

# REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

v. 2:: n.1:: maio 2023



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

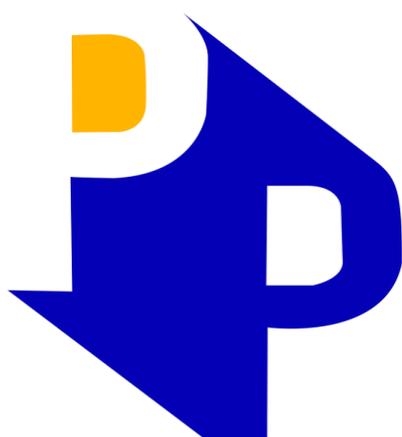


Painel Paulo Freire - CEFORTEPE - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. "Milton de Almeida Santos", SME-Campinas. Autor, Luiz Carlos Cappellano – Domínio Público.

Betim/MG

2023

# REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

# REVISTA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



Rua Firmino Assunção, 377, bairro Bom Retiro, Betim/MG  
CEP 32.606-582  
Celular. (31) 9 9923-2926 / (31) 9 9132-8191  
E-mail: [revistapraticaspedagogicas@gmail.com](mailto:revistapraticaspedagogicas@gmail.com)

## Projeto Gráfico

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis  
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

## Diagramação

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis  
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

---

## Ficha catalográfica

**Revista Práticas Pedagógicas**  
**v. 2:: n.1:: maio 2023– Betim/MG**

**Revista Práticas Pedagógicas – 2023**

**Quadrimestral**

**Educação**

---

A revista seguirá as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

## **EQUIPE EDITORIAL**

### **Coordenação**

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis  
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

### **Responsáveis pela edição**

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis  
Prof. Me. Hamilton Edson Viana

### **Responsável pela publicação**

Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis

### **Subeditora**

Prof.<sup>a</sup>. Me.<sup>a</sup> Bruna Ingrid de Jesus Silva - Graduação: Português, Mestrado: Educação: UEMG.

### **Conselho científico**

Prof.<sup>a</sup>. Me.<sup>a</sup>. Gilsimara Peixoto do Nascimento  
Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis  
Prof. Me. Hamilton Edson Viana  
Prof.<sup>a</sup>. Me.<sup>a</sup>. Sandra Medina de Souza

### **Periodicidade**

Quadrimestral: Janeiro, Maio e Setembro

### **Idiomas aceitos dos artigos**

Língua Portuguesa, espanhola e inglesa

Esta revista é iniciativa do Prof. Me. Joaquim Pires dos Reis para os docentes das instituições educativas poderem registrar suas experiências didáticas em uma revista pedagógica. Docente há mais de 20 anos, Joaquim tem observado que os professores desenvolvem métodos pedagógicos eficazes que não ultrapassam os portões das escolas, deixando de ser apreciados e utilizados por outros docentes em suas práticas pedagógicas. O Prof. Me. Hamilton Viana ao ouvir o relato da proposta sinalizou de maneira positiva e juntos organizaram a revista, que em seguida foi apresentada ao Grupo de Pesquisas de Práticas Pedagógicas, que envolve professores da educação pública, do qual os dois são criadores. O primeiro exemplar previsto para o mês de janeiro de 2023.

Práticas Pedagógicas são ações educativas realizadas em qualquer ambiente dentro ou fora de uma instituição escolar, que envolvem alunos e professores de qualquer segmento do ensino, seja ele Infantil, Fundamental, Médio, Técnico, Graduação, Mestrado ou Doutorado, que juntos proporcionam o ensino-aprendizagem qualificado.

O objetivo desta revista é promover o diálogo e a reflexão sobre as Práticas Pedagógicas de qualquer disciplina das instituições educativas. Trata-se de um periódico em formato eletrônico, sem custos envolvidos no processamento ou publicação, com periodicidade contínua.

Estamos abertos a receber doações em qualquer valor para manutenção do site de divulgação e oferecemos também espaços para apoios comerciais como forma de manter a Revista Práticas Pedagógicas em circulação.

Os avaliadores podem ser membros do Conselho Editorial e ou pareceristas externos na área da educação ou áreas afins, de acordo com afinidades temáticas, registradas em seus currículos na Plataforma Lattes.

As submissões das práticas serão recebidas em fluxo contínuo, sendo que os autores podem enviar seus textos a qualquer momento, para o e-mail [revistapraticaspedagogicas@gmail.com](mailto:revistapraticaspedagogicas@gmail.com). As informações dos autores serão usadas unicamente para fins desta revista. Cada trabalho pode ter até três autores, porém, um deles precisa estar na ativa ou ter participado da prática pedagógica em qualquer modalidade de ensino.

O autor deve identificar a natureza do seu trabalho, entre:

1. **Relatos de experiência, sugestões de práticas pedagógicas e análises e críticas de práticas pedagógicas em forma de artigo** – trata de aspectos relevantes de conteúdos trabalhados nas instituições de ensino, sugestões de práticas e análises e críticas de práticas pedagógicas. De acordo com suas características, sugere-se que tenha introdução, objetivos, referencial teórico, procedimentos metodológicos, apresentação e discussão dos resultados, considerações finais e referências, sem que tenha que obrigatoriamente utilizar esses subtítulos.
2. **Relatos de experiência** – apresentação de práticas em sala de aula. Deve descrever o público-alvo da atividade, a metodologia e os resultados alcançados.
3. **Análise de livros didáticos sobre práticas pedagógicas** – trabalhos que versem sobre temas científicos relacionados às práticas pedagógicas.
4. **Entrevistas** – transcrição de entrevistas realizadas com pessoas relevantes para a educação sobre práticas pedagógicas.
5. **Resenha** – comentários sobre livros, artigos, revistas, filmes, vídeos, músicas e artistas que têm como tema as práticas pedagógicas.
6. **Atividades educacionais** – sugestões de práticas pedagógicas a serem realizadas devem incluir: o tema, a metodologia e os objetivos pretendidos.

Um modelo do formato de relatos de práticas pedagógicas em forma de artigos se encontra disponível para download por meio do seguinte link: [Relatos de experiência em formato de artigo](#)

### **O Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas**

Surgiu em 2018, nos corredores das instituições escolares dos municípios de Belo Horizonte, Betim e Contagem, em Minas Gerais, em uma conversa informal entre os Prof. Me Joaquim Pires dos Reis, o Prof. Me. Hamilton Viana e a Prof<sup>a</sup> Me<sup>a</sup> Bruna Ingrid de Jesus Silva. Naquele tempo, uma semente foi plantada e, em pouco tempo, formou-se um grupo de pesquisa de professores que investigavam suas próprias práticas pedagógicas, pela pesquisa-ação-formação-continuada.

O Grupo compreendeu que o melhor método para analisar as próprias práticas pedagógicas seria pela pesquisa-ação-formação-continuada tendo a escola como local de pesquisa. A pesquisa-ação- formação é defendida como uma concepção de conceder o conhecimento da ação, de caráter colaborativo e reflexivo entre os sujeitos que são pesquisados, os pesquisadores e os formadores a fim de proporcionar maior autonomia para os alunos no ensino-aprendizado,

Os sujeitos envolvidos nessa ação educativa se motivam quando compreendem certos detalhes da docência, fazem modificações e facilitam o ensino-aprendizado, provocam mudanças comportamentais e constroem formação pela pesquisa-ação. O termo formação-continuada nesta pesquisa perpassa pela intenção de que os educandos educadores sejam pesquisados/ pesquisadores/formadores das suas práticas docentes, do seu ensino-aprendizado no ambiente escolar.

O Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas é acessível à participação dos pesquisadores interessados em contribuir na promoção de uma aprendizagem significativa multiplicadoras de práxis sociais. Por consequência, permite trazer uma contribuição ímpar com olhares exotópicos evidenciando que a concepção do periódico se completa com a tríade autor, texto e leitor em busca constante de novas ações pedagógicas.

#### **Contato**



31-99923-2926 (Joaquim Reis)

31-99132-8191 (Hamilton Viana)



[revistapraticaspedagogicas@gmail.com](mailto:revistapraticaspedagogicas@gmail.com)

## SUMÁRIO

### Entrevista

09 - Entrevista com a coordenadora pedagógica do Ensino de Jovens e Adultos - EJA, Escola Municipal Frei Edgard Groot.

