicos de assistência social promovidos pelo estado, são notórios os obstáculos preocupantes enfrentados pelos educadores frente a um contexto de ampla utilização de novos aparatos tecnológicos no ensino, já que todas as demandas docentes passaram do modo presencial para o virtual – a distância. Assim, esse trabalho objetiva realizar uma análise reflexiva, a fim de conhecer os desafios acerca da prática docente no ensino remoto emergencial imposto pela pandemia do novo coronavírus. Para tal, recorre-se a literatura especializada a fim de fundamentar a análise.

O estudo faz-se necessário, haja vista que, embora a sociedade esteja vivendo na era da informação ou era da tecnologia da comunicação, muitos docentes ainda não estão preparados para enfrentar tal realidade virtual imposta na prática educacional. Apesar dos inúmeros trabalhos na literatura e das discussões acadêmicas sobre os avanços decorrentes da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)

no contexto escolar, falta domínio básico das plataformas de comunicação online. Diante disso, é necessário analisar o contexto do exercer docente frente às atividades remotas, destacando as limitações desse ensino a professores e alunos, bem como levantar propostas que solucionem essas problemáticas.

2. Desenvolvimento

Nota-se que maioria dos professores que migraram para os meios digitais se inseriram no mundo da tecnologia como uma forma de ensinar que, basicamente, transpôs a realidade presencial (o modo de ensinar) para o meio digital. Por esse motivo, muitas das vezes o processo de ensino remoto não se dá de forma satisfatória, pois a metodologia em tal cenário tem suas peculiaridades e seus métodos didáticos diferenciados da experiência presencial. Uma das consequências dessa migração forçada é a falta de sintonia com o modelo de ensino e a realidade material, cultural e psicológica tanto do docente quanto discente (BACICH, 2015). Atrelado a isso, os professores na tentativa de se adequarem de forma rápida às ferramentas digitais de ensino, vêm tendo um aumento de carga horária de trabalho sem aumento de remuneração correspondente, e muitas das vezes sem a qualidade de ensino adequada (SILVA; BEZERRA; ADRIÃO, 2020).

Assim, evidencia-se que o ensino remoto emergencial em tempos de pandemia não deve se tratar de um momento onde se ampara nas tecnologias a qualquer custo, mas sim de um período onde deve-se acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de método educacional que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 2000). Unindo a isso, reflete-se outra problemática que do ponto lógico torna essa realidade bem mais caótica, isto é, a falta de infraestrutura e recursos financeiros que limita alunos inseridos na rede pública de ensino acesso aos materiais adequados ao ensino remoto, o que gera um atraso irrecuperável a formação dos indivíduos dessa classe. Segundo dados da UNESCO (2020) o impacto resultante ao isolamento social atingiu mais de 70% da população estudantil no mundo, em números estimados são mais de 1,7 bilhão de estudantes, indicando um total de

90% de todos os estudantes do mundo.

É possível relatar que o formato de ensino remoto emergencial revela uma realidade de alunos que encontram dificuldades na forma de acessar as aulas, pois uma parte considerável dos estudantes não têm acesso à internet e nem a um dispositivo móvel adequado, sendo assim, tornando-se impossível eles terem a oportunidade de acompanhar o andamento das aulas.

O crescimento da desigualdade também está sendo observado durante a pandemia do novo coronavírus, acentuado pela somatória de problemas econômicos globais com locais, decorrentes da restrição de circulação de pessoas, que leva a uma diminuição do consumo, com consequente aumento no desemprego, levando ao aumento da insegurança no trabalho e perda de renda das famílias (QUINZANI, 2020). Tudo isso, sem dúvida, interfere diretamente nos processos educacionais, abrangendo uma esfera maior voltada às questões sociais, principalmente dos alunos de escola pública. Por exemplo, diminuindo as condições materiais dos alunos para acompanhar as aulas - dispositivos que permitem uma boa conexão de internet -, além da própria condição nutricional dos alunos que pode ser prejudicada, dificultando o aprendizado.

Além disso, mediante o percorrer da história da Educação brasileira, percebe-se que um desequilíbrio no sistema político e econômico reflete em instabilidade no sistema educacional do país, partindo do fato de que o ensino sempre esteve à mercê das decisões e metas do governo, que possui a forte influência na organização das diretrizes educacionais (LDB). Logo, é importante entender que a educação é um processo histórico e transitório que sofre alterações no decorrer do tempo e de acordo com o contexto socioeconômico, do local em que a comunidade está inserida e dependendo do contexto global, é necessário muitas vezes adequar-se às reais necessidades do aluno e do processo de aprendizagem (DOMINGUES, 2019).

Assim, atualmente, um grande desafio é apresentado e provavelmente ocorrerá outras vezes, visto a complexa e provável circunstância de novas enfermidades epidêmicas serem impostas à humanidade, modificando drasticamente a rotina de meios de trabalhos. Nesse cenário, é importante que os profissionais da educação aprendam e ressignifiquem a utilização das tecnologias digitais como ponto de garantia ao cumprimento de seus deveres e obrigações. Assim, tais recursos devem estar cada

vez mais inseridos na efetivação da prática docente como uma nova forma de expandir os conhecimentos tanto dos professores como dos discentes. Provavelmente, em nenhum momento na história da educação o exercer docente esteve tão imerso nas formas remotas.

Neste sentido, discutir a respeito dos impactos que uma pandemia e as tecnologias causam sob o sistema educacional, em decorrência do exercer docente na sua prática remota, é essencial e deve ser aprofundado nos cursos de formação de professores e na realidade escolar do ensino básico. Tendo em vista que a educação é um processo que está em constante transição, com alterações em decorrência da evolução cultural e por influências socioeconômicas locais e globais, se faz necessário discutir os métodos de ensino desenvolvidos no contexto da pandemia do novo coronavírus.

3. Discussão

O ensino emergencial é marcado por uma fase transitória e obrigatória de mudanças no sistema educacional por meio de medidas que envolva o bem coletivo. A passagem de 2019 para o ano de 2020 revolucionou mundialmente as atividades rotineiras. A princípio, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o contágio por SARS-CoV-2 constituía uma emergência de saúde pública de importância internacional. Em 11 de março de 2020, a OMS anunciou tratar-se de uma pandemia mundial. Três meses e meio após este anúncio já havia quase 10 milhões de casos confirmados de COVID-19 e quase meio milhão de mortes em todo o mundo (WHO, 2020).

O sistema educacional brasileiro em tempo algum vivenciou um momento tão complexo e desafiador como este em virtude da pandemia, principalmente para os educadores que foram submetidos ao sistema de atividades remotas, sendo obrigatoriamente forçados a se adequar e exercer sua profissão em um sistema de atividades online. Diante disso, percebe-se que essa abordagem em consequência da situação atípica vivenciada pelas instituições escolares, e até mesmo os sistemas econômico e político do país sofrem alterações importantes, defrontam-se com a limitação da demanda, decorrente do isolamento social, que os fazem buscar ideias para se reinventarem e continuarem ativos em suas atividades (MOREIRA, 2020).

Martins (2020, p. 251), afirma que o cenário da pandemia encaminhou a população para novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, entres elas estão “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”. Mediante a isso é preciso ter a noção de quão problemática e dificultosa se torna o ensino docente emergencial, sendo necessário dar voz as considerações daqueles que estão na linha de frente dessa luta, os mediadores de conhecimento, com a finalidade de tentar compreender sua cognição e experiência acerca do momento hostil que a educação como um todo se encontra; e conseqüentemente identificar lacunas, limites e desafios que a pandemia sujeita à prática pedagógica.

Cabe ressaltar que o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas online. Segundo a LDB, Art. 80: a educação a distância é a modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Em contrapartida, o intuito do ensino remoto emergencial não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente (HODGES, 2020).

O ensino remoto emergencial inserido no contexto das problemáticas diversas já vivenciadas nas escolas públicas não permite um ambiente educacional satisfatório para o ensino aprendido, mas sim um retrocesso do muitas das vezes falho sistema educacional tradicional. Silva, Bezerra e Adrião (2020) demonstraram que é possível observar que o formato de ensino remoto emergencial imposto na realidade escolar da maioria dos alunos brasileiros foi ineficiente. Grande parte dos alunos encontram dificuldades na forma de acessar as aulas remotas, em decorrência da falta de meios materiais e/ou disponibilização de acesso à internet de qualidade, sendo assim, tornando-se impossível para os discentes terem a oportunidade de acompanhar adequadamente as aulas.

Logo, a condição de baixa renda de grande parte dos alunos das escolas públicas e a desigualdade/falta de acesso à internet de boa conexão e devido a diversos fatores como falta de um local adequado disponível para os estudos, deixa claro as dificuldades impostas ao ensino remoto de qualidade.

O regime remoto emergencial refere-se à realização das tarefas pedagógicas de forma temporária e pontual com o uso da internet. A finalidade desse tipo de método é minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos de sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise (DAROS, 2020). Consequentemente, essas aulas remotas são uma medida emergencial provisória organizada para desempenhar as demandas educacionais de ensino diante da necessidade do distanciamento social. Nesse tipo de regime, a coordenação pedagógica e os professores estão à mercê dos limites impostos pelo uso dos meios tecnológicos e ao contato superficial nas aulas online com os alunos.

No contexto do ensino remoto, podemos ter o desenvolvimento de atividades síncronas, as quais são uma alternativa fundamental na qual professores e estudantes devem se conectar sincronicamente como ocorre nos dias e horários das aulas presenciais. Essa condição apesar de parecer uma mudança simples na rotina anteriormente estabelecida nas aulas presenciais, não o é. A falta de interação presencial, da leitura de linguagens corporais em sala e a intermediação do contato por aparelhos tecnológicos cria a necessidade do amplo domínio de ferramentas tecnológicas que auxiliem e contribuam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, tanto pelos estudantes como pelos professores.

Dessa forma, torna-se necessário ressaltar que muitas escolas públicas, tanto estaduais quanto municipais antes da pandemia não utilizavam nenhuma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem, o que reforça os desafios e a exclusão social no sistema de ensino remoto (SORJ, 2003; NEY; SOUZA; PONCIANO, 2010). Portanto, destacam-se como imprescindíveis as discussões sobre: a vulnerabilidade social e a democratização do acesso à internet e tecnologias digitais, a desvalorização e intensificação do trabalho docente (BARRETO; ROCHA, 2020), a ressignificação dos conceitos de distância e de ensino e o novo paradigma da educação (MARTINS, 2020).

Os docentes, frente a essa situação imposta depararam-se com uma situação de falta de preparação, planejamento ou organização, no que diz respeito à instrumentalização e à formação para o uso de outras ferramentas para que fossem oferecidas alternativas de extensão da rotina escolar no ambiente doméstico em canais virtuais (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Nesse sentido, muitos educadores estão imersos a uma responsabilidade maior do que se pode imaginar diante dessa nova realidade, pois os mesmos precisam se adaptar a forma de uso das ferramentas tecnológicas e entender seu funcionamento, criar novas metodologias ativas de ensino para alcançar uma eficácia no processo de ensino aprendizagem ao público alvo, como também compreender os parâmetros que giram em torno da vida dos alunos e, assim poder identificar o que retrocede e progride nesse cenário atípico. Isso afirma que essa situação exige do mediador atributos que vão além do simples ato de transmitir conhecimentos, sendo necessário uma ressignificação do seu papel.

Assim, percebe-se o quão desafiador é para o professor atual compartilhar mudanças complexas e enigmáticas. Por estarem vivenciando esse processo de ensinar e de aprender, os docentes precisaram repensar o ensino dos conteúdos, bem como criar atividades e avaliações a partir de ferramentas digitais e isso tem gerado muito trabalho, pois além de ensinar em tempo real (síncrono online), tem que adaptar todo o material a ser explorado (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Para Hodges (2020) o planejamento pedagógico em situações atípicas exige resolução criativa dos problemas, demandando transposição de ideias tradicionais e proposição de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender à demanda dos estudantes e professores.