SILVA, Jeane Vieira Oliveira

### Relato de caso em forma de artigo

14 - A aplicação das Metodologias Ativas Como facilitador do Processo de Ensino Aprendizagem  
MORAES, Denise Alessandra Palhares Diniz

24 - Competências tutoriais necessárias ao tutor do Ensino a Distância para que realize boas práticas pedagógicas

AVELAR, Ewerton Alex  
BATINGA, Georgina Luna  
REIS, Joaquim Pires dos  
CRUZ, Nelly Kazan Sancho

52 - A Distorção Idade-Série e o Desempenho Escolar em Matemática no 9º Ano da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH

MARQUES, Roberto Antônio

73 - A Importância do Whatsapp na Avaliação das Aulas de Teatro nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública.

ALVES, Stênio Nunes ( in memória)  
REIS, J. P. dos

95 - A Pandemia e as Questões Ético-Raciais no Currículo da Educação Infantil

SILVA, Buna Ingrid de Jesus

### Ensaio

106 - Escolas Públicas Militarizadas e o Sonho das Escolas Democráticas no Brasil

SANTOS, Aline Neli dos  
SIQUEIRA, Adilson

### Relato de Experiência

115 - A Cultura Digital das Fanfics e os Letramentos Em uma Escola Pública de Contagem.

SCHMIDT, Ana Luiza Silva

121 - Métodos Pedagógicos nas Modalidades Musculação para boas práticas de Ensino Aprendizagem

SANTOS, Wellerson Elias dos

126 - Os Sujeitos Multiplicadores de Práticas de Leitura: Suas Representações e Contribuições no Contexto da Biblioteca Escolar Ziraldo, E. M. Dona Babita

COSTA, Rosilene Monteiro dos Santos  
ASSIS, Thaina Pereira

## **Resenha**

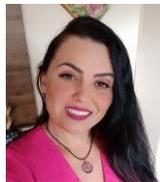
139 - Pedagogia do Oprimido

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 1<sup>a</sup> Ed. Afrontamento, São Paulo, 1968

REIS, Joaquim Pires do

## Entrevista

### Modalidades Específicas de Ensino Aprendizagem para Jovens e Adultos <sup>1</sup>



Revista Práticas Pedagógicas<sup>2</sup>  
SILVA, Jeane Vieira Oliveira<sup>3</sup>

#### Resumo

Elida Oliviera do G1 ao interpretar o monitoramento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em consonância com o Pnad Contínua e Todos pela Educação, ressalta que quase quatro jovens em um total de 10, com idade até 19 anos, não conseguiram cursar o Ensino Médio em 2018. Desse montante, 55% não conseguiram se quer terminar o Ensino Fundamental. O site Terra em sua reportagem de outubro de 2022, ressalta que uma análise feita em 2019 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD – 51,2 % da população brasileira acima dos 25 anos não conseguiram terminar o Ensino Básico. De acordo com o relatório do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para Infância- UNICEF – na pandemia a evasão escolar foi acentuada, em 2020, a porcentagem de alunos com idade entre 6 e 17 anos que largaram a escola foi de 3,2%, cerca de 1,38 milhão. As estatísticas enfatizadas relatam capítulos ímpios da defasagem escolar no Brasil e ao mesmo tempo que reforçam a necessidade de políticas educativas voltadas para as modalidades específicas de ensino aprendizagem aos jovens e adultos

**Palavras-chave:** EJA; CEEJA; ENCCEJA

#### Abstract

Elida Oliviera from G1, when interpreting the monitoring of the Brazilian Institute of Geography and Statistics, in line with Pnad Contínua and Todos pela Educação, points out that almost four young people out of a total of 10, aged up to 19 years, were unable to attend high school in 2018. Of this amount, 55% were unable to finish Elementary School. The Terra website, in its October 2022 report, points out that an analysis carried out in 2019 by the National Household Sample Survey – PNAD – 51.2% of the Brazilian population over 25 years of age were unable to finish Basic Education. According to the report by the United Nations International Children's Emergency Fund - UNICEF - in the pandemic, school dropout was accentuated, in 2020, the percentage of students aged between 6 and 17 who dropped out of school was 3.2% , about 1.38 million. The emphasized statistics report ungodly chapters of the school gap in Brazil and at the same time they reinforce the need for educational policies aimed at specific modalities of teaching and learning for young people and adults

**Keywords:** EJA; CEEJA; ENCCEJA

<sup>1</sup> Como se deu a entrevista: Escola Municipal Frei Edgard Groot, maio de 2023, Jeane Silva, pedagoga da EJA

<sup>2</sup> Breve currículo do entrevistador: Equipe da Revista Práticas Pedagógicas

<sup>3</sup>Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco, Graduando em Educação Física pela IPEMIG, Matemática (trancada) pela UFJF; Especializações: Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neurociência e Aprendizagem, ambas pela IPEMG. Lecionou no Colégio Elizabeth Kalil, Santa Maria e Colégio Nossa Senhora das Dores. Pedagoga na Rede Municipal de Contagem e Betim. Atualmente está na E.M. Frei Edgard Groot, Betim, pedagoga na modalidade EJA.

1. Na Lei de Diretrizes e Bases – LDB - 9.394/1996, Seção V, Art. 37, a enfática descrição que os sujeitos que não tiveram oportunidades de ingressar e ou continuar seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio no espaço tempo que correspondem a idade própria, tem direito a efetuar seus estudos em uma modalidade específica aos jovens e aos adultos. De acordo com o site da educação do Estado de São Paulo existem três categorias que atendem as necessidades educacionais dos jovens e adultos, são elas: Ensino de Jovens e Adultos - EJA, Centro Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA – e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos ENCEJA. Perante a realidade descrita sujeitos educacionais reforçam a necessidade de investir e valorizar as modalidades específicas de ensino aprendizagem aos jovens e adultos

**1.1. Qual a diferença entre EJA, CEEJA e ENCEJA?** Na **EJA** do Ensino Fundamental os discentes precisam ter 15 anos e o médio 18, as aulas são presenciais, cada módulo tem duração de seis meses e corresponde aos anos e séries da modalidade regular, quatro horas diárias e funciona de segunda à sexta.

No ensino **CEEJA** a carga horária é flexível, ao fazer a matrícula o aluno acima dos 18 anos recebe o conteúdo em formato de apostila, que precisa estudar e junto um plano de estudos, apesar das aulas serem a distância, o aluno poder recorrer a centros de apoios para tirar dúvidas com professores.

O **ENCEJA** é voltado aos que necessitam concluir o Ensino Fundamental, têm acima de 15 anos e que estejam no Brasil ou no exterior. Quem responde por esta categoria é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – que aplica uma avaliação anual. A cada disciplina concluída, o aluno recebe um atestado parcial de conclusão e ao concluir as matérias exigidas pelo instituto, recebe o certificado geral. Apesar do INEP aplicar o exame, são as Secretarias Estaduais de Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que emitem os certificados e declarações.

**2. Com qual categoria mencionada a E. M. Frei Edgar Groot, onde você trabalha, segue para atender a demanda do ensino aprendizagem dos jovens e adultos?** Trabalhamos o Ensino de Jovens e Adultos, EJA, do Ensino Fundamental.

**3. Como funciona a EJA na instituição escolar onde trabalha?** Trabalhamos com o Ensino não Formal, os alunos frequentam a escola de 2ª até 5ª feira e no decorrer do ano letivo podem participar de 3 certificações, que geralmente acontecem em maio, agosto e dezembro. O aluno não precisa cursar todas as disciplinas de uma vez. Exemplifico com o caso do Senhor Carlos.

Quadro 1 – Senhor Carlos cursou as seguintes disciplinas na EJA no ano de 2022

2022	Arte	Matemática	História	Geografia	Ciências	Português	Inglês
1ª certificação		X	X	X			
2ª certificação	X		X				
3ª certificação					X	X	X

Fonte: Criação do autor

O Senhor Carlos optou na primeira certificação em estudar História, Matemática e Geografia, participou do pré-teste das três matérias, conseguiu a nota necessária mas, na certificação, não conseguiu passar em história. Para a segunda certificação, o aluno optou pelas disciplinas Arte e repetiu História, passou no pré-teste e também na segunda certificação, alcançou acima da média estipulada, 50% de acertos, o que corresponde a 15 questões. Para a última certificação do ano, o aluno estudou Português, Inglês e Ciência, mas na certificação, não conseguiu a nota necessária para passar em Português. Pelo fato do Senhor Carlos ficar devendo somente uma matéria, ele recebeu o direito de fazer outra prova, contudo, o resultado não foi satisfatório, teve que retornar para a escola no ano letivo de 2023 para estudar somente Português. Vale a pena enfatizar que a prova é composta de 30 questões fechadas, isto é, entre as cinco opções de uma questão, o aluno marca com um x a resposta que de acordo com seus conhecimentos, acredita ser a certa. A prova é montada por uma equipe competente da Secretaria Municipal de Educação de Betim, SEMED, que recebe várias questões da disciplina enviadas pelos professores da rede. Ressalto também que o conteúdo das certificações é decidido em um encontro entre os professores da rede em equidade com a SEMED.

Quadro 2 - Senhor Carlos cursou as seguintes disciplinas na EJA no ano de 2023

2023	Arte	Matemática	História	Geografia	Ciência	Português	Inglês
1ª certificação						X	
2ª certificação							
3ª certificação							

Fonte: Criação do autor

Na primeira certificação de 2023, Senhor Carlos conseguiu passar no pré-teste e na certificação da disciplina Português e recebeu a declaração que concluiu o Ensino Fundamental na modalidade EJA.

**4. Enfatiza a dificuldade mais acentuada que teve ou ainda tem para trabalhar na modalidade de ensino não formal.** A heterogeneidade dos alunos e das turmas que é intrínseco na EJA, no que se refere a bagagem educacional, social e cronológica. São sujeitos detentores de saberes que têm uma relação ativa com a sociedade e demandam necessidades ímpares e por consequência metodologias diversificadas e múltiplas.

**5. Qual a sua sugestão para os (as) pedagogos (as) que pela primeira vez vão trabalhar com o Ensino não Formal na EJA?** Entender de fato qual é o público da EJA, suas demandas e os atrativos necessários para evitar a evasão. Precisa entender que são alunos que foram excluídos da sociedade letrada, por causa de vários motivos e que não podem ser tratados como crianças, são adultos que precisam vencer etapas educacionais que não foram vencidas quando crianças ou pré-adolescentes; EJA não é supletivo e muito menos pode ter o mesmo olhar e tratamento das modalidades de ciclo do Ensino Regular; compreender e buscar resolver os conflitos de gerações que são intrínsecos entre os alunos mais jovens e os que já têm uma bagagem extensa de anos vividos.

**6. Qual a sua sugestão para os (as) alunos (as) que pela primeira vez vão estudar no Ensino não Formal na EJA?** Foco no estudo, evitar as conversas desnecessárias, aproveitar ao máximo o professor para sanar as dúvidas sobre a matéria e não desistir de estudar, caso seja reprovado em alguma certificação.

**7. Descreva um fato marcante que te emocionou como pedagoga no Ensino de Jovens e Adultos.** Entre os vários fatos marcantes vou citar a dedicação para estudar da aluna D. Alzita, de 90 anos. Em uma conversa informal, a aluna enfatizou que seu sonho é aprender a ler e escrever, por consequência receber seu diploma.

### **Referências**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. MEC, 1996.

CNN BRASIL **Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef** Disponível em: [Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef \(cnnbrasil.com.br\)](https://www.cnnbrasil.com.br/pandemia-aumenta-evao-escolar-diz-relatorio-do-unicef) Acesso em: 20/02/2023.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO **Entenda as diferenças entre CEEJA, ENCCEJA, EJA.** Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/conheca-as-diferencas-entre-ceeja-encceja-eja/> Acesso em: 20/03/2023.

G1 **Quase 4 em cada 10 jovens de 19 anos não concluíram o ensino médio, aponta levantamento.** Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/18/quase-4-em-cada-10-jovens-de-19-anos-nao-concluiram-o-ensino-medio-aponta-levantamento.ghtml> Acesso em: 10/03/2023.

TERRA. **51,2% dos adultos brasileiros não concluíram o ensino básico.** Disponível em: [51,2% dos adultos brasileiros não concluíram o ensino básico \(terra.com.br\)](https://www.terra.com.br/educacao/51-2-dos-adultos-brasileiros-nao-concluiram-o-ensino-basico) Acesso em: 02/02/2022.

**Relato de caso em forma de artigo**

**A aplicação das Metodologias Ativas Como facilitador do Processo de Ensino  
Aprendizagem**

**The application of Active as a Facilitator the Teaching Learning Process**

MORAES, Denise Alessandra Palhares Diniz<sup>1</sup>

**Resumo**

O presente artigo visa analisar a aplicação das Metodologias Ativas de aprendizagem em consonância às demais Tecnologias da Informação e Comunicação como facilitadores da aprendizagem das crianças e adolescentes gerados na era da tecnologia. Fundamentado em autores que abordam a temática ficou tangível que as Crianças e adolescentes das gerações “Z” e “Alpha” utentes das tecnologias digitais de informação e comunicação requerem processos ativos de aprendizagem. O texto, de forma indubitável, traz a questão colocando que esta nova ordem está alterando toda a escola de uma forma positiva e não existindo para isso uma fórmula pronta. O foco deve estar no desenvolvimento do ser humano, acreditando na busca e na criação de novos espaços de convivência, de troca de experiências, estando preocupados com a formação do sujeito como um todo, em sua integralidade.

**Palavras chave:** Tecnologia – Aprendizagem – Metodologias Ativas.

**Summary**

This article aims to analyze whether the application of Active Learning Methodologies in line with other Information and Communication Technologies would facilitate learning for children and adolescents born in the technology age. Based on authors who approach the subject, it became tangible that children and adolescents of the “Z” and “Alpha” generations, users of digital information and communication technologies, require active learning processes. Such teaching-learning processes become more interactive, presenting themselves with more meanings. The text, undoubtedly, raises the issue by stating that this new order is changing the entire school in a positive way and there is no magic formula for this. The focus must be on the development of the human being, believing in the search and creation of new spaces for coexistence, for exchanging experiences, being concerned with the formation of the subject as a whole, in its entirety.

**Keywords:** Technology – Learning – Active Teaching Methodologies.

---

<sup>1</sup> A autora possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2000), Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação, Especialização em Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013 / 2018) e especialização em educação a Distância. Exerceu o cargo de Diretora de Estabelecimento de Ensino da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Tem experiência na área educacional, com ênfase em Gestão e Avaliação de Políticas Públicas Educacionais.  
<http://lattes.cnpq.br/2535549862830417>

## **1 – Introdução**

A aplicação e a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação estão levando a escola a repensar os processos de ensino aprendizagem até então utilizados.

Com a nova demanda educacional as mudanças e transformações no que tange aos processos de aprendizagem e as metodologias adequadas para favorecerem o processo de ensino são primordiais com vistas a atender à necessidade dos alunos.

As crianças, geradas na era da tecnologia, já chegam à escola conhecendo e fazendo uso da maioria das ferramentas de informação e comunicação. A aplicação das Metodologias Ativas através das Tecnologias da Informação e Comunicação, as TIC's, que estão amplamente divulgadas nos meios de comunicação e fazem parte da rotina das crianças e adolescentes poderiam contribuir para o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

O presente estudo pretende responder ao questionamento sobre a aplicação das metodologias ativas no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes gerados na era da Tecnologia. A aplicação das Metodologias Ativas em consonância às demais Tecnologias da Informação e Comunicação poderia facilitar a aprendizagem destes?

A relevância deste trabalho consiste na possibilidade de instrumentalizar professores atuantes na Educação Básica para que o processo de aprendizagem das crianças e adolescentes possa ser mais efetivo, atrativo e conseqüentemente o aproveitamento curricular e aprendizagem deste público tenha maior eficácia.

O objetivo principal deste artigo é responder se com a aplicação das metodologias ativas o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes na Educação Básica são facilitados. Dentro deste parâmetro serão apontadas as considerações, bem como elucidar a importância das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem e ainda verificar a aplicação das metodologias ativas com a utilização de metodologias tradicionais no processo de ensino aprendizagem.

## **2 - Metodologia**

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa documental com enfoque qualitativo. Vieira (2011, p.95) coloca que “a pesquisa documental guarda grande correspondência com a pesquisa bibliográfica, pois consiste em extrair informações de documentos impressos ou eletrônicos e trabalhá-las, com o objetivo de enriquecer a argumentação no trabalho”.