É importante destacar que os alunos precisam ter autonomia e consciência do seu papel como estudantes, compreender que o ensino remoto é modalidade de ensino promissora, essencial, que atribui de fundamentos que também podem contribuir no seu processo como futuros cidadãos éticos, social e ambientalmente responsáveis, com criticidade e autonomia. Assim como nas aulas presenciais, os estudantes devem desprender-se do papel passivo, de meros receptores de informação, que lhes foi atribuído por tantos séculos a educação tradicional, para assumir um papel ativo e de protagonistas da própria aprendizagem. Portanto, é fundamental

dar autonomia de estudo e de iniciativa para os estudantes aprenderem (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). Então, pode-se perceber que o contexto educacional frente ao ensino remoto emergencial expõe numerosas objeções que requerem muita articulação pedagógica, planejamento e reflexão da realidade no contexto social e econômico de toda comunidade escolar, para desenvolver estratégias e soluções que ajudem a minimizar as problemáticas impostas nesse cenário.

O final do século XX é marcado pelos avanços tecnológicos da terceira revolução industrial, dando início a Era da Informação, definida pelo avanço da dinamização dos fluxos informacionais pelo mundo que advém ao acesso à internet e a criação das novas tecnologias. Este período de revoluções no campo técnico engloba os avanços nas telecomunicações, na computação – incluindo softwares e hardwares – e na microeletrônica. O surgimento da internet e a maneira como os usuários trocam informações nela contribuiu para uma ambiente web, no qual usuários não apenas consomem informações, mas as produzem e divulgam de modo colaborativo (VALENTE; MATTAR, 2007; VILAÇA, 2011).

Hoje, em plena quarta revolução industrial, marcada pela robótica, internet das coisas e avanços sem precedentes na velocidade da comunicação e uso da inteligência artificial, utilizar as ferramentas digitais nas aulas não é mais uma opção. No contexto da pandemia percebe-se que o avanço das tecnologias de informação possibilitou aos professores uma alternativa no exercer de sua profissão em tempos de aulas remotas por meio da criação de ferramentas digitais. Assim, as tecnologias digitais da informação e Comunicação (TDIC) podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino (AVELINO; MENDES, 2020; BARRE-TO; ROCHA, 2020; MARTINS, 2020).

Os professores e alunos transpõem-se da realidade vivida em sala de aula composta por quatro paredes para um ambiente novo, cheio de informação, mas que exige reconsiderar a qualquer custo os métodos pedagógicos tradicionais, para métodos atuais que adaptem as novas mudanças. As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os

processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo (MERCADO, 1999).

As TDIC são protagonistas quando se refere aos recursos digitais disponíveis as atividades e estratégias educacionais no ensino remoto, uma vez que proporcionam comunicação e o alcance nas relações entre os indivíduos. Tais tecnologias permitem a interação num processo contínuo, rico e insuperável que disponibiliza a construção criativa e o aprimoramento constante rumo a novos aperfeiçoamentos (TEZANI, 2011).

As ferramentas digitais como: Kahoot, Canva, Google Classroom, Jamboard, Mentimeter, entre outras, são as plataformas interativas mais comuns e frequentes utilizadas no sistema de aulas remotas, e que apresentam formas de dinamizar e facilitar o conteúdo nessas aulas. Neste sentido, esses meios apresentam o objetivo de viabilizar esse processo educacional nas aulas online, trazendo além da conexão, a percepção do quanto o mundo tecnológico tem a contribuir em todo método de ensino aprendido. Entretanto, o uso destas implica em novas competências e habilidades para docentes e estudantes, os quais realizavam predominantemente atividades teórico-práticas presenciais, além da necessidade de acesso à internet e computadores ou celulares (ANDRADE, et al., 2018; VAONA, et al., 2018). Diante das importantes contribuições dos recursos tecnológicos na atividade docente compreende-se que uso da TDIC favorece a democratização do acesso a informação de forma excepcional, sendo uma ponte que liga as relações entre os humanos e os seus meios: social, cultural e educacional. Em meio a essa afirmativa, é possível evidenciar que tais recursos mais do que nunca estão sendo utilizados como nunca antes pelos sistemas de educacional, mais precisamente na função das demandas atribuídas aos professores.

4. Considerações finais

Diante o exposto, torna-se retrógrado imaginar que, a situação atual que impulsionou repentinamente a educação no contexto digital é apenas uma fase momentânea imposta por medidas de saúde coletiva. Tudo indica que a adoção de ferramentas digitais síncronas e assíncronas continuará em meio à educação e provavelmente novos métodos e tecnologias da

telecomunicação surgirão para otimizar e tornar mais eficiente o aprendizado nos meios digitais.

Assim, é evidente que os recursos digitais possibilitam tanto aos professores quanto aos alunos a interação em suas relações, no qual pode contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem de forma relevante, mas em contrapartida, esses recursos por si só não possuem a capacidade de transformar a realidade contingente da educação sem haja estratégias e estudos pedagógicos que promovam uma adequação que compreenda a realidade de todos que compõe comunidade escolar.

Nesse sentido, a utilidade das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob o uso de uma estratégia de ensino interativo, que possa retirar o aluno da sua zona de conforto, influenciando este a desenvolver o pensamento crítico reflexivo por meio do manejo aplicado da criatividade, autonomia e exercício crítico nas plataformas digitais. Nesse ínterim, percebe-se que tal estratégia visa dar continuidade e complementar ao processo de ensino e aprendizagem presencial, o qual não deve ser descartado frente ao ensino online.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, E. G. R. de; Et al. **Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem**. Rev. Bras. Enferm. Brasília, v. 71, supl. 4, p. 1596-1603, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/dhLG3DTR8zjLvk8YQ5tzwpw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de março de 2022.
- AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. **A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19**. Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 14 de setembro 2021.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. **COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades**. Revista ENCANTAR – Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 01 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. (2020a). **PORTARIA Nº 473, DE 12 DE MAIO DE 2020**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507>. Acesso em: 01 de março de 2022.

DAROS, Thuinie. **Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância. 2020**. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 01 de março de 2022.

DOMINGUES, Alex Torres. **A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no Estado do Mato Grosso do Sul: Avanços e perspectivas**. Horizontes, revista de educação. v. 7, n.14 (2019). Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10855/5474>. Acesso em: 01 de março de 2022.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. **Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social**. Práxis Educativa, v. 15, p. 1-24, 2020.

FILATRO, A; CAVALCANTI, C.C. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

HODGES, C. (et al). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 01 de março de 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MARTINS, R. X. **A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio**. Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 01 de março de 2022.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, v. 20, 2020.

NEY, M. G.; SOUZA, P. M.; PONCIANO, N. J. **Desigualdade de acesso à educação e evasão escolar entre ricos e pobres no Brasil rural e urbano**. Revista Científica internacional, ano 3, n. 13, maio/jun. 2010.

QUINZANI, M. A. D. **“O avanço da pobreza e da desigualdade social**

como efeitos da crise da COVID19 e o estado de bem-estar social”.

Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 2, n. 6, 2020.

SANTANA-FILHO, M. M. **Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19.** Revista Tamoios, v. 16, n. 1, p. 3-15, 2020.

SILVA, T. A.; BEZERRA, M. S.; ADRIÃO, M. A. V. **Aulas remotas: adaptação e reinvenção nessa nova fase da educação.** In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA - PERSPECTIVAS WEB 2020, 11., 2020, Ponta Grossa. Anais [...]. Ponta Grossa: ABEH, 2020. p. 1-10.

SORJ, B. **Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília, DF: Unesco, 2003.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular.** Bauru: Revistafaac. [online], p. 35-45. vol. 1, n. 1, set. 2011. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/view/11/5>>. Acesso em: 01 de março de 2022.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **“COVID-19 Educational Disruption and Response”.** UNESCO [2020]. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 01 de março de 2022.

VALENTE, C. e MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias.** São Paulo: Novatec, 2007 Acesso em: 01 de março de 2022.

VILAÇA, M. L. C. **Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias.** Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf>. Acesso em: 01 de março de 2022.

VAONA, A.; BANZI, R.; KWAG, K.; RIGON, G.; CEREDA, D.; PECORARO, V.; TRAMACERE, I.; MOJA, L. **E-learning for health professionals.** Cochrane Database of Systematic Reviews, s./v, n. 1, 2018.

WHO. **World Health Organization.** Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novelcoronavirus-2019>>. Acesso em: 01 de março de 2022.

A INCLUSÃO DA FAMÍLIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL: LEVANTAMENTO DAS CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE O QUE COMENTAM ESSES AUTORES

Marcela Gomes Barbosa¹

Wanilda Maria Alves Cavalcanti²

Introdução

A inclusão da família de pessoas com deficiência no ambiente escolar é o principal ponto discutido neste artigo. Assim procuramos analisar contribuições de pesquisas alinhadas ao tema que intitula este trabalho, através do mapeamento das produções que constam das bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2000 e 2020.

A historicidade da inclusão da pessoa com deficiência é marcada por avanços e retrocessos, transformações e evoluções, além do mais, quando ampliamos à inclusão da microcultura, os debates são raríssimos. Conforme Sasaki (2006, p. 41), “a inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das construções atuais da maioria de nossas

-
- 1 Bolsista CAPES na modalidade II, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil; e-mail: marcelaa.b@hotmail.com.
 - 2 Pós-Doutorado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil; wanildamaria@yahoo.com.

escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 32).

O sistema educacional, durante muitos anos, foi modificando sua concepção a respeito dos alunos que frequentariam as escolas, desde a exclusão, passando pela segregação, integração e, atualmente, pela inclusão, que foi definida acima.

A exclusão considera a pessoa com deficiência como inválida, inútil para a sociedade e, por isso, deveria ser privada do processo de escolarização, porque de nada adiantaria, ela não aprenderia (SASSAKI, 2006). A segregação considera a pessoa com deficiência como um ser inferior, discriminado pelo coletivo, e, neste ambiente, os alunos eram separados dos demais (FIGUEIRA, 2008). Integração significa que a pessoa com deficiência deve se moldar à sociedade, estar no mesmo ambiente, mas separada dos demais alunos. Já na inclusão, os alunos com deficiência são inseridos em salas especiais no ensino regular, juntamente com os demais alunos, e a sociedade deve estar preparada para recebê-los (SASSAKI, 2006).

A Conferência de Jomtien/Tailândia (1990) inaugura a era da chamada “Educação para Todos”, em que a educação “deve estar universalmente disponível”, ser entrelaçada para a construção de uma estrutura pedagógica acessível a cada ser humano, respeitando suas especificidades. A Constituição Federal de 1988 garante essa educação para todos, abrangendo não só a pessoa com deficiência, como também a gama de pessoas que constituem a sociedade, independentemente de sua condição, raça, credo, etc.

Toda escola precisa ter qualidade, estrutura e comprometimento com todos os envolvidos, além de profissionais qualificados, participação da família e de todos os agentes escolares, seja no sistema público ou privado etc. Assim quando apresentamos esses itens, estamos falando de escolas inclusivas. A seguir, Magalhães (2011, p. 21-22), descreve a proposta da educação inclusiva:

[...] não é o aluno quem deve se moldar às demandas escolares, ou seja, o problema não está centrado na pessoa que tem necessidades especiais específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita.

Será que essa concepção faz parte do pensamento dos sistemas escolares, dos docentes, de todos os profissionais que, de uma maneira ou de outra, estarão junto de pessoas com deficiência?

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 3), “os pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças”. E ainda de acordo com essa Declaração (1994, p. 1), “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. Portanto, a inclusão deve ser uma ação efetiva para desenvolver e aprimorar as habilidades, valorizando as diferenças.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069/90, capítulo IV, parágrafo único, afirma que: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Cabe, nesse espaço, a seguinte indagação: a sociedade e/ou o sistema educacional realiza a inclusão familiar no ambiente educacional? Dentro da maioria das escolas brasileiras, observamos ainda um distanciamento dos familiares desse processo.