Foi realizado um levantamento documental de autores da contemporaneidade que tratam do tema: “A aplicação das Metodologias Ativas como facilitador do Processo de Ensino Aprendizagem”. A partir disso, suas obras foram analisadas e serão apresentadas as considerações acerca da temática em questão.

Neste projeto foram utilizados alguns autores que abordam o tema das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação como, por exemplo, ROGERS (2001), DEMO (2009), VALENTE, ALMEIDA E GERALDINI (2017), KENSKI (2007), MÓRAN (2015).

Com base nos autores supracitados e outros que similarmente abordam a temática, o presente estudo traçou algumas observações acerca da utilização das Metodologias Ativas como sendo um facilitador do processo de ensino aprendizagem para as crianças e os adolescentes.

## **3 - As vantagens da utilização das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem**

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, as TIC's estão amplamente divulgadas nos meios de comunicação e fazem parte da rotina das crianças e adolescentes geradas na era tecnológica. Hodiernamente os processos de aprendizagem podem ser ofertados por meio das tecnologias.

As brincadeiras da contemporaneidade também estão intimamente ligadas as TDIC's. Tais vivências propiciam uma aprendizagem significativa. Rogers (2001, p. 01) conceitua a aprendizagem significativa da seguinte maneira:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (ROGERS, 2001, P. 01).

No contexto educacional, as escolas, com a necessidade de fazer com que as aulas se tornem mais interessantes, os professores assumem o papel mediador e utilizam recursos e ou ferramentas de informática, entre as mais variadas formas para tornar as aulas mais agradáveis e, portanto, fazer com que os alunos se envolvam mais com o conteúdo. O autor Pedro Demo (2009 p.05) no texto: “Tecnofilia & Tecnofobia” nos coloca que:

As novas tecnologias vieram para ficar e vão invadir, cada vez mais, os espaços educacionais, quase sempre movidas pela voracidade neoliberal de mercado; de outro, podem também ser movidas por dinâmicas aptas a contribuir incisivamente para o aprimoramento da aprendizagem. (DEMO, 2009, p.05)

Esta geração de crianças e adolescentes, que vem trazendo consigo o anseio pela tecnologia, também conhecidos como Geração “Z<sup>2</sup>” e Geração “Alpha<sup>3</sup>”, chegam à escola trazendo, conhecendo e fazendo uso da maioria das ferramentas digitais de informação. O uso das tecnologias digitais, TDIC, por parte deles é intenso e é parte da rotina diária. Valente, Almeida e Geraldini (2017) sobre esta utilização colocam o seguinte:

A convivência nos espaços híbridos multimodais da hiperconexão provoca mudanças nos modos de interagir, representar, o pensamento, expressar as emoções, produzir e compartilhar informações e conhecimentos, assim como aporta novos elementos à aprendizagem, podendo trazer novas contribuições e desafios aos processos educativos. (VALENTE, ALMEIDA E GERALDINI, 2017, p.458).

A utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação hodiernamente está levando a escola a repensar os processos de ensino aprendizagem até então utilizados. Nas escolas, com uma metodologia adequada, as TDIC’s podem contribuir para aulas mais interessantes e efetivas. Sobre este processo KENSKI (2007, p.43) coloca que:

Tecnologia e educação são conceitos indissociáveis. Educação diz respeito ao “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. Para que ocorra essa integração,

---

<sup>2</sup> Esta é uma definição para pessoas nascidas entre 1995 a 2010.

<sup>3</sup> Esta é uma definição para as pessoas nascidas a partir de 2010.

é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, ou seja, que se utilize a educação para ensinar sobre as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases da educação. (KENSKI, 2007, p.43).

Com a nova demanda educacional as mudanças e transformações no que tange aos processos de aprendizagem e as metodologias adequadas para favorecerem o processo de ensino aprendizagem são primordiais com vistas a atender à necessidade destes alunos.

O Professor José Moràn afirma que a Tecnologia nos oferece no momento presente a integração dos tempos e espaços. Ainda sobre esta questão o Professor supracitado nos coloca também a seguinte assertiva em relação ao ensinar e aprender:

O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORÀN, 2015, P.16).

Dessa forma, a utilização das Metodologias Ativas no processo de Ensino aprendizagem das crianças e adolescentes das Gerações “Z” e “Alpha” apresentam vantagens afinal, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação estão acessíveis não somente aos alunos, mas aos professores, pais, e também os gestores fato que propicia uma facilidade no compartilhamento de conhecimentos, informações, discussões e também na aprendizagem. A ressaltar ainda que a Educação deva ser usada para ensinar a tecnologia e a tecnologia por sua vez também é um dos instrumentos que podemos dizer ser um coadjuvante à educação.

#### **4- A importância das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem**

As Tecnologias da Informação e Comunicação tornaram-se necessárias. Diante desta nova exigência, alguns professores, por conceberem a educação como um processo, percebem a importância de envolver mais o aluno nas atividades de ensino aprendizagem para que ele seja mais participante, protagonista de seu processo de aprendizagem e ainda estabelecendo um diálogo que é essencial nesta relação professor-aluno. Esta forma inovadora de repensar os processos de ensino aprendizagem são as Metodologias Ativas. De acordo com Moràn (2015), as Metodologias ativas

de aprendizagem são consideradas o início para desenvolver processos mais adiantados de oportunidades de reflexão, da integração cognitiva, da generalização, bem como da reelaboração das novas práticas escolares atendendo a nova necessidade pedagógica.

A aplicação das Metodologias Ativas de aprendizagem nos traz inovações e variadas possibilidades. E uma delas é inverter a forma de ensinar. Tal metodologia é propiciada pelas TDIC. O professor pode postar os materiais que considerar importante em alguma plataforma digital que tiver disponível. Como exemplos destes materiais seriam os vídeos, textos, apresentações, questionários entre outros recursos digitais. Os estudantes acessam de casa o conteúdo digital. Eles têm a oportunidade de revê-los com mais atenção quantas vezes sentirem necessidade, levantam as principais dúvidas, respondem questionários, quiz e podem inclusive estabelecer discussões. O professor recebe todo este material dos alunos e elabora atividades específicas para a sala de aula presencial.

Esta é uma forma de personalização do processo de ensino aprendizagem. Neste sentido o papel do professor modifica-se. Sobre isso o professor Moràn (2015) faz a seguinte afirmação:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente, gestor de aprendizagens múltiplas e complexas. (MORÀN, 2015, p. 24).

Dessa forma, com uma infinidade de informações disponíveis na palma da mão, o papel do professor modificou. O que tem que ser claro é que ele não tem que ter o domínio de todos os conteúdos e sim saber mobilizar, envolver, dialogar, expor, ou seja, utilizar uma série de instrumentos de apoio para ajudar os alunos a desenvolverem capacidades e a construir seus conhecimentos como sujeitos ativos. Afinal, o trabalho com tecnologias por si só não garante uma aprendizagem significativa. E a aprendizagem só acontece quando há compreensão, por parte do aprendiz do objeto a ser ensinado.

### **5- A aplicação das metodologias ativas e a utilização de metodologias tradicionais no processo de ensino aprendizagem**

As crianças e adolescentes que estão hoje na escola, como já dito anteriormente, já dominam a grande maioria das ferramentas de tecnologias digitais sendo que a utilização das mesmas é parte de seus hábitos diários e, portanto usam-na de forma constante. Entretanto, a grande questão é que algumas escolas, sistemas de ensino e entre outros, mesmo diante deste fato, não alteram seus processos de ensino aprendizagem. MORAES (2003, p.7) exemplifica esta situação da seguinte forma:

(...) a escola continua limitando as crianças ao espaço reduzido de suas carteiras mobilizando-as em seus movimentos, silenciando-as em suas falas, impedindo-as de pensar e sentir. Em vez dos processos interativos de construção do conhecimento, continua exigindo memorização, repetição, cópia, dando ênfase ao conteúdo, ao resultado, ao produto, recompensando o seu conformismo, a sua “boa conduta”, punindo “erros” e suas tentativas de liberdade de expressão.