Percebe-se que a relação escola-família, especialmente nas escolas públicas, ainda se encontra em passos lentos e de forma conflitante, seja pelo chamado “desinteresse da família”, seja pela impotência dos profissionais da educação em efetivar essa relação. (GOMES; RODRIGUES, 2020, p. 6).

A família é o primeiro núcleo de inclusão social na vida de qualquer pessoa e, por isso, precisa estar envolvida em todas as questões de seus membros, em especial, quando se trata de pessoas com deficiência. Imaginemos agora como essas famílias precisam lutar diariamente pelo espaço para o(a) filho(a) em muitas das sociedades.

Esta mesma Lei nº 8.069/90, em seu capítulo IV, artigo. 55, p. 19, declara: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Logicamente terão direito de, caso prefiram e possam fazê-lo, matricular suas crianças em escolas privadas.

Percebemos que a família e a escola possuem direitos e deveres a serem definitivamente efetivados na prática. Segundo Oliveira e Sobral (2020, p. 1), “infelizmente existe muito preconceito e isso acaba ajudando a dificultar

a aceitação de ‘deficientes’ no âmbito escolar”. Então, podemos refletir que a realidade ainda é oposta ao que determinam as políticas públicas.

Segundo Santos (1999), a presença das famílias na escola não se resume apenas à participação de reunião ou representação do conselho escola-comunidade, mas também à inclusão no processo educativo dos filhos, ajudando-os a aprender a aprender. Cabe à escola receber as famílias não impondo uma relação de autoritarismo, apenas com cobranças, mas ser receptiva, permitir sua participação, compartilhar o conhecimento acerca da criança com a família, respeitar os anseios e sempre auxiliar para o crescimento igualitário de todos.

A família e a escola são indispensáveis para o crescimento do indivíduo. As duas instituições juntas contribuem para a sociedade no momento em que trabalham dentro das escolas e em suas casas, pois é necessário que cada uma compreenda seu papel e objetivos na vida do educando/filho. É evidente a importância de ambas no desenvolvimento pessoal, intelectual, educacional e de caráter. Logo, observa-se que o papel de cada uma dessas instituições é importante na formação do indivíduo. (OLIVEIRA; POLETTTO, 2022, p. 6).

Nesse sentido, a escola precisa proporcionar não só um ambiente de aprendizado que favoreça o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos diversos perfis de alunos, mas também uma atenção conjunta, ou seja, incluir os pais nesse processo, possibilitando um ensino acessível e assim contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

Metodologia

Para atingirmos os objetivos planejados, elegemos a abordagem qualitativa e o procedimento técnico bibliográfico como a base desta pesquisa. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o mundo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao mais profundo das relações, dos processos e fenômenos, os quais não devem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir do registro disponível de pesquisas e/ou estudos anteriores, visando recolher e analisar informações e conhecimentos prévios acerca de determinado tema, fato, ideia, etc. Sendo assim, caracteriza-se pela natureza das fontes,

tais como livros, artigos científicos, dissertações, teses, etc., que são materiais que receberam tratamento analítico.

Seguindo, procuramos o registro dos dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por reunir estudos brasileiros de pós-graduação. Desse modo, utilizamos os seguintes descritores combinados: a inclusão da família na escola; a inclusão da família de pessoas com deficiência; a inclusão escolar da pessoa deficiente; e a inclusão da família de pessoas com deficiência na escola.

O corpus se constituiu, inicialmente, de treze pesquisas encontradas na base de dados já mencionada (BDTD), assim distribuídas: três teses e dez dissertações. Porém, entre as dissertações, duas não se enquadraram ao tema desde artigo: Inclusão: lazer e participação social sob o olhar de pessoas com deficiência mental e suas famílias; e O deficiente eficiente: estudo do dilema da inclusão e exclusão da pessoa deficiente no espaço escolar, pelo olhar cinematográfico e da complexidade. Diante do critério de inclusão, foram selecionados trabalhos alinhados ao contexto da inclusão da família da pessoa com deficiência. Portanto, o corpus foi constituído de onze pesquisas.

Primeiramente, com a identificação do título e a leitura dos resumos, analisamos se o teor das pesquisas tinha alinhamento com o tema deste estudo. Portanto apenas o descritor referente ao título. Após o levantamento de trabalhos existentes na BDTD, reunimos as pesquisas e, em seguida, realizamos a leitura dos textos, descrevendo as contribuições dos trabalhos conforme o objetivo proposto neste artigo. Por fim, passamos à organização e análise das pesquisas, como também incluímos na análise o aporte da fundamentação teórica.

A análise dos dados foi inspirada na teoria da análise de conteúdo em Bardin (2016). Organizada através de um processo de categorização, envolve a operação de classificação e reagrupamento do gênero. Dessa forma, consiste no critério de categoria semântica (temas, por exemplo), sintática (verbos, adjetivos) e lexical (classificação das palavras segundo o sentido expressivo).

Nesse sentido, Triviños (2010, p. 160) comenta as fases da teoria da análise de conteúdo, como sendo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A primeira fase, a pré-análise, “é simplesmente a

organização do material”; os elementos básicos da segunda fase, a descrição analítica, consiste em “procedimentos de codificação, de classificação e na categoria” dos dados; a terceira fase, a interpretação inferencial, refere-se ao tratamento dos resultados.

Resultados e discussão

O banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é encontrado através do respectivo link: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, que concentra os trabalhos de pós-graduação (mestrado e doutorado) desde o final do ano de 2002, a partir do qual pudemos reunir as teses e as dissertações.

Dessa forma, selecionamos a opção pela busca básica e a categoria de campo por título. A partir do mapeamento da pesquisa de dissertações e teses, apresentaremos um quadro representativo dos trabalhos encontrados na BDTD. Conforme apresentado na metodologia, do levantamento de dissertações e teses, apenas duas delas não foram utilizadas, perfazendo assim o total de onze pesquisas, apresentadas abaixo.

Quadro 1 - Apresentação das teses analisadas

Ano	Título	Objetivo
2009	As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual	Identificar como a inclusão escolar da criança com deficiência visual influencia sua relação familiar e como esta se reflete no processo de inclusão destas crianças.
2009	O programa Bolsa Família na cidade de Manaus: análise das dimensões da inclusão social e escolar	Analisar as dimensões da inclusão social do Programa Bolsa Família (PBF), principal ação de transferência de renda com condicionalidades, instituída pelo governo brasileiro em outubro de 2003.
2016	Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação	Compreender a articulação entre família e escola, verificando as barreiras que dificultam essa parceria, além de visualizar possíveis influências da família no processo de inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD.

Fonte: Elaboração das autoras.

No Quadro 1 acima, constam três teses, que comentaremos a seguir. No que se refere a esse quadro, destacamos as contribuições atreladas à

inclusão da família de pessoas com deficiência no ambiente escolar, que foram assim reunidas. No teor dos comentários encontrados nas pesquisas do Quadro 1, observamos que a relação escola e família gera atitudes cooperativas, atitudes de abertura e disponibilidade para atender as especificidades dos alunos com deficiência.

Seguiram-se comentários por parte das autoras Bazon (2009), Oliveira (2009) e Rech (2016) sobre a relevância da percepção da família acerca da educação do filho. Por outro lado, encontramos também algumas atitudes negativas que afetam o processo inclusivista da família no ambiente escolar, são eles: preconceitos; barreiras atitudinais; e déficit na formação de docentes, conforme podemos identificar nas colocações de Oliveira e Sobral (2020, p. 1): “Infelizmente existe muito preconceito e isso acaba dificultando a aceitação de deficientes no âmbito escolar”.

Outra barreira que traz obstáculos para essa parceria é um relacionamento acusativo entre escola e família, ou seja, a instituição afirma que a família não participa da vida do filho, ao que a família refuta que a escola não é receptiva à sua participação.

De acordo com Rech (2016), a família poderá influenciar de forma positiva na inclusão do(a) filho(a), todavia carece de informação da parte pedagógica, precisando ser orientada pelos profissionais da escola para incentivar as habilidades desses alunos. A autora citada acima descreve estratégias que facilitam a comunicação entre a família e a escola, o envio de bilhetes no caderno ou na agenda escolar para a família ter o feedback semanal do acompanhamento educacional do filho. Além disso, como já informamos anteriormente, é muito importante a existência de uma rede de apoio que una família e escola em prol da inclusão escolar da pessoa com altas habilidades/superdotação (AH/SD), etc. De acordo com o que Gomes e Rodrigues (2020), citados na introdução, afirmam, a presença da família no ambiente escolar é fundamental para o acompanhamento constante das atividades educacionais e um bom diálogo com professores, tendo em vista a educação escolar do filho deficiente.

Portanto, destacamos que a atenção conjunta da família e da escola é relevante na contribuição ao desenvolvimento de habilidades, potencialidades e demandas dos diversos perfis de alunos.

Quadro 2 - Apresentação das dissertações analisadas

Ano	Título	Objetivo
2005	A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: uma perspectiva ecológica	Identificar os recursos e as necessidades do contexto familiar de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) e verificar a relação desses aspectos com a proposta de inclusão de escolas regulares de um município do interior paulista.
2010	Inclusão: o que a escola tem a aprender com a família?	Discutir o tema inclusão na perspectiva da família.
2013	O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?	Entender como a família da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação percebe o processo de inclusão de seus filhos no contexto das salas comuns da educação infantil.
2013	Inclusão escolar de alunos com síndrome de Down, famílias e professoras: uma análise bioecológica	Investigar o envolvimento entre a família com filho com SD e a escola inclusiva, focalizando características das famílias e as concepções dos professores sobre a escola e o aluno com SD.
2013	A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola	Investigar as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar das Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados, MS.
2014	Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista	Investigar a relação entre família e escola frente ao processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
2014	A família na inclusão das pessoas com deficiência	Aborda a participação da família no processo de inclusão das pessoas com deficiência.
2018	Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público-alvo da educação especial	Analisar os modos como se estabelecem as interações entre escola e família de um estudante público-alvo da Educação Especial de uma escola da rede municipal de Blumenu.

Fonte: Elaboração das autoras.

No Quadro 2, destacamos outras contribuições relevantes das pesquisas. Nos resultados encontrados em Cruz (2013), a família compreende que as experiências vivenciadas no ambiente escolar são algo positivo, favorável para os seus filhos, como também foram tratados pontos

importantes que são identificados em um ambiente inclusivo.

Outros pontos que destacamos do Quadro 2 ressaltam que, na relação entre a família e a escola, evidencia-se a parceria entre elas, fator preponderante pelo seu envolvimento na busca de resultados positivos, ou seja, na concretização dos objetivos e expectativas dos microsistemas. Conforme Gomes e Rodrigues (2020), citados na introdução, as trocas de informações caminham a passos lentos e conflitantes, em especial, nas escolas públicas. O acolhimento com orientação clara para todas essas famílias representa uma proposta inclusiva de muito boa qualidade, face à melhoria ou não do processo inclusivo dessas crianças com deficiência, recomendado por alguns desses autores, como Mantoan (2003); Oliveira e Poletto (2022); Sasaki (2006), entre outros constantes do *corpus* deste trabalho.

No estudo de Cabral (2014), apresentado no Quadro 2, que trata da relação entre familiares de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a escola, observamos que, nessa tríade (pais, professores e escola), o perfil é de poucas trocas de informações e de conhecimento. Apesar de passarmos por uma transformação educacional, Figueira (2008) e Sasaki (2006) comentam acerca do processo de transformação educacional (exclusão, segregação, integração e inclusão) citado na fundamentação teórica. Embora sejam ambientes de inclusão, observamos lacunas na efetivação dessa política pública.

No discurso atual, o conceito de inclusão está associado à discussão sobre as condições sociais e educacionais dos chamados excluídos, o que indica a necessidade de superação da exclusão. Dessa forma, a inclusão é entendida como uma forma de combate à exclusão, configurando-se como um novo paradigma social capaz de direcionar e transformar uma sociedade excludente em outra que busca a inclusão e o respeito às diferenças. Nesta perspectiva, a inclusão escolar é vista como ferramenta essencial para a transformação da sociedade. (BAZON, 2009, p. 98-99).