Partindo desta colocação bem sabemos que ainda existem situações em que responsáveis pelos sistemas de ensino, desde alguns gestores até mesmo alguns professores que concebem a Educação e o processo de ensino aprendizagem como algo cumulativo e que a melhor forma de conduzir a aprendizagem ainda é a simples transmissão de conhecimentos, o professor como o centro de todo o processo sendo o único responsável pelo ensinar e aprender e os alunos como meros receptores.

Sobre esta premissa a Psicóloga e Professora Denise Leão nos diz o seguinte:

Na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar. O papel do indivíduo no processo de aprendizagem é basicamente de passividade”. (LEÃO, 1999, p.190).

Algumas escolas, ainda na contemporaneidade, utilizam a transmissão de conhecimentos como sendo a principal metodologia aplicada nas situações de sala de aula. A considerar que o tradicional não deve simplesmente ser descartado, mas atualizado, pois estamos em contínua evolução e desenvolvimento de métodos e recursos educacionais. Ainda sobre a metodologia tradicional de aprendizagem podemos elucubrar que:

“O ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos”. (LEÃO, 1999, p.191).

A prática da simples transmissão de conhecimentos, infelizmente, em algumas escolas é realidade. Com fundamentos baseados em teorias tradicionais alguns professores ainda insistem em pensar e agir a partir de velhos e ultrapassados paradigmas educacionais. Seja por terem sido educados dessa forma, desconhecimento da tecnologia ou até mesmo por comodismo. Com esta nova premissa educacional à frente dos nossos olhos as mudanças e transformações, no que tange aos processos de ensino aprendizagem, são fundamentais com vistas a atender aos anseios destas crianças e adolescentes que estão na escola contemporânea.

É imprescindível que a escola repense seus processos de ensino aprendizagem até então utilizados. É inevitável a utilização de metodologias ativas de aprendizagem no cotidiano da escola da contemporaneidade visando a formação dos indivíduos em constante processo de transformação.

### **Considerações Finais**

O presente artigo visou analisar se a aplicação das Metodologias Ativas de aprendizagem em consonância às demais Tecnologias da Informação e Comunicação seriam facilitadores da aprendizagem das crianças e adolescentes gerados na era da tecnologia. Com esta hipótese foi realizada uma pesquisa documental com enfoque qualitativo. Foram analisados diversos autores que abordam a temática das tecnologias digitais da informação e comunicação, relacionados aos processos de aprendizagem bem como a aplicação das metodologias ativas.

Fundamentado nestes autores e em suas pesquisas ficou clarividente que as Crianças e adolescentes das gerações “Z” e “Alpha” utentes das tecnologias digitais de informação e comunicação requerem processos ativos de aprendizagem. Seja pela nova ordem mundial ou pela inevitabilidade de serem protagonistas de seus processos de aprendizagem.

A aplicação das Metodologias Ativas em consonância às demais Tecnologias da Informação e Comunicação favorecem tais processos de ensino aprendizagem uma vez que estes se tornam mais interativos apresentando-se com mais significados e tal e qual ROGERS (2001) bem colocou vindo a provocar uma modificação no comportamento do indivíduo.

Dessa forma é indubitável que esta nova ordem está alterando toda a escola de uma forma positiva e para isso não existe uma fórmula pronta. Existe sim, o acerto e o erro. Devemos ter o foco no desenvolvimento do ser humano, acreditando na busca e na criação de novos espaços de convivência, de troca de experiências, estando preocupados com a formação do sujeito como um todo, em sua integralidade.

As novas formas de comunicação, a interatividade e a intertextualidade surgidas com o desenvolvimento das TIC's podem modificar os processos de ensino e aprendizagem na escola, pois as utilizações de tais Tecnologias virtuais estão amplamente divulgadas nos meios midiáticos. Hodiernamente são consideradas como um meio de facilitação da aprendizagem. Chega a ser uma exigência da sociedade contemporânea o conhecimento e a utilização das mesmas e as escolas estão se adequando à esta nova estratégia de ensino ou no mínimo percebendo esta exigência coexistente.

Para que ocorra uma aprendizagem significativa o aluno deve contar com conteúdos relevantes em que ele tenha possibilidade de interagir. As tecnologias digitais possibilitam um maior entrosamento dos alunos entre eles próprios, com professores e também com o conteúdo. Utilizando exemplos e recursos diferentes, na maioria das vezes ligados à realidade do aluno, o conteúdo é melhor aprendido e com aulas mais interessantes e significativas a aprendizagem passa a ter um significado.

Paraphrasing DEMO (2009) virtual learning came to stay and will occupy each time more schools and hybrid and multimodal spaces of coexistence. And even to get closer to their students the teacher should offer dynamic classes and use topics belonging to the student's daily life.

Assim, as Metodologias ativas de aprendizagem em consonância às demais Tecnologias da Informação e Comunicação são facilitadores dos processos de ensino aprendizagem das crianças e adolescentes.

## Referências

DEMO, Pedro. “Tecnofilia” & “Tecnofobia”. **Boletim Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro. v. 35, n.1, jan./abr. 2009. Disponível pelo endereço: < <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/251/233> > Acesso em 05 Abr.2023.

CORTELAZZO, Ângelo Luiz; FIALA, Diane Andreia; PIVA JÚNIOR, Dilermano; PANISSON, Luciane; JUNQUEIRA, Maria Rafaela; RODRIGUES, Bruno. **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018. 208 p. ISBN 978-85-508-0330-2.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2007. 144 p. ISBN 978-85-3080- 828-0.

TRADICIONAL E ESCOLA CONSTRUTIVISTA. **Cadernos de Pesquisa**, Fortaleza, n. 107, p. 187 - 206, 31 jul. 1999. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJJHWcxknGGMghXdGRXZbB/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: 06 Abr. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. 22ª. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 272 p. ISBN 978-85-249-1744-8.

MORAES, Maria Cândida de. O paradigma educacional emergente. **Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica.**, São Paulo, 2003. Disponível em: < [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma\\_emergente.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf) >. Acesso em: 06 Abr. 2023.

MORÁN, José . **Mudando a educação com metodologias ativas** . Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. 180 p. Disponível em: < [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf) >. Acesso em 06 Abr. 2023.

SETÚBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos?.**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 345-366, maio. 2010. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2861> >. Acesso em: 30 Mar.2023.

## **Competências tutoriais necessárias ao tutor do Ensino a Distância para que realize boas práticas pedagógicas**

### **Tutorial skills needed by the Distance Learning tutor to carry out good pedagogical practices**

AVELAR, Ewerton Alex <sup>1</sup>  
BATINGA, Georgina Luna<sup>2</sup>  
REIS, Joaquim <sup>3</sup>  
CRUZ, Nelly Kazan Sancho <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Doutor em Administração pela UFMG, Mestre em Administração pela UFLA, Especialista em Educação pela UFF, e Graduado em Ciências Contábeis pela UFMG. Atualmente, é Professor Adjunto do Departamento de Ciências Contábeis da UFMG e Professor Permanente do Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade (CEPCON/UFMG). É o Líder no Núcleo de Estudos sobre Aplicação de Algoritmos em Contabilidade e Finanças (NEACONF/UFMG). Também é Editor Associado do periódico The Bottom Line e Editor Adjunto dos periódicos Contabilidade Vista & Revista e Revista Mineira de Contabilidade. Atua principalmente nos seguintes temas: Controle Gerencial, Gestão de Custos, Finanças Corporativas, Gestão por Algoritmos (algorithm management) e Inteligência Artificial.

<sup>2</sup> Doutora (2018), Mestrado (2014) e Graduação (2008) em Administração pela PUC/Minas. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (DAGEE/UTFPR), campus Curitiba. Desenvolve pesquisas na área de Trabalho, Consumo e Sociedade, com aportes teórico-metodológicos na Análise do Discurso e Análise Crítica do Discurso. Atualmente pesquisa o tema Tecnologia em uma perspectiva sociocrítica, considerando seus efeitos controversos e ambíguos nas organizações e nas relações de trabalho e consumo, resultantes da digitalização e da integração tecnológica. Integra o grupo de pesquisadores da Cátedra Oscar Sala vinculada ao Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA/USP), onde desenvolvendo pesquisas com temas relacionados a compreensão da convivência social e operacional entre humanos e não-humanos, representados por algoritmos, robôs e dispositivos inteligentes, em uma perspectiva que possa acolher os benefícios e minimizar os impactos negativos dos avanços tecnológicos.

<sup>3</sup> Mestre em ARTES, URBANIDADES e SUSTENTABILIDADE pela UFSJ /Pós-graduações: ARTE-EDUCAÇÃO pela PUC/Minas; Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (PIGEAD) pela UFF; Mídias na Educação pela UFSJ e Graduação em Licenciatura ARTES CÊNICAS pela UFOP. Atualmente trabalha na Rede Municipal de Educação de Betim e Contagem, na área de Arte-educação. Criador da Revista Práticas Pedagógicas. <http://lattes.cnpq.br/0959426348679802> e <https://orcid.org/0000-0002-8008-3429>

<sup>4</sup> Mestre em Educação na linha de pesquisa Tecnologia da Informação e Comunicação em Processos Educacionais - UNESA; Especialista em Mídia, Tecnologia da Informação e Práticas Educativas-PUC-Rio; Especialista em Fisioterapia em Terapia Intensiva; Especialista em Fisioterapia Neurológica; Graduada em Medicina Veterinária (UFF), em Fisioterapia (UNESA) e em Pedagogia (UNESA); Docente dos cursos de especialização em Fisioterapia-Instituto de Fisioterapia em Terapia Intensiva/SOBRATI\_RJ e C.E.D.A SRL-Santa Cruz de La Sierra e Cochabamba- BO ; Docente Formadora do Projeto E-Tec Brasil/ SEED-MEC; Chefe II SADT-HMMC; Coordenadora de estágio supervisionado e responsável técnica- Hospital Municipal Miguel Couto (HMMC); Pesquisadora/orientadora Lante/UFF-UAB; experiência na área de Educação, com ênfase em Educação online, atuando principalmente nos seguintes temas: mídia-educação, tecnologias digitais de informação e comunicação, aprendizagem colaborativa e avaliação; experiência em Terapia Intensiva e Fisioterapia Neurológica.

### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as competências essenciais do tutor para o bom desempenho e condução do seu papel no contexto da Educação a Distância (EAD). Como objetivos específicos procurou-se: a) descrever as competências tutoriais sócio afetivas, gerenciais, auto avaliativas, tecnológicas e pedagógicas, correlacionando-as ao processo de ensino e aprendizagem na EAD e; b) discutir a sinergia das competências essenciais para o bom tutor. Trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica em que os materiais selecionados foram analisados, investigando-se ideias e conceitos de diversos autores, comparando-se as suas posições a fim de se refletir criticamente acerca destas.

Concluiu-se que a tutoria por ser um elo importante entre aluno e conhecimento exige que o tutor desenvolva determinadas competências essenciais para sua profissão e que as instituições de EAD precisam disponibilizar cursos de capacitação para tais ações. O tutor também precisa compreender e se conscientizar que a qualidade do ensino está atrelada ao desenvolvimento das competências. No entanto, pode-se inferir que não há como dicotomizar as competências atribuindo maior ou menor valor a uma ou outra, mas a sócio afetiva perpassa por todas as outras competências e por mais que as outras tenham sido desenvolvidas, sem esta, o processo não obterá o êxito esperado.

**Palavras-chave:** Competências Tutoriais; Educação a Distância; Desempenho profissional.

### **Abstract**

The general objective of this work is to analyze the tutor's essential competences for the good performance and conduction of their role in the context of Distance Education (EAD). As specific objectives, we tried to: a) describe the socio-affective, managerial, self-evaluative, technological and pedagogical tutorial skills, correlating them to the teaching and learning process in distance learning and; b) discuss the synergy of essential competences for the good of the tutor. This is a bibliographic review work in which the selected materials were analyzed, investigating ideas and concepts from different authors, comparing their positions in order to critically reflect on them. It was concluded that tutoring, as an important link between students and knowledge, requires the tutor to develop certain essential skills for their profession and that distance learning institutions need to provide training courses for such actions. The tutor also needs to understand and be aware that the quality of teaching is linked to the development of skills. However, it can be inferred that there is no way to dichotomize the competences by attributing greater or lesser value to one or the other, but the socio-affective one runs through all the other competences and, however much the others have been developed, without this one, the process would not will achieve the expected success.

**Keywords:** Tutorial Skills; Distance Education; Professional performance.

## **1 - Introdução**

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e ou tempo, mas a comunicação tem se efetivado através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Mais de uma década depois, a definição de Silva e Marinho; Lobato e Afonso continua em voga. De acordo com Silva (2006) as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) encontra-se em um caminho da convergência e integração dos diversos aparelhos e funções diferentes, com ênfase no computador e internet. Para Marinho; Lobato, 2008; Afonso, 2002) as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possuem uma abrangência tecnológica maior. Dessa forma, optou-se pelas TIC, ao invés das TDIC.

Assim, os recursos tecnológicos ampliaram as possibilidades de comunicação que devem existir no processo de ensino e aprendizagem à distância. Novos desafios têm surgido em decorrência da utilização das ferramentas disponibilizadas na rede, possibilitando a interação e o acesso à crescente fonte de informações. E é neste processo que se insere o tutor. Este é o elo principal entre a

informação e o conhecimento.

Silva e Aguiar (2011) sustentam que o papel do tutor é de realizar a aproximação do aluno com objetivo de conhecimento, oportunizando intervenções pedagógicas, estimulando assim a participação dos alunos de modo a transformar as informações em conhecimento.

No entanto, para que o tutor execute sua função de mediação adequadamente, necessita desenvolver diversas competências essenciais, tais como: sócio afetivas, pedagógicas, gerenciais, tecnológicas e autoavaliativas. Todas as competências são importantes e não há como dissociá-las, contudo sua análise se torna, mesmo que se seja inicialmente de forma fragmentada, para que se possa entender a definição de cada uma e o sinergismo existente entre elas.

Portanto, o presente trabalho visa analisar as competências essenciais do tutor para o seu bom desempenho e a condução do seu papel no contexto da EAD. Apesar de alguns estudos já terem abordado o tema, vale ressaltar que ainda é necessário um delineamento mais aprofundado. Neste sentido, surge uma questão norteadora: como é possível relacionar as competências tutoriais sócio afetivas, pedagógicas, gerenciais, tecnológicas e auto avaliativas ao bom desempenho profissional na EAD, sem, no entanto, dissociá-las?

Na tentativa de responder tal questionamento, procurou-se viabilizar este trabalho sobre as competências tutoriais, partindo-se do pressuposto que o tutor integra em sua prática pedagógica, os aspectos tecnológicos, sócio afetivo, pedagógicos, gerenciais e auto avaliativos.

## **1.2 - Introdução**

A EAD no Brasil tem se difundido amplamente e o número de alunos nesta modalidade de ensino tem alcançado uma proporção surpreendente. De acordo com Borges e Souza (2012, p.2), é importante destacar que atualmente a EAD como uma modalidade de ensino tem assumido grande destaque no setor educacional, devido às possibilidade advindas da internet e viabilizadas pelas Tecnologias, sócio afetivos, pedagógicos, gerenciais e auto avaliativos.

Com a TIC, as informações se processam mais rapidamente, mas a sociedade da informação exige

que o indivíduo tenha habilidade para selecionar estas informações, com o objetivo de transformá-las em conhecimento.

Conforme os autores supracitados, no desenvolvimento da EAD insere-se um novo e importante ator, o tutor. Pode-se assim dizer que o estudo sobre a tutoria é de extrema necessidade em função de sua relevante participação no processo de ensino e aprendizagem.

Bortolon e Gomes (2011) sustentam que o papel do tutor será o de realizar a aproximação do aluno com o objeto do conhecimento, problematizando, mediando e oportunizando intervenções pedagógicas, mas, principalmente, permitindo que o aluno seja o autor do seu conhecimento, em outro tempo e em outro espaço, através de uma postura de incentivo a atribuição de apoio e acolhimento. No entanto, nem todos os tutores desenvolvem estas habilidade e competências para atuarem no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Completando esta visão, Ramos (2013) afirma que, para desenvolver adequadamente o seu trabalho, o autor deve apresentar algumas competências consideradas essenciais: sócio afetivas, pedagógicas, gerenciais e tecnológicas. Borges e Souza (2012) adicionam ainda, as competências auto avaliativas.