Seguindo, reunimos diversas dificuldades que foram apresentadas no ambiente escolar das pesquisas dos Quadros 1 e 2, cabendo aqui repeti-los: falta de informações; falta de apoio; falta de serviços prestados da comunidade; preconceitos; barreiras atitudinais; déficit na formação de docentes; discriminação; frustração; experiências dolorosas; desconhecimento dos pais acerca do conceito de inclusão; pais com dificuldade na

comunicação com o filho devido à ausência de uma língua em comum; escola e família apresentando relacionamento acusativo.

Outros aspectos encontrados em alguns dos trabalhos foram: a superproteção da família em relação ao(a) filho(a), o que geralmente pode gerar falta de autonomia, falta de oportunidade e poucos momentos de lazer. Ainda comentam Oliveira e Sobral (2020), a educação inclusiva precisa de ambiente propício para acolher alunos com deficiência, requerendo dos profissionais da educação uma dedicação maior dos profissionais e familiares.

Ao final dessas análises, voltamos a registrar outras propostas que os diversos autores consultados sugeriram, uma vez que facilitam a comunicação de ambos (família e escola) diante das pesquisas encontradas no Quadro 1 e 2. A seguir, passamos a elencá-las:

- a) Criação de um programa com a participação dos pais e/ou responsáveis no ambiente escolar;
- b) Atuação conjunta de escola e família, a fim de gerar atitudes cooperativas, abertura e disponibilidade;
- c) Realização de reunião de pais, psicólogos, encontros individuais, contato com professores para informar sobre a situação do(a) filho(a);
- d) Participação de todos em eventos e excursões;
- e) Disponibilização de intérprete de Libras para mediação entre os docentes indígenas e o aluno surdo, caso existam;
- f) Aceitação das diferenças pelos docentes e promoção do aprendizado do aluno com deficiência; e
- g) Aceitação da inclusão escolar.

Para Santos (1999), a presença das famílias na escola não se resume a participação de reunião ou representação do conselho escola-comunidade, mas sim a sua inclusão no processo educativo dos filhos, ajudando-os a aprender a aprender.

Considerações finais

Acreditamos ter atingido o objetivo proposto neste artigo, que foi analisar contribuições de pesquisas vinculadas ao tema - a inclusão da família de pessoas com deficiência no ambiente escolar -, através do

mapeamento de pesquisas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2002 e 2020. Este artigo agrupou, após as análises, diversas lacunas e possibilidades encontradas no processo educacional inclusivo, gerando novas reflexões para a participação efetiva da família de pessoas com deficiência na escola.

Em síntese, reafirmamos alguns aspectos importantes que aqui devem ser ressaltados, uma vez que consolidam a inclusão da família/escola em um trabalho conjunto, a fim de trocar informações acerca do(a) filho/aluno(a) com deficiência, receber informação dos agentes escolares acerca da proposta pedagógica, do incentivo das habilidades, da criação de um programa com a participação dos pais e/ou responsáveis no ambiente escolar, além da aceitação da inclusão escolar. Em algumas pesquisas, observamos que os aspectos negativos impedem o processo de inclusão, tais como: preconceitos, barreiras atitudinais e déficit na formação de docentes. A família e a escola são agentes para o desenvolvimento do(a) filho(a), assim ambos têm responsabilidades para o pleno crescimento da comunidade em geral.

Este artigo apresentou um número reduzido de pesquisas acerca da temática, mas nossas indagações foram respondidas, apesar de terem surgido novas oportunidades de estudos a serem realizadas em outras bases de dados. No que tange à inclusão, não podemos assegurar que, apesar do tempo e do que as leis brasileiras orientam, a inclusão seja efetiva, pois ainda percebemos inúmeras lacunas para sua real existência.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.

BAZON, F. V. M. As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual. Tese (Pós-Graduação em Educa-

ção) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

CABRAL, C. S. **Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

CRUZ, D. M. E. M. O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos? Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. 2. ed. São Paulo: Giz Editorial, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/revistajuridica/article/view/261/305>. Acesso em: 01 ago.2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, C.; RODRIGUES, P. R. E. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 46456-46473 jul. 2020. ISSN 2525-8761. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/13143>. Acesso em: 08 ago. 2020 .

MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, F de A.; POLETTO, L. Reflexões acerca da inclusão do aluno com autismo: relação família/escola. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 8, n. 1, p. 1-17, 2022.

OLIVEIRA, F.D. de S.; SOBRAL, M. do S. C. Família e escola no enfrentamento do déficit cognitivo. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.14, n. 49, p. 162-169, 2020.

OLIVEIRA, S. S. B de. O programa Bolsa Família na cidade de Manaus: análise das dimensões da inclusão social e escolar. Tese (Pós-Graduação

em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2009.

RECH, A. J. D. Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

SANTOS, M. P. A Inclusão e as Relações entre a Família e a Escola. **Es-
paço - Informativo Técnico do INES**, n. 1, p. 40-43, 1999.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed.
Rio de Janeiro: WVA, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pes-
quisa qualitativa em educação. 1. ed. 19 reimpressão. São Paulo: Atlas,
2010.

APLICAÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO

Alan de Sá Lima¹

Cristiane Cabral Teixeira da Silva²

Natércia de Andrade Lopes Neta³

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo abordar pesquisas que tratam da relevância da Teoria das Representações Sociais (TRS) para o campo da Educação. A TRS busca alcançar como foi formado o conjunto de conhecimentos que os sujeitos fazem sobre determinado fenômeno social.

Na área da Educação podemos identificar muitos destes fenômenos que são objetos de representação social, tais como a identidade docente, a formação do professor, e o que é ser professor.

Este artigo parte de uma pesquisa sobre as percepções que os estudantes da graduação em Matemática possuem acerca do que é ser docente de Matemática, dentro deste recorte vamos definir as Representações Sociais, as funções da TRS em que é possível identificar porque as pessoas constroem as representações e a influencia destas representações no seu cotidiano e na determinação de suas ações e atitudes.

1 Graduando em Matemática pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Professor do ensino fundamental em escola pública Municipal de Maribondo, Alagoas. E-mail: alandesalima@hotmail.com.

2 Graduanda em Matemática pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), professora do ensino fundamental. E-mail: cristiane.cts@hotmail.com.

3 Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Educação Matemática e Tecnológica, Especialista em Psicanálise e em Gestão Escolar, Licenciada em Matemática. Professora do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: natercia.lopes@uneal.edu.br.

A teoria das representações sociais e a profissão docente

As representações sociais de matemática dos professores discutidas por Santos e Gusmão (2016) estão relacionadas às contribuições da formação em pedagogia para ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa realizada pelas autoras mostra que, pedagogas que lecionam a disciplina possuem uma representação social negativa da matemática, resultante de dificuldades para ensinar matemática.

As autoras apresentam a visão de Jodelet (1989), onde infere que, o que constitui a representação social é um sistema de interpretação que comanda as relações estabelecidas do ser humano nos espaços sociais. Diante disso, se concebe a importância da representação social que o professor tem da matemática, visto que, o conhecimento e o significado matemático, assim como, a representação que o aluno constrói da disciplina se dá em grande parte pela interação com o professor nos anos iniciais.

Segundo as autoras, Santos e Gusmão (2016), existem “três diferentes Matemáticas: a matemática escolar, a Matemática acadêmica e a Matemática do cotidiano”. A relação entre essas Matemáticas se dá pela Matemática escolar que permite associar a Matemática acadêmica à Matemática do cotidiano. Além desse papel que a matemática escolar ocupa, ela deve contribuir para a formação humanística. No entanto, no que se refere a educação Matemática nos anos iniciais, pesquisas apontam que o ensino tem se dado, em sua maioria, baseado em contas e geometria.

Em consequência do exposto acima, Santos e Gusmão (2016), concordam com Almeida e Lima (2012, p. 1), em que a formação matemática no curso de pedagogia não tem sido suficiente para corresponder às necessidades que a formação inicial exige.

Acerca da Teoria das Representações Sociais, as autoras concebem que “as aproximações com a psicologia social e as questões sociais e culturais contemporâneas culminam na elaboração” desta Teoria. Por conseguinte, “as representações devem ser vistas como fenômenos sociais” em que se pode compreendê-las a partir de relações com o contexto no qual foram construídas.

Como resultado de sua pesquisa, Santos e Gusmão (2016) trazem nos discursos das pedagogas entrevistadas a confirmação de que, a

representação social da matemática como difícil que os professores têm aponta para a necessidade de se promover uma formação acadêmica que possibilite ao pedagogo modificar tais representações da Matemática.

Roma (2010) investigou os estudantes de Licenciatura em Matemática para compreender as suas Representações Sociais sobre a sua futura profissão e como se concebem essas representações. O autor acredita que é durante a formação inicial que o estudante e futuro docente deve buscar “todos os aspectos da profissão”. Nesse sentido, compreender as Representações Sociais dos estudantes contribui diretamente para as discussões em volta da formação inicial.

Falando acerca dos princípios fundamentais da Teoria das Representações Sociais, Roma (2010) ressalta a importância de se estudar nas Representações Sociais seus antecedentes. Nesse contexto, o autor infere “dois níveis de fenômenos” que influenciam os estudos desses antecedentes e da origem da Teoria das Representações Sociais: o nível individual e o nível coletivo. Segundo Roma (2010), Durkheim (1994) apresenta que as representações tidas pelo sujeito dentro da coletividade influenciam nas decisões tomadas por esse sujeito individualmente.

De acordo com esse autor, Jodelet (2001) considera que o estudo das Representações Sociais esteja associado a “elementos afetivos, mentais, sociais, integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações que as afetam, e à realidade material, social e das ideias sobre a qual elas vão intervir” (Roma, 2010).

Quanto às Representações Sociais da Profissão Docente, Roma (2010) discorre sobre a realidade dos cursos de Licenciatura, do histórico e situações atuais, apresentando dificuldades existentes nos cursos. Ressaltando a realidade do docente, o autor aponta que os professores lidam com fatores complexos no âmbito de ensino, como, questões psicológicas, comportamentais, assim como, as relações interpessoais.

Segundo Roma (2010), o futuro professor deve construir conhecimento, além da matéria, construir conhecimento cultural, e com isso, saber trabalhar em sala de aula a interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, cabe aos cursos de licenciatura preparar os futuros professores para a sala de aula. Embora, entende-se que, existem conhecimentos dentro desse contexto que o futuro docente compreenderá melhor quando estiver

efetivamente em sala de aula.

Para Roma (2010), quando se concebem que as Representações Sociais como teorias do senso comum, ao estudar e analisar essas Representações deve-se atentar a visão que o indivíduo tem sobre o objeto de pesquisa. Por conseguinte, as Representações tidas pelos estudantes acerca da sua futura profissão docente podem ser reconhecidas quando ele se constituir professor efetivo.

De acordo com os dados analisados em sua pesquisa acerca das Representações Sociais de estudantes de licenciatura em matemática sobre a futura profissão, Roma (2010) aponta que a maioria dos estudantes investigados pretende seguir na carreira docente ao terminar o curso.

Segundo o autor Roma (2010), a representação desses estudantes sobre os seus futuros alunos é de que, os “encontrará” com baixo rendimento de aprendizagem, comparado ao rendimento deles mesmos na época de educação básica, no entanto, acreditam que os alunos conseguirão aprender com eles, enquanto professores. A justificativa para os estudantes representarem seus futuros alunos desse modo, se explica na representação que eles possuem do docente como um profissional “sem autonomia pedagógica” e com “práticas docentes inadequadas”. Em relação ao que se pode fazer para mudar o cenário de baixo rendimento, os futuros professores representam que, os alunos devem compreender o quanto a escola importa e, no que tange ao professor, os alunos precisam gostar do professor para facilitar a aprendizagem.

Acerca das representações dos estudantes investigados sobre a escolha profissional, Roma (2010) ressalta que a escolha pela licenciatura em matemática está ligada em sua maioria a fatores como, “professor modelo e anti-modelo”, “professores na família”, “no gosto pela disciplina” e “na realização profissional”. Por conseguinte, esses estudantes concebem para o professor de hoje diversas competências, além de ter compromisso com a aprendizagem, com o aluno, com a educação, e com seu papel social enquanto cidadão, o professor tem de ser uma espécie de, “herói/monge/médico/psicólogo, saber olhar e ouvir a criança, ser paciente”. Diante disso, nota-se que os futuros professores de matemática em questão se cobram muito em relação a sua futura profissão.

Dias e Moura (2013), analisaram as representações sociais da

matemática de alunos do ensino fundamental anos finais. A análise teve como base referencial a teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961), a teoria do Núcleo Central de Abrieu (1994), e pesquisas da Educação Matemática. O intuito da análise foi compreender as relações existentes entre as representações sociais e o desempenho por parte dos alunos com a Matemática.

As autoras trazem que, de acordo com os PCN e os resultados do SAEB, estatísticas mostram estágios críticos e muito críticos de alunos em matemática, e que, o fracasso escolar no geral decorre em grande parte do ensino aprendizagem da matemática. Na busca de uma explicação para o problema de ensino dessa disciplina, os autores concordam com D'Ambrósio (1996) que aponta a desvinculação da matemática de outras atividades do ser humano como um grande erro no ensino da disciplina.

Para estudiosos como (BRUNER, 1990, D'AMBROSIO, 1986 *apud* DIAS, MOURA, 2013), o ato de aprender não é totalmente cognitivo, mas, consideram também, nas atitudes em relação à matemática, tanto de professores como de alunos, o domínio afetivo. Dentro desse contexto, o entendimento da representação social colabora para relacionar essa dupla dimensão do cognitivo e afetivo.

Buscando entender os problemas e dificuldades que os alunos possuem para aprender matemática, segundo as autoras, é necessário analisar as representações desses alunos em relação a matemática, levando em consideração todo o contexto histórico dessa área de conhecimento.

No que concerne ao ensino da matemática, as autoras abordam que, como o ensino da matemática, por vezes, se dá apenas como um apanhado de regras prontas que o aluno deve “memorizar”, isso causa em muitos alunos o pensamento de que não conseguem aprender, não sabem matemática. É nesse contexto de experiências com um conhecimento abstrato que se justifica as representações que os alunos, e também docentes, adquirem acerca da matemática.

Falando ainda sobre o ensino da matemática, entende-se que é um ensino de grande importância na vida do ser humano. No entanto, para o docente, por vezes, é difícil ensinar matemática, desenvolver em sala de aula a interação entre a matemática formal e a informal, e com isso fazer com que o aluno veja significado nos conhecimentos, e com isso, aconteça

realmente o aprendizado.

Corroborando com Sá (1998), as autoras explicam que a Teoria das Representações Sociais aqui tem o seguinte sentido: a representação de alguém é os alunos que contribuíram com a pesquisa, e a Matemática é o objeto que gera as representações sociais nesses alunos.

Como resultado acerca da representação dos alunos sobre a matemática, o trabalho obteve conteúdos de categorias: conceitual, didática, afetiva e cognitiva. Para as autoras, essas representações que os alunos têm sobre a matemática têm grande influência no desempenho do estudo da disciplina. Nota-se isso, por exemplo, na categoria afetiva quando o aluno possui uma afetividade com o conhecimento e com o professor a aprendizagem terá melhor desempenho. E nesse sentido é importante que os professores observem nos seus alunos as variadas representações que eles possuem acerca da matemática.

Em sua pesquisa, que buscou investigar “as representações sociais de estudantes do último ano do ensino fundamental sobre seus professores de matemática”, Silva (2011), concebe as representações sociais como teorias e saberes do senso comum que indicam atitudes e sentimentos do sujeito sobre sua realidade do cotidiano. Para o autor, a importância em conhecer as representações sociais do sujeito está em reconhecer “a dimensão do outro”.

Falando das representações sociais dos estudantes sobre seu professor de matemática, Silva (2011) infere como situadas numa temporalidade. Nesse sentido, o autor entende a pós-modernidade “como um processo de mudanças na estrutura da vida social” do sujeito e nas relações no ambiente escolar e de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, o autor ressalta que, notar as representações constituídas nas salas de aula é notar o modo como o sujeito lida com a temporalidade.

Nesse sentido, Silva (2011) explica que “os pesquisadores em representações sociais registram de forma acadêmica os conceitos da realidade experimentada pelos seus contemporâneos”.

Segundo o autor, no âmbito sala de aula, com as mudanças das temporalidades, por vezes, os docentes enfrentam dificuldades em saber lidar com as novas características dos estudantes, visto que, as novas gerações concebem diferentes representações da educação e do professor. Nessa perspectiva, Silva (2011) entende que, para identificar as representações

dos estudantes acerca de seus professores de matemática é de suma importância compreender a pós-modernidade.

De acordo com Silva (2011), Moscovici concebeu a Teoria das Representações Sociais como o “estudo do saber do senso comum”. Tais representações estudadas por Moscovici constituem parte da organização do conceito. Ainda interpretando Moscovici, o autor apresenta a existência de um conflito entre o individual e o social que faz parte da constituição da teoria das representações sociais.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de matemática, Silva (2011) ressalta que, nesse processo está envolvido a representação dos estudantes. E diante disso, para que ocorra aprendizagem o estudante tem que ter uma representação positiva sobre o seu professor. Nessa perspectiva, o autor conclui acerca do estudo da Teoria das Representações Sociais que serve para esclarecer, entre outras coisas na educação, os processos de ensino e aprendizagem e as práticas educativas.

O autor verifica nas características das representações sociais dos estudantes acerca do professor de matemática, grandes relações com a construção das suas experiências temporais. E nas falas desses estudantes sobre os professores, percebe-se que cada escola possui uma cultura própria, assim como, representações particulares dos estudantes.

As funções das representações sociais na educação

Um estudo feito por Morera et al. (2015) acerca dos “aspectos conceituais, teóricos e metodológicos das Representações Sociais nas suas diferentes manifestações”, apresenta na teoria dessas Representações Sociais a similaridade na fundamentação do sujeito e do objeto. Segundo os autores, as representações elaboradas pelo sujeito são os significados que ele tem do objeto. Nesse sentido, os conceitos e os significados vinculados às Representações Sociais devem ser estudados e compreendidos dentro do contexto em que ocorre o processo, nos permitindo assim, interpretar diferentes realidades “em momentos específicos”.

De acordo com Morera et al. (2015), as Representações Sociais concebem significados de conteúdos que evoluem de acordo com as mudanças de tempo e espaço, assim, na medida em que essas mudanças acontecem,

o sujeito transforma a sociedade com suas interações sociais. Ao falar da noção de Representação Social, os autores compreendem em mesmo grau, tanto o social, quanto o psicológico. Desse modo, apresentam nas Representações Sociais, as cognições sobre os outros e as relações sociais.

As relações “complexas” estabelecidas entre o sujeito e o objeto são colocadas por Morera et al. (2015), como guiadas pela Representação Social, e influencia na realidade do sujeito, orientando expectativas e ações desse sujeito. Por conseguinte, ao discorrer sobre outras funções das Representações Sociais, aponta-se para a importância da função do saber, que por sua vez, permite “compreender e explicar a realidade”; às funções identitárias das Representações que permitem especificar e definir o sujeito individualmente e em grupo; às funções de orientação que responsabilizam as Representações por criar condutas e práticas, e para justificar essas posturas do sujeito, tem-se às funções justificadoras.

Nesse sentido, em relação às Representações Sociais na educação, pode-se conceber que estudar as funções dessas representações contribuem para conhecer e compreender todos os processos em volta do contexto educacional, como, as imagens, significados, expectativas e práticas do docente e do estudante.

Para analisar uma Representação Social, Morera et al. (2015) enfatizam que se faz necessário conhecer três elementos dessa representação: “o conteúdo, a estrutura interna e o núcleo central” de forma separada, uma vez que, não é possível estudar esses elementos de forma conjunta.

Para a elaboração e o funcionamento das Representações Sociais, os autores concebem os processos de objetivação e ancoragem. No processo de objetivação os “objetos das representações” se transformam de abstrato para concreto, ganhando corpo. Enquanto que, “o processo de ancoragem supõe a fixação das representações na realidade” (MORERA et al., 2015).

Lopes Neta e Maia (2011) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de “compreender a relação existente entre a representação da função social da escola por professores” e se essa representação influencia no rendimento escolar dos alunos, particularmente, na disciplina de matemática. Um dos focos da pesquisa é o corpo discente constituído, em parte, por adolescentes em conflitos com a lei de escolas menos favorecidas no contexto social da rede pública de Maceió.

Para investigar e responder as questões levantadas, as autoras fundamentaram seus estudos, principalmente, em Moscovici e Jodelet acerca da Teoria das Representações Sociais.

Lopes Neta e Maia (2011) apontam nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Ensino Fundamental, onde é o campo da pesquisa, que essas diretrizes sugerem, acerca da função social da escola, favorecimento ao aluno em qualquer contexto social que esse aluno esteja inserido. Apresentam também, de forma semelhante, os parâmetros curriculares nacionais (PCN), que sugerem para a escola garantir ao aluno “aspectos de cidadania, dignidade, direito à informação, o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, a socialização e o atendimento dos alunos visando a sobrevivência e desenvolvimento da sua identidade” (LOPES NETA; MAIA, 2011).

No entanto, as autoras ressaltam as desigualdades sociais presentes nas escolas públicas, e que, a realidade indica que muitas vezes essa função social que é sugerida para a escola não acontece na prática. Em decorrência do exposto, nesse contexto as representações sociais correspondentes são influenciadas. Ou seja, “o contexto influencia as representações sociais” (LOPES NETA; MAIA, 2011).

Segundo Lopes Neta e Maia (2011), pode-se conceber as representações sociais como “construções do senso comum”, “conhecimentos acumulados” pelo sujeito ao longo do seu cotidiano, em acontecimentos e em suas relações sociais em diferentes contextos, inclusive na escola.

De acordo com (GILLY, 2001 *apud* LOPES NETA, MAIA, 2011), para conhecer as funções presentes “entre a prática social e os sistemas de representações” deve-se estudar as representações sociais existentes em componentes dentro do contexto educacional.

No que diz respeito aos elementos de uma representação social, Lopes Neta e Maia (2011) apontam que,

A estrutura de uma representação social é constituída pelo núcleo central e seus sistemas periféricos, estes são vistos como subconjuntos desta representação social. O núcleo central são os elementos mais estáveis, apontados como mais importantes pelos sujeitos e que dificilmente mudam, pois estão arraigados no ser e em sua cultura, e é responsável por produzir todo o sentido àquelas representações. (LOPES NETA, MAIA, 2011)

Pode-se compreender que as representações sociais que os alunos constroem sobre a escola, as disciplinas, as relações com os professores e com os colegas, e sobre todos os elementos do contexto educacional influenciam nas suas escolhas e no seu processo de formação enquanto cidadão e profissional.

Acerca das questões investigadas Lopes Neta e Maia (2011) ressaltam que pesquisas indicam nas representações sociais de professores sobre os alunos que, os professores, concebem como um aluno ideal, que tem bom rendimento e um futuro promissor fora da escola aquele aluno que está inserido em um contexto social favorável.

Considerações finais

As representações sociais são formas de saber que identificam os grupos a que pertencem, refletindo os contextos e condições em que se formaram e que servem para que os sujeitos saibam como agir no mundo. A produção de saberes sociais confere ao fenômeno analisado o status de um signo, ele se torna significante, familiar ou não familiar.

A TRS significa que temos que apreender sobre o que é familiar e não familiar aos sujeitos. Dentro da TRS temos o universo reificado (conhecimento científico) e consensual (prática do senso comum), é no senso comum que a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e que falam em nome do grupo com a mesma competência, as representações sociais constroem-se mais frequentemente dentro do universo consensual, mas precisam dos conhecimentos científicos para poderem formar suas explicações sobre suas percepções.