No que tange às competências pedagógicas e sócio afetivas, Oliveira, Dias e Ferreira (2014) salientam a necessidade de capacidade de tutores com ênfase nos fundamentos pedagógicos sob uma perspectiva interacionista. Interação que aponta para um contato mais humano com objetivos de quebrar a frieza que alguns preconizam na educação a distância. Por sua vez, Cunha e Silva (2009, p. 23) identificam a computação afetiva como uma das saídas “computacionais que possam detectar, classificar e responder as emoções humanas, facilitando o aprendizado através da relação estabelecida. Tais informações vêm ao encontro do objetivo deste trabalho, o qual busca analisar, dentre outras competências, as sócio afetivas e pedagógicas tutorais em EAD. Já as competências auto avaliativas são também primordiais, pois envolvem a compreensão do tutor sob sua própria atuação buscando a análise e a melhoria de seu trabalho (BORGES e SOUZA, 2012).

Por sua vez, as competências gerenciais estão relacionadas à capacidade de gestão do tutor e não pode ficar à margem de todo o contexto, assim como as competências tecnológicas que se referem

ao domínio e conhecimento dos recursos multimídias e das TIC. (RAMOS, 2013).

Ainda segundo Borges e Souza (2012), a competência tecnológica exige que os tutores tenham compreensão e estejam atentos aos aspectos humanos (perfis grupais, afetividade, etc), não dissociando assim, as diversas competências. Para os referidos autores, a competência tecnológica exige não somente conhecimentos sobre as TIC e sobre os ambientes virtuais de aprendizagem, como também a relação existente nestes ambientes.

Salienta-se que uma preocupação da EAD é suprir a falta de contato face a face entre alunos e professores, tão importante ao processo do ensino aprendizagem, o que Gonçalves (2014) chama de “sedução pedagógica”. É preciso existir esta sedução para aproximação do aluno ao ambiente de aprendizagem.

De acordo com Lahan et al. (2012), o tutor é o elo que faz a ponte entre o aluno e o conhecimento. Assim, vale ressaltar que as competências tutoriais tão importantes para o desempenho do processo de ensino e aprendizagem precisam ser analisadas. Quanto mais estudos a literatura disponibilizar sobre as competências tutoriais, melhor será a qualidade da tutoria, o que tenderá a refletir em um bom desenvolvimento do aluno a distância.

O objetivo geral é analisar as competências essenciais do tutor para o bom desempenho e condução das suas práticas pedagógicas no contexto da Educação a Distância. Os objetivos específicos perpassam pelo ato de descrever as competências tutoriais sócios afetivas, gerenciais, autoavaliativas, tecnológicas e pedagógicas, correlacionando-as ao processo de ensino e aprendizagem na EAD. Discutir a sinergia das competências essenciais para o bom desempenho do tutor em cursos de EAD.

### **1.3 – Metodologia**

A metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa está pautada em um trabalho teórico com compilação e ordenação baseada em bibliografias acerca do tema “Competências essenciais do tutor para o bom desempenho e condução do seu papel no contexto da Educação a Distância”.

Segundo Mattos (2014), uma pesquisa pode ser classificada quanto: à abordagem, à natureza, aos objetivos e aos procedimentos.

Quanto à natureza, esta pesquisa pode ser classificada como básica, pois “têm por objetivo gerar novos conhecimentos sem aplicação prática” (MATTOS, 2014, p.3). No que tange aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória que segundo Gil (2005, p. 41)

Estas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e) análise de exemplos que estimulem a compreensão. São exemplos deste tipo de pesquisa a bibliográfica e o estudo de caso.

O tipo de trabalho elaborado constitui-se de uma pesquisa bibliográfica, que segundo Mattos (2014), fundamenta-se em materiais já existentes (livros, dissertações, teses e outros), a fim de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito acerca do tema. A referida autora destaca que qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica sobre o tópico que o pesquisador vai estudar. No entanto, não se pretendeu aqui explorar somente materiais já descritos, mas analisá-los com o objetivo de explorar o tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a novas reflexões e conclusões.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio de estudo em livros, artigos científicos (publicados em eventos e periódicos), sites, relatórios, dissertações e teses. Esses materiais foram obtidos a partir de consultas a bibliotecas universitárias, bancos de dados de teses e dissertações, assim como bases de informações científicas disponíveis livremente na internet e no Portal Periódicos CAPES, tais como: Google Acadêmico, *Scielo*, *Redalyc*, *Science Direct*, *EBSCO* e *SCOPUS*. Todas as bases supracitadas apresentaram um grande volume de artigos científicos acessíveis, em maior ou menor grau, aos pesquisadores.

Após a compilação do material, foram elaborados fichamentos. Um fichamento é conceituado por Mattos (2014, p. 1) como

Um recurso acadêmico que tem como função registrar um texto nas partes relevantes. Serve para situar o pesquisador a respeito do tema que trata o texto original. Portanto, ele é uma prática de redigir que ajuda na organização dos estudos cotidianos e também, na elaboração de pesquisas acadêmicas. {...} O fichamento é uma forma de conhecer determinado assunto ou tema. Ele contém partes relevantes, permitindo ao pesquisador, em consultas posteriores, registrar em um trabalho aquilo que lhe interessa do tema proposto. Permite ainda, ao aluno, assimilar o conteúdo de determinada disciplina ou área de estudo.

Os materiais selecionados foram analisados, investigando-se ideias e conceitos de diversos autores, comparando-se as suas posições a fim de se refletir criticamente acerca destas.

A organização deste texto assim pode ser descrito: o primeiro capítulo corresponde à introdução no qual se procurou justificar a escolha do tema acerca do trabalho, traçar os objetivos e descrever a metodologia adotada; o segundo capítulo corresponde aos pressupostos teóricos acerca da temática das diversas competências essenciais aos tutores e o terceiro refere-se à análise crítica das competências tutoriais, seguido do capítulo quatro relacionado às considerações finais. O quinto corresponde às referências.

### **2 – Pressupostos Teóricos**

Esta seção apresenta uma revisão da literatura sobre o tema de “As competências essenciais dos tutores para o seu bom desempenho e a condução das suas práticas pedagógicas no contexto da Educação a Distância”. Nesse sentido, a competência é entendida segundo Tractenberg e Tractenberg (2007, p.2)

Como uma combinação de conhecimento, habilidades e atitudes, resultantes do processo de socialização – especialmente da formação educacional e das experiências profissionais e de vida – que convergem para determinados padrões do pensar, do sentir e do agir vinculados a contextos laborais específicos (op, cit).

O presente capítulo está dividido em cinco subseções, quais sejam: Competências sócio afetivas (subseção 2.1); Competências Pedagógicas (subseção 2.2); Competências Auto avaliativas (subseção 2.3); Competências Gerenciais (subseção 2.4); e Competências Tecnológicas (subseção 2.5).

#### **2.1– Competências Socioafetivas**

As competências sócioafetivas correspondem às habilidades ligadas ao relacionamento com o aluno, à afetividade desenvolvida durante o processo de ensino-aprendizagem e à criação de um ambiente virtual pautado no acolhimento e no respeito ao próximo. (BORGES E SOUZA, 2012).

Neste sentido, estas competências envolvem os aspectos interpessoais e a socialização de forma que

o ambiente seja agradável e atrativo para o desenvolvimento das atividades. No entanto, não se pode responsabilizar somente tutores e professores para a afetividade do processo; o ambiente virtual de aprendizagem deve ser intuitivo, bem organizado, estruturado e capaz de acolher os alunos, o que muitos autores denominam este processo como computação afetiva.

As dimensões afetivas do tutor em cursos a distância precisam da ajuda da computação afetiva, pois a falta da relação “olho no olho” entre aluno e professor é crucial para o ensino aprendizagem. Cunha e Silva (2009) afirmam que a composição afetiva é uma área de conhecimento da computação que tem por objetivo fazer com que sistemas computacionais possam detectar, classificar e responder as emoções humanas.

Os mesmos autores (op. cit, p.3) ainda afirmam que em grande parte dos ambientes inteligentes de aprendizagem “o reconhecimento das emoções é feito através do comportamento observável, ou seja, através do uso do sistema pelo usuário, de suas interações com a interface do ambiente”.

Os programas utilizados na comunicação afetiva reconhecem as emoções e são capazes de identificar os alunos que pouco ou muito interagem, sugerindo a participação dos mesmos, promovendo assim a aprendizagem colaborativa.