Pensando na área da educação, as pesquisas que buscam estudar quais as percepções que os sujeitos possuem sobre objetos da educação e as implicações destes pensamentos dentro das escolas, têm na TRS o entendimento destes fenômenos de forma psicossocial, articulando um sistema de ideias pré-existentes e o caráter criador do que é novo operando sobre as novas interpretações da realidade. De modo que, a partir da análise das representações sociais é possível situar dentro de uma categoria uma operação estruturante da imagem, de um conceito, e entender o porque se tem aquela percepção sobre o objeto.

Referências

BRUNER, J. S. **Acts of meaning**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990.

D'AMBROSIO, Beatriz. **Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio**. Revista Pro-Posições: Campinas, v. 4, n.1 (10), 1993.

DURKHEIM, É. Representações individuais e representações sociais. In: DURKHEIM, É. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994. p. 9-54.

JODELET, D. Representações sociais e mundos de vida. Tradução de Lilian Ulup. Paris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

MOSCOVICI, S. La psychanalyse: son image et son public. Paris: PUF, 1961.

MORERA, Jaime Alonso Caravaca et al. **Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais**. Texto contexto - enferm., Florianópolis, v. 24, n. 4, p. 1157-1165, Dez, 2015.

NETA, Natércia De Andrade Lopes; MAIA, Lícia. **Representações sociais da função social da escola e suas relações com a reprovação em matemática**. Anais XV EBRAPE. Campina Grande: Realize Editora, 2011.

ROMA, José Eduardo. **As representações sociais dos alunos da licenciatura em matemática sobre a profissão docente**. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, R. M.; GUSMÃO, T. C. **Representações sociais da matemática: contribuições da formação em pedagogia**. Editora da Universidade Estadual de Sudoeste da Bahia: São Paulo, 2016.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO ESCOLAR

Vânia Soares da Silva¹

Kênia Aparecida Nascimento Freire Teodoro²

A formação continuada de professores é um tema muito pertinente e de grande relevância, pois proporciona aos educadores refletir sobre suas práticas pedagógicas diárias, no intuito de uma auto avaliação frente ao que está sendo desenvolvido no ambiente escolar. Uma vez que, a formação inicial não é suficiente por si só para suprir as demandas curriculares. É importante ressaltar que a formação continuada de professores não se baseia em quantidades de cursos realizados, mas sim por meio de reflexões críticas, constantes diálogos e debates, para desenvolvimento profissional e organizacional da escola.

Assim, Imbernón afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (2001 p.48-49).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) traz para a formação de professores o seguinte:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse

1 Graduação em pedagogia, Especialização em psicopedagogia clínica e institucional. Professora de Educação Infantil. E-mail vanias-silva@hotmail.com.

2 Graduação em pedagogia, Especialização em alfabetização e letramento. Professora de educação infantil. E-mail: kenia_pedagoga@hotmail.com.

fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. (Referenciais para a Formação de Professores – Brasil)

Dessa forma, vários diálogos devem acontecer no sentido de identificar as demandas emergentes que se fazem necessárias para uma formação significativa, não se tornando mera burocracia por parte dos educadores, ou seja, uma formação continuada que irá repercutir no processo de ensino aprendizagem, capaz de colher frutos positivos no grande objetivo final que é uma educação de qualidade para o aluno.

Essa discussão sobre o papel da formação continuada ganhou muita repercussão durante esse período pandêmico do Covid-19 ao qual estamos passando e nos leva a refletir sobre a escola que temos e a escola que queremos formar. Uma vez que, em um período tão atípico como esse, as discussões, diálogos e trocas de ideias tomaram força na tentativa de suprir as dificuldades enfrentadas por todos. Considerando o educando como o centro de todo o processo de formação, uma vez que estamos em constantes mudanças e isso não é diferente com relação ao alunado, as práticas aprendidas na formação inicial podem não ser mais suficientes para suprir a realidade do aluno.

Todas as mudanças que acontecem na sociedade são muito aceleradas e a escola deve estar atenta na tentativa de alcançá-la, utilizando de variados recursos a favor da aprendizagem, sobre isso Clebesch (2007, p. 1) observa:

Na velocidade que as coisas estão mudando é nosso dever pensar um pouco mais para onde estamos indo e levando conosco nossos estudantes. Precisamos sair da toca. Não somos mais apenas professores. Somos, também analistas de tendências. E isso é muito estimulante. Devemos entender melhor o mundo para dialogarmos melhor com ele. [...] Deixemos nossas tocas. Quem hiberna são os ursos. Muitos deles, aliás, estão ameaçados de extinção.

A formação continuada pode ajudar a suprir os anseios dos professores nesse sentido, uma vez que, o “novo” traz insegurança e incertezas

dificultando o processo de adaptação da prática pedagógica.

Esse ensaio constrói-se a partir do meu olhar como educadora, sobre a formação continuada de professores no âmbito escolar.

A formação continuada de professor é o ponto central neste discurso, pois tem o propósito de evidenciar a importância de preparar os professores para ser reflexivos, assumir o compromisso no seu próprio desenvolvimento, valorizando o trabalho coletivo e propiciando trocas de experiências. Segundo Larrosa, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

A abordagem aqui em evidência sobre formação contínua, ocorrerá no sentido em que o professor é um pesquisador e que esta em constante formação, assim preparando-se e formando-se continuamente, uma vez que, a mudança inicial deve acontecer primeiramente no educador e este deve estar motivado para que isso ocorra, assim, os alunos também estarão motivados e curiosos e apresentarão melhor desempenho, os tornando protagonistas no processo de ensino aprendizagem. Por tanto, o professor deve ter compromisso com sua competência científica. Freire esclarece essa questão:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (2002, p. 103).

Este por sua vez, como sujeito único e responsável pelo processo de busca do seu próprio conhecimento, precisa estar disposto a escutar outras possibilidades para ser capaz de construir, desconstruir e reconstruir novas aprendizagens, assumindo a responsabilidade e os possíveis riscos que poderão trazer com as mudanças de sua prática.

A grande questão é estar sempre inquieto, buscando e se aperfeiçoando, como afirma Freire (2002, p. 32):

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, contatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nesse sentido, tendo a humildade de compartilhar os percursos, as

dificuldades e resultados alcançados com autonomia e liberdade de posicionar-se concordando ou discordando de determinadas situações.

Para tanto, faz necessário “derrubar” os muros e paredes que nos fecham em um trabalho individual e evoluir para o trabalho coletivo. Que o termo sala de aula se transforme em ambientes que possibilitem, outras maneiras de trabalhar e de construir conhecimentos significativos aos alunos.

Segundo Nóvoa (2019):

A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos.

Torna-se necessário desmistificar a imagem do professor na frente da sala como o detentor do saber e a sala como único espaço educativo. Por meio da formação continuada se desperta a sensibilidade de perceber que existem outros espaços e formas para desenvolvimento da aprendizagem que podem e devem ser compartilhados e adaptados coletivamente pelos docentes propiciando ao ensinar também aprender e vice e versa.

O trabalho em coletivo, por vezes, apresentará muitos desafios, pois cada indivíduo que o compõem possui diferentes jeitos de pensar e agir. Se tornando importante considerar diálogos, reflexões constantes e opinião do outro buscando o equilíbrio entre negociar e ceder. Nesse sentido, a empatia torna-se fundamental nesse processo.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (Freire, 2002 p. 45)

A formação continuada deve ser um mecanismo de ligação entre o educador, educando e demais profissional da escola, trazendo reflexos positivos para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Um grande desafio encontrado pelos gestores na hora de organizar a formação continuada na escola é sistematizar uma maneira de conciliar o tempo de alguns professores que possuem jornada dupla de trabalho, não

havendo disponibilidade de participação ativa nas formações oferecidas.

Para a esquematização da formação continuada deve-se levar em consideração o Currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP), possibilitando constante avaliação e reorganização, adequando a realidade escolar, que está em constante mudança.

Quando se fala em mudança no ambiente escola, logo pensamos no professor, pois o ponto de partida para que as transformações ocorram parte do docente, ou seja, propiciando reflexões críticas, análise profunda sobre suas experiências e práticas e assim, buscas de novas estratégias e mecanismos para traçar um novo caminho no processo educativo, uma vez que não há docente sem discente.

Compreende-se que para isso será necessário dedicação, esforço e pesquisa de todos os educadores para buscar embasamentos teóricos e metodologias que possa possibilitar as transformações necessárias à escola.

Referencial Bibliográfico

Nóvoa, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Scielo. Educ. Real. 44 (3) • 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623684910>> Acesso em Janeiro de 2022.

BONDÍA, Jorge Larossa, **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: Revista Brasileira da Educação, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

CLEBESCH, J. **Muito além do jardim**. Disponível em www.profissao-mestre.com.br Acesso: dezembro/2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

IMBERNÒN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a certeza**. São Paulo: Cortez, 2001.

PRODUZINDO CULTURA E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DE UMA EPISTEMOLOGIA *OUTRA*

Marcio Rogério Bresolin¹

Reconhecendo o corpo pedagógico em suas singularidades

[...] O corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de “partes” e “aparelhos”, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc. Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer. [...] (BRASIL, 2001, p. 46).

O ponto de partida para a construção desta pesquisa é, certamente, o corpo. No entanto, um corpo na/para a disciplina de Educação Física. Este princípio, por conseguinte, abre outras tantas vertentes no trabalho que talvez, evidentemente por causa da disponibilidade de tempo e espaço e volume de trabalhos, não sejam absolutamente explorados e exauridos (ainda que compreenda isso quase impossível) como deveriam. Neste caso, concentramos em tentar evidenciar um “processo” construtivo para um corpo pedagógico que se autorreconhece como produtor de cultura e conhecimentos, por meios de práticas esportivas na Educação, na disciplina de Educação Física. Esta última, por sua vez, será abordada com todas as suas intempéries – para o bem ou para o mal em seus tempos de disciplina acadêmica ou como modalidade de esporte ou ainda como modos

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação PROFEDUC e do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Brasil; marcio.bresor9@gmail.com.

de situação sociocultural – a fim de trazer à tona esse corpo em construção por meio de práticas e modalidades culturais (e esportivas) que evidenciam conhecimentos que a gana moderno-disciplinar preferiu não cotejar.

A disciplina de Educação Física compõe os currículos das instituições de ensino brasileiras há menos de duzentos anos, a começar de sua inserção oficial através da reforma de Couto Ferraz, em 1851, até a década de 1970. Com isso, todos os corpos/alunos foram submetidos às práticas de ginásticas e, posteriormente, ao ensino do esporte/desporto. Na década dos anos 1980, atingido pelo mencionado “movimento renovador”, observa-se o nascimento das orientações crítico-emancipatória, desenvolvimentista, psicomotora e crítico-superadora. Essas modificações envolveram o objeto, o papel social e os alicerces epistemológicos na disciplina de Educação Física. A atividade física, na qualidade de objeto, ofereceu local ao movimento e, logo depois, à cultura corpórea, pois antecede uma inquietação com o progresso e melhoria da aptidão física sendo substituída pelo crescimento integral dos domínios da conduta e pelo pensamento pedagógico da cultura do corpo.

Com a chegada do século XXI e o começo do formato das análises sociais que questionam os juramentos e promessas do mundo moderno de ascensão, autonomia, libertação, emancipação e conscientização, vinculados nas doutrinas/ensinamentos tradicionais e críticos, o referencial curricular de conhecimento da Educação Física foi mais uma vez influenciado. Procurando motivação nas teorias pós-críticas (pós-modernismo, pós-estruturalismo, multiculturalismo crítico, pós-colonialismo e estudos culturais), a ciência de cultura corpórea, as finalidades e encaminhamentos pedagógicos obtiveram transformações significativas.

Esse “fazer e ser” diferentes na docência pode simbolizar, na ótica de outros educadores, uma forma de querer estar em total evidência, de “chamar a atenção do diretor” para si mesmo ou como se quisesse se destacar em relação aos outros professores. Podendo ser “mal interpretado”. É com essa perspectiva que buscamos manifestar este caminho *outra*, avesso, incompreendido pela lógica do mundo moderno, seja da ótica administrativa, familiar, seja até, não raro, da ótica dos próprios alunos e colegas das escolas. Mas a intenção principal é mostrar que saberes, conhecimentos e culturas transpassam o modelo cartesiano e metodologias

tradicionais, para fazer compreender e justificar que o corpo sujeito subalterno produz conhecimento em sua singularidade.

O corpo estranho é a metade ausente com presença na cultura contemporânea pela imposição da colonialidade que insiste em estabelecer a resistência do corpo-modelo moderno que é também a supremacia da verdade e da realidade corpórea. Nessa dualidade, o corpo estranho é, igualmente, a metade oculta na escola do corpo que é esse outro-menos porque não aprende ou apreende a dançar, a cantar, atuar ou *ser, sentir e saber*. Neste sentido, a articulação de corpo estranho que segue não está apenas para a ideia de um *objeto* fora de um padrão estabelecido por normas aceitas (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 3).

A proposta deste artigo, parte da disciplina de Educação Física e o corpo em si, fazendo uma articulação epistêmica entre esses caminhos que se cruzam e buscam uma forma de conquista e atitude entre meio a esse “[...] corpo estranho, que habitamos ainda que estando por fora das interioridades modernas” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019). Um corpo que fala, que chora, que transmite e que recebe e vai muito além da forma física.

Venhamos falar desse corpo/sujeito subalterno, homem que mora no interior, aquele “pai de família” que tenta o principal sustento de sua casa, o professor de Educação Física (disciplina que é vista como o momento de tirar o aluno de entre as paredes da sala de aula) que é visto como “um cara que só ministra esportes na quadra”: visão da lógica da ciência moderna (predominante entre os pares) que ainda insiste em dizer que não somos pesquisadores. Escutamos frases preconceituosas todos os dias como, por exemplo: “Sua área não lhe permite pesquisas, vocês não gostam de leitura” ou até mesmo “sua roupa não lhe traz seriedade, tira esse tênis e esse *short* de malha”.

Desconstruir todo esse pensamento (im)posto pela ciência moderna no que diz respeito ao corpo e à disciplina de Educação Física como tarefa urgente. É nesse contexto, nessa desconstrução, de refazer e fazer pensar o que faz sentido, que me escrevo:

O resistir à tirania do Um, da metafísica ocidental, supõe desfazer a metafísica mesma da presença, da identidade do ser e/ou do não-ser, desfazer aquela metafísica habitada pelos binarismos, pelas oposições, essa negação dirigida ao segundo termo, esse não que se diz e se atribui àquilo que não é a palavra, que não é a palavra

hierarquizada, em que o outro não é mais do que um eu espectralizado. Desconstruir a metafísica da presença até refazê-la ou reconstruí-la em um pensamento da diferença (SKLIAR, 2008, p. 18).

Essa desconstrução permite negar a continuação de mais do mesmo, desfazer-se da oposição colonizadora hierarquizada no pensamento da diferença. Quando relatamos corpo/sujeito, sim, referimo-nos ao corpo apropriando da origem de conhecimento, observando que esse corpo tem sua capacidade para ir além de um simples sujeito, e é na perspectiva por meio da qual o padrão desse corpo inicia-se descolonizado. Mas, por outro lado, as mutações atravessando todo o processo histórico para o contemporâneo levam a crer e experimentar um emaranhado de informações, políticas, modas, colocando esse corpo a absorver moldes já prontos na escola, na academia, em sociedade e entre outros espaços nas culturas. Como explana Marcos Bessa-Oliveira (2019):

Agora é a vez de corpos-políticas. Corpos negr@s, indígenas, baix@s, gord@s, fei@s, alt@s, corpos da exterioridade, corpos barcados, entre outr@s muitos corpos estranh@s que, independente de relações com a ideia de mundo ocidental criada pelo Projeto Moderno Europeu – que institui o equívoco de que razão e emoção somente existem em corpos brancos, masculinos e eurocêntricos, apoiado pelo Cristianismo e ilustrado pelo Renascimento –, esses corpos outros agora também *si*-movem-se e, portanto, produzem arte, cultura e conhecimentos distintos das ideias homogenias de manutenção de um corpo datado, localizado e de única língua e de cor branca situados em espaços determinados por sistemas da arte (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 113).

É com esse propósito de ilustrar o eu/sujeito na disciplina de Educação Física/aluno e o Corpo/Atleta/Dona de casa, entre outros corpos (des)(re)-prezados, respondendo a partir de si mesmo, produzindo arte, cultura e conhecimentos independentemente da interferência externa, sem sermos submetidos ou coagidos, sem manipulações de interesses nos quais o corpo subalterno é o mais atingido, que pretendo traçar a construção do que nomino, por ora, de uma Pedagogia do Corpo, de corpos atravessados pela prática do dia-a-dia, de corpos de transitam fora e dentro da escola, com suas particularidades e que partilham seus conhecimentos e culturas.

Isso mesmo, a partir de corpos que foram, são e ou serão rejeitados, ignorados, subalternizados e corrompidos por um modelo cartesiano

totalmente eurocêntrico capitalista, deste corpo que necessita urgentemente e pedagogicamente mostrar/desenvolver seus saberes/conhecimentos no seu lócus de origem. Pedagogia do corpo/ou/corpo que ensina, sem dever ou ter que estar em uma posição elevada na cadeia do pensamento moderno, mas, simplesmente ser capaz do reconhecimento do corpo que pensa, que luta, que vive, da fronteira e com as mesmas qualidades, pois, este é o corpo da semelhança nas diferenças (MIGNOLO, 2003). Uma pedagogia que é com e a partir de corpos das diferenças, nunca sobre ou para corpos diferentes. Qual seria a melhor forma ou caminho para descrevê-lo?

Com esta proposta de construção de um caminho epistêmico *outro*, podemos propor para o corpo do educando/educador/trabalhador, da dona do lar, do ginasta, enfim, ao corpo social contemporâneo, por meio de uma proposta pedagógica *outra*, afastar-se do corpo domado através dos conhecimentos disciplinares modernos eurocêntricos, presentes ainda na contemporaneidade que naturalizam os corpos, por meio de um conceito de corpo, de movimento, de cultura e de conhecimentos da perfeição. Assim, ainda que vistos como corpos indisciplinados, o corpo/sujeito é levado pelo saber epistêmico a reconhecer o seu corpo que o conduz ao conhecimento essencial do seu ser-sendo ainda que em uma pedagogia disciplinar.²

Reconhecendo o corpo *Outro*

Podemos retratar que o simples e o oculto não têm sido vistos pelos olhos da perspectiva corpórea moderna colonizadora, pelo saber disciplinar estabelecido. Além disso, percebemos que esse corpo, muitas vezes, por ser considerado imperfeito e subalternizado em relação ao outro, é julgado por não atender o corpo modelo colonial de produzir conhecimento e cultura, pois o descolonial na ciência moderna não tem fundamento.

2 Não posso deixar de informar que, apesar da felicidade da vinculação desta pesquisa ao Programa de Pós-graduação aqui já citado – PROFEDUC – que me leva a uma discussão no campo da educação escolar, esta pesquisa trata ainda de corpos sociais, a exemplo dos corpos da Dona de Casa, que buscam situação desses corpos em contextos alheios aos de corpos atléticos. Primeiro porque a produção de conhecimento, na minha ótica, não está restrita à Educação como Área de Conhecimento, segundo porque trabalho com a construção de corpos-sujeitos libertos em um Estúdio de preparação corporal. Assim, de certo modo, esta pesquisa é também uma tratativa de corpos-sujeitos que não se querem disciplinados, mesmo que estejam fora das escolas.

Procuramos, ainda, ter mais objetividade em retratar o meu próprio corpo, o de *homem*, heterossexual, branco, patriarcal, cristão, “porém” não militar/capitalista europeu, então não encaixado por completo nesse modelo eurocêntrico, porém como um corpo procurando ser um corpo semelhante nas diferenças ou submetido/coagido: qual seria, portanto, a melhor forma para descrevê-lo?

Apresentando uma proposta epistemológica *outra* como um caminho para (re)construir o pensamento imposto. Estará a saída nesse pensar, enfatizando a disciplina de Educação Física para propor uma construção epistêmica *outra* e retratando um corpo submerso na influência eurocêntrica, tanto nas academias, escolas e no lazer?

Um corpo que não se constitui única e exclusivamente pela biologia genealógica, que ressaltaria o reforço das classes históricas estabelecidas, mas que emerge/existe das *experivências entre-fronteiras* da exterioridade ao pensamento hegemônico moderno europeu ou pós-moderno estadunidense. Logo, falo de um corpo *biogeográfico* que *é, senti, sabe e faz* (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 3).

Sendo assim, esta pesquisa refere-se a esse corpo não refletido no corpo perfeito imposto, e sim com credibilidade a partir do seu local de construção, de um corpo que é visto/analísado com inferioridade, permitindo-se agora contribuições iguais a todos os outros corpos das diferenças.

Somos também esses corpos das academias, da escola, do museu com presença na cultura contemporânea que tem imposta essa colonialidade, que resiste em aplicar hegemonias de veracidade, qualidade, sapiência e da realidade corpórea perfeita. Estamos sempre em guerra com o Eu X Eu, realizando leis e regras, num modelo constituído por normas aceitas. Discorrendo por meio das palavras de Carlos Skliar que nos diz que

Somos herdeiros de uma herança. Uma herança que está ali, mas que não deve ser, simplesmente, aceita, afirmada sem mais, mas também e sobretudo ela deve ser reativada em outra forma, em outra condição, a partir de um certo tipo de escolhas totalmente diferentes (SKLIAR, 2008, p. 20).

Eu, você, todos nós, somos esses corpos herdeiros dessa herança de padrões impostos eurocêntricos, sendo que não correspondemos para atender suas imposições. Procuo, portanto, lançar um olhar crítico, (re)

construindo novas formas, na concepção de que corpos latinos sejam produtores de conhecimentos originários do seu *locus* e de possíveis escolhas completamente distintas. Em consequência disso, Marcos Bessa-Oliveira (2017, p. 2) avalia:

Se o corpo que temos não é o corpo que contempla o padrão de corpo estabelecido pela lógica moderna que está assentada em gênero, raça e classe especificadas desde o século XVI, mas que fora erigido a partir do século VIII com o advento da chamada “Idade das Trevas”, a pergunta preliminar que devemos nos acerrar é: Qual é o corpo que habitamos? Eis uma pergunta crucial em tempos de movimentos “indisciplinados”, de exposições em lugares “impróprios” e de corpos que “não habitam” academias – sejam essas de ginástica performática ou academias de exercícios físicos, sejam as academias formativas (escolas e universidades) de Dança, Teatro, Música ou das Belas Artes.

Somos/temos esse sujeito/corpo estranho, esse corpo que habitamos/somos, um corpo carregado de informações e saberes transmitidos/adquiridos que, por sua vez, são desqualificados como conhecimentos e classificados como sujeitos subalternos pelo processo colonizador. Assim, continuamos sendo forjados/impostos a esse lugar por uma construção colonizadora e escravocrata, tanto na escola, quanto na academia, até no meio artístico, entre outros lugares na cultura presentes ainda na contemporaneidade. Com isso, pode-se afirmar/indagar se somos verdadeiramente esse corpo que queremos/sentimos/agimos e/ou somos o corpo que pertence ao estado colonizador eurocêntrico e estadunidense?

Será que essa cultura imposta pela perspectiva eurocêntrica libertar-nos-á ou deixaremos de ser o ser verdadeiro para com nossas atitudes? É por meio desses e outros questionamentos que ilustramos este nosso cenário fronteiriço tanto na Educação, na academia e socialmente falando, refletindo no pensamento de Edgar Cézár Nolasco:

Pensar a partir da fronteira é um modo de romper esse sistema epistemológico moderno que se perpetuou e se cristalizou no ocidente como única forma de produzir e repassar conhecimento. Mas, em se tratando de um país colossal como o Brasil, pensar da fronteira também pode significar romper aquele velho costume de que apenas os grandes centros do país e, por extensão, as grandes universidades pensam e produzem conhecimento (2017, p. 74).

Compreender a produção de conhecimentos dos menos favorecidos, “subalternos”, é mostrar que nem tudo está perdido. Podemos e somos capazes de nos reinventar, dar espaços ao novo corpo, estarmos abertos às mudanças. Observar que o mundo contemporâneo tem seu modelo “correto” é insistir na exclusão do diferente, mas devemos reconhecer um corpo possibilitado de conquistas, no qual qualquer sujeito pode ter voz e vez para dizer o que pensa:

Deste princípio, tomam-se como fronteira/*frontera* as barreiras que são constituídas pelos muitos discursos que estão em evidência na arte, na cultura e no conhecimento contemporâneo e que, por conseguinte, constituem muitos dualismos para esses fazeres através da Arte. Por exemplo, o estabelecimento de limitações entre o corpo que é ou aquele que pode ser educado ou não, bem como a metodologia adotada para educar os “corpos estranhos” em relação ao corpo disciplinado. Não diferente, essas fronteiras instauram (de)limitações do que seja corpo e movimento na atualidade a partir daquela questão toda ressaltada antes sobre o projeto cartesiano de separação entre quem manda e quem deve obedecer. Diante disso, quem ensina ou quem aprende, quem se move ou quem é estático, igualmente, quem é corpo humano e quem não tem corpo – indistintamente de pesos e medidas – acabam por ser definidos pelo velho sistema binário de razão X emoção (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 125).

Considerando as argumentações, a Educação Física se retrata através do “corpo estranho”, com essa fronteira separadora do certo/errado, moda/antiquado, mostra-se, por um saber hegemônico já produzido pelo sistema e de perspectiva colonizadora eurocêntrica, que nesse contexto faz-se necessário ter um pensamento epistêmico *outro* sobre a/na Educação Física como produtora de movimento, cultura e modos de compreender os corpos de modo diferente. Logo, o anseio torna-se fazer/introduzir esse corpo subalterno também como um formador de ideias, conhecimentos, movimento e de atos sem manipulações externas. Mas também entendendo que o exterior aos corpos compõe as interioridades nas diferenças:

Barrados porque não produzem a partir de corpos-ciência, com características ancoradas nos modelos de arte, cultura e conhecimentos modernos, artistas contemporâneos em diferentes lugares de exterioridades – por conseguintes artistas que não ocupam lugar da interioridade moderna – estão sendo impedidos de expor e exporem seus trabalhos artísticos por discursos que fronteirizam suas

práticas entre delimitações que são externas à interioridade moderna de família, homem, raça, gênero e classe. Torna-se, portanto, alternativa dessas produções em arte, de culturas e conhecimentos outros, epistemologias que desvendam e transgridem as barras e as fronteiras, respectivamente, erigidas pelo pensamento moderno que prevalece ainda nas culturas contemporâneas de interioridades e das exterioridades – mais intensamente nas periféricas como a brasileira que re-produzem – também às colonialidades do poder (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 80).

Podemos compreender e autorreconhecer a diferença colonial eurocêntrica (MIGNOLO, 2003) em nossos corpos, com esse processo único de aprender a desaprender para reaprender (MIGNOLO, 2010). Além disso, é preciso fazer-se pertencer *biogeograficamente* a um lugar, cidade e local de vivência/experiências sempre marcado pelo colonialismo e seu poderio sobre corpos/sujeitos desclassificados pelo modelo moderno cartesiano a partir da razão colonial (sec. XVI), que se constitui em separar o humano do não-humano, tentando de certa forma diferenciá-los em sua diversidade tanto étnica, social, quanto cultural.

Nas ciências modernas, o corpo modelo europeu, além das suas características coloniais, tanto no biótipo, classe social, gênero e línguas, eles precisam ser reconhecidos e classificados como verdades absolutas e únicas. Em contrapartida, no corpo da exterioridade, da fronteira e não colonial, tem sustentada essa padronização eurocêntrica dominadora ao longo de sua história.

Reconhecendo esta parte da história como verdade, os sujeitos que ocupam a exterioridade dessas categorias, por certo, reconhecem-se como não-colônias, mas como colonizados que aprenderam a repetir que essas categorias são as que devem sustentar a existência do que é igual àqueles ao longo das suas próprias histórias (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 02).

Pois o corpo/sujeito que não se encaixa nesse anexo de lógica de razão moderna estaria excluído do modelo histórico colonial consagrado ao mundo por meio da Europa do século XVI. Nesse contexto histórico, os corpos/sujeitos são reconhecidos por ocupar a exterioridade dessas classes. Logo, é sensato reconhecê-los como corpo/sujeito descolonizado ou não-coloniais? Mais por serem corpos/sujeitos colonizados, que ao longo da história se constituem meros repetidores dessas categorias existentes e impostas.

Com isso, esse corpo que vive repetindo atos da interioridade colonial, simplesmente abaixa a cabeça e não contesta. Porquanto, esse corpo tem a necessidade de aprender a desaprender para reaprender, isso é a qualidade principal para que se atinja o corpo/sujeito da diferença colonizadora. Do contrário, esse corpo continua sendo o corpo que repete. Segundo Bessa-Oliveira (2019), desaprender é adotar meios, é reconhecer-se como um corpo diferente do modelo colonial, capaz de reaprender para desconstruir padrões estabelecidos somente para reproduções. E o aprender a desaprender, logo, é admitir ser diferente colonialmente: não é ver-se colonizador, fato do corpo/sujeito/brasileiro que aprende/reproduz, portanto, até hoje.

Considerações finais

Com isso, percebe-se a necessidade de descolonizar a instituição escolar, partindo da identidade docente educacional, pois, todo o nosso sistema de ensino é eurocêntrico e capitalista. Será necessário problematizar esse sistema que hoje e sempre estabeleceu as hierarquias de saberes, exemplos esses, com disponibilidades de inúmeras aulas de Português e Matemática e em contra partida poucas disponíveis para a Educação Física, e agora rígida em lei de caráter facultativo para algumas etapas do ensino básico, a exemplo anterior na BNCC (2017). Portanto, compreender esse corpo/sujeito integral permite não apenas conexões, pensando nos alunos através de uma educação que considere seu corpo, seu saber, seu desejo nesse corpo atravessado e demarcado de cultura e conhecimentos.

Em suma, há uma necessidade urgente de quebrar as fronteiras colonialistas dentro desse corpo, com uma prática docente anti-moderna, que retira a centralidade da relação ensino/aprendizagem dos aspectos biológicos e físicos. É necessário apresentar esse corpo do/em movimento, porque é através deste mesmo corpo que esses sujeitos conseguem adentrar formas outras de compreender o seu lócus e o mundo, atravessados por ações de realizar e perceber significados/sentidos para e em seus meios cultural e social.

Esse caminho surge de uma prática pedagogia descolonial, para que deixemos de pensar e reproduzir como o colonizador e tenhamos a capacidade em ter voz e vez. Quando proponho que se pense uma Educação

Física de forma descolonial, nesse caminho *outro*, é preciso um compromisso prático didático e pedagógico, como destaca Paulo Freire (2002, p. 14): “É tão importante saber o que está disponível quanto sabemos o que está em aberto, capaz de produzir conhecimento que ainda não existe”. Aqui acrescento, não apenas para produzir e receber novos saberes/conhecimentos, mas para lançar luz sobre os que foram negligenciados, ignorados e rejeitados pelo pensamento moderno e o modo cartesiano, que de uma forma ou outra busca a dominação e poder, de certa forma vem fragmentando esses corpos e afastando esses sujeitos na produção de cultura e conhecimento. É preciso olhar a Educação Física com todas as características inclusivas em termos de conteúdo/conhecimento, inclusiva no sentido de que todos participem, independente de gênero, altura, cor, magros ou com sobre peso e classe social.

A partir desses princípios de construção, desconstrução e (re)construção, com sua contribuição e importância para o campo escolar/acadêmica/social/lazer. Mostrar-lhes que os sinais de diferença não são apenas esculpidos pela biologia, mas também feitos pela/na cultura, por isso é preciso (re)pensar nossas vivências e experiências. Como apontou Paulo Freire (2002), não há como transplantar experiências, apenas recriá-las, e é nesse sentido corporal que (re)existimos, (re)representamos e sentimos a necessidade de compartilhar nossas experevivências, nesse processo de atravessar as barreiras da imposição colonial/moderna para vivenciar integralmente a descolonialidade em sua totalidade.

Referências

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). **NAV(r)E – Pesquisa e Produção de Conhecimento em Arte na Universidade**: artista, professor, pesquisador. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “O corpo que habito: esse não é o corpo da sala de aula, do museu, nem o corpo da academia!”. In: **SIAEBE - Simpósio Internacional Arte na Educação Básica**. Universidade Federal da Bahia (UFBA), de 04 a 06 de dezembro de 2017, Salvador, BA, p. 1-16.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Arte-Educação Descolonial: formação de professor de Arte para um trabalho docente mediador*. Acervo do autor. 2019, p. 1-36, texto no prelo.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 2001, p. 46.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2017/2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 Março 2020.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

NOLASCO, Edgar César. “A (des)ordem epistemológica do discurso fronteiriço”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; FREIRE, Zélia R. Nolasco dos S.. (Orgs.). **Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/ Paraguai/Bolívia)**: biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literatura de fronteira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 65-93.

SKLIAR, Carlos. “A escrita na escrita: Derrida e Educação”. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Derrida & a Educação**. 1. ed.. 1 reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 9-33.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Emiliana Faria Rosa - Graduada em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade Estácio de Sá (2005). Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes (2006). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Possui Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (2018). Professora do Magistério Superior da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Faced/UFRGS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1899263994075291>.

Gabriela de Moraes Chaves - Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pampa (2014). Possui especializações em Mídias na Educação, Coordenação Pedagógica, Arte, Educação inclusiva, Gestão do Currículo na Formação Docente, Língua Espanhola e Orientação Escolar. Cursa o Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Pampa. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Dom Pedrito, supervisora escolar do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e professora da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Sucessão dos Moraes. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento acadêmico, libras, inclusão, ensino e aprendizagem, alunos surdos, educação do campo e formação docente. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1338763838713425>.

José Antonio Ribeiro de Moura - Possui graduação em Ciências Econômicas pela Faculdade de Economia, Finanças e Administração de São Paulo (1990), Especialização em Economia de Empresas FAAP (1991), Especialização na Implementação e Gestão de EAD, pela UFF (2013), Especialização em Gestão Pública pela Universidade Católica Dom Bosco (2017) e Mestrado em Administração pela Universidade Metodista de São Paulo (2001). Doutorado em Diversidade e Inclusão da Universidade

Feevale. Membro individual da ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. Revisor Técnico-pedagógico de Itens do ENADE 2018 na área de Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior. Membro do NDE do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial e do Curso Superior em Tecnologia de Comércio Exterior na Universidade Feevale. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Economia e Finanças. Professor de Ensino Superior na Universidade Feevale do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7485615451216168>. E-mail: mourareis@uol.com.br.

Leandro Mayer – Possui mestrado e doutorado em História pela Universidade de Passo Fundo; especialização em Tecnologias em Educação (PUC-RIO). Licenciado em Filosofia (PUC-RS). Servidor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: mayerleandro@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2634728709712813>.

Natércia de Andrade Lopes Neta - Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra - UFPE (2017); Mestra em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE (2013); Licenciada em Matemática (2004) e Especialista em Gestão Escolar pela UFAL (2007). Coordenadora do Núcleo de Avaliação e Pesquisa da Semed Maceió e Coordenadora do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4880247640523667>. E-mail: natercia.lopes@uneal.edu.br.