O auxílio das novas tecnologias no ensino-aprendizagem a distância está a cada ano exercendo seu papel com mais eficiência, Cunha e Silva (2009) apresentam exemplos de computação afetiva em ambientes virtuais que têm dados bons resultados, por proporcionar um aumento significativo na qualidade e na eficiência estudantil, pois se preocupa exatamente com um fator de grande influência que é a questão motivacional dos integrantes no processo educacional. Vale ressaltar que a importância em elaborar pesquisas teóricas e práticas na área da computação afetiva se tornou uma necessidade educacional, o que implica o nível de relação ente os envolvidos.

Nessa relação interacionista, o olhar do tutor presencial sobre as competências precisa ser levado em consideração. De acordo com Lahan et al. (2012, p. 10), por agir com facilitador e orientador no processo, os tutores presenciais não têm em mente que, “em sua relação pessoal com os alunos, desenvolve-se o potencial intelectual e de comunicação, indispensáveis na formação total do indivíduo”.

Percebe-se então, que o tutor presencial também é o elo importante para o sucesso da EAD numa concepção de mediação pedagógica motivacional e de empatia.

De acordo com Silva e Aguiar (2011, p. 4)

O papel do tutor será, portanto, realizar a aproximação do aluno com o objeto do conhecimento, problematizando, mediando, oportunizando intervenções pedagógicas, mas, principalmente, permitindo que o aluno seja autor do seu conhecimento, em outro tempo e em outro espaço, através de uma postura de incentivo e atribuição de apoio e acolhida.

Independente de qual seja a função do profissional na EAD, o seu objetivo é fazer um elo entre o sujeito e o ensino. Objetivo este que, calcado na mediação pedagógica afetiva, alcance o sucesso esperado.

Silva e Aguiar (2011) enfatizam que o estreitamento dos laços afetivos acaba por ampliar e qualificar a intervenção pedagógica necessária para a construção do conhecimento. É esse o diferencial humano revelador e decisivo para a permanência dos cursistas e para o sucesso da experiência nesta modalidade; caso contrário, o número de evasão se torna maior que o quantitativo presente. Vale reafirmar que o tutor para exercer sua função de uma maneira efetiva, precisa conhecer seus alunos, respeitar a diversidade educacional e dominar as ferramentas educacionais das novas tecnologias.

Fiuza e Martins (2014, p. 4) deixam claro que

O monitor tutor é o agente responsável pela integração deste modelo, realizando ações de socialização por meio do estabelecimento de contato entre alunos e professores e estimulando a motivação para a aprendizagem. É atribuída ao monitor tutor também a função de auxiliar em questões de acesso tecnológico, incentivando o uso do ambiente online de aprendizagem e esclarecendo dúvidas referentes ao mesmo, pois, a crescente utilização das TIC criam a necessidade de profissionais capacitados para o preparo de alunos e professores para o uso das tecnologias escolhidas.

Neste sentido, a capacitação em formação para uso das tecnologias torna-se fundamental, uma vez que estamos inseridos numa cultura sócio técnica e aqueles que estiveram à margem desta serão excluídos. Portanto, inovar as práticas pedagógicas através da apropriação dos recursos tecnológicos contribuirá para a manutenção de uma comunicação interpessoal entre alunos e professores.

Fiuza e Martins (2014) ainda põem em discussão e análise a questão da motivação do monitor que conduz o aluno ao ensino aprendizagem, pois a EAD é um processo educacional calcado na frieza da máquina e da distância entre seus integrantes e esta é mais uma razão para que os tutores desenvolvam competências sócioafetivas fazendo assim a diferença no desenvolvimento cognitivo e intelectual do aprendiz e por consequência na relação entre objeto do saber e o sujeito.

Assim, a criação de vínculo é essencial no processo de interação e estabelecimento de uma referência, para que o aluno não se sinta solitário ou desamparado no ambiente virtual, trazendo maior segurança para que se sinta acolhido e otimista quanto ao aprendizado.

Segundo Borges e Souza (2012) para manutenção das competências sócioafetivas é necessário que o tutor além de conhecer o alunado, deva ser cordial, prestativo e atento às dúvidas, mesmo as mais comuns; ter uma escuta sensível, incentivar apontando as facilidades, observar as dificuldades e manter a comunicação respeitosa são atribuições do tutor.

Enfim, quando se fala em desenvolvimento de competências sócio afetivas deve-se pensar em planejar ações no sentido de manter um relacionamento agradável, pois tutores entusiasmados contagiam, atraem e despertam credibilidade, autoconfiança e amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional em seu alunado.

### **2.2 – Competências pedagógicas**

A sedução pedagógica na educação é o caminho que permite um ensino aprendizagem de qualidade e impede a evasão do aluno do curso à distância. No entender de Gonçalves (2014, p.4) “o tutor sedutor impressiona pela capacidade de demonstrar os atalhos e o manejo eficaz das ferramentas que estão á sua disposição para o exercício da tutoria”. Seduzir o aluno é valorizar o discente em todas as faces do processo de ensino-aprendizagem e auxiliá-lo na construção do conhecimento. E esta sedução faz parte do desenvolvimento das competências pedagógicas.

Gonçalves (2014) afirma que a capacidade para atuar como mediador é conhecer a realidade de seus anos em todas as dimensões (pessoal, social, familiar e escolar) Isso é de fundamental importância para que, de algum modo, ele ofereça possibilidades permanentes de diálogo, sabendo ouvir, sendo

empático e mantendo uma atitude de cooperação e que possa oferecer experiência de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de consciência e de elaboração dos próprios projetos.

De acordo com o referido autor, o tutor precisa ser um socializador capaz de manter um elo entre sujeito e a aprendizagem, o que perpassa pela atribuição pedagógica. Vale enfatizar a importância de uma tutoria que esteja atenta para seduzir o aluno, mantendo-se como um elo forte entre o sujeito e o conhecimento. Portanto, por mais que dissociemos, didaticamente as diversas competências existentes estão interligadas.

As competências pedagógicas envolvem os métodos de ensino e aprendizagem, que contribuem ao aprendizado individual e coletivo. A temática da prática pedagógica em cursos de EAD nos fornece vários campi para uma pesquisa com resultados importantes para o ensino aprendizagem e a formação de bons cursos universitários.

Os cursos a distância assim como, os cursos presenciais, para apresentarem qualidade e contemplarem os diversos alunos, precisam estar calcados em um ensino aprendizagem que leve em conta as relações humanas e pedagógicas. Nesse sentido, Júnior, Cardoso, e Oliveira (2012) realçam que a prática pedagógica é uma atividade que se apoia em uma teoria, em vivências e mediações buscando transformação dos indivíduos e, por conseguinte da sociedade. Dessa forma a atuação dos professores-tutores nos cursos em EAD deve possibilitar mudanças ou transformações nos educandos a partir de um processo de aprendizagem sócio interacionista. Vale reafirmar que a relação interacionista leva em conta os vários saberes de uma equipe multieducacional e a valorização do indivíduo como sujeito capaz de ensinar e aprender sob a perspectiva de interação social.

Sabe-se que a EAD se diferencia da educação presencial, principalmente pela falta de contato “face a face” entre aluno e professor. Por ser uma modalidade considerada inovadora para alguns tutores, se faz necessário de formação teórica e prática para qualificação profissional. E, formação também precisa ser analisada e discutida.

Machado e Machado (2004 p. 6) enfatizam que “as instituições de EAD devem ter a preocupação de formar o tutor através de cursos de capacitação e averiguar o seu desempenho”. E essas

capacitações precisam superar os velhos problemas da educação que coloca o professor como transmissor de conhecimento e o aluno como receptor.

De acordo com os autores (op. Cit, 2004), o novo papel do professor tutor precisa ser repensado para que não reproduzam nos atuais ambientes de EAD concepções tradicionais da figura do professor com soberania diante do aluno. A relação entre o aluno e o professor tutor precisa ser de reciprocidade, cognição e afeto. Para uma boa práxis pedagógica no curso a distância, é preciso o entendimento das funções do professor tutor.

O papel do professor tradicional que fica face a face com o aprendiz em um tempo-espaço presencial, centralizando o ensino em sua oratória, não encaixa nesta modalidade via internet. As tecnologias de ponta permitiram um ensino mais inclusivo, não eliminando a necessidade da existência do professor tutor, pois este continua sendo um elo de ligação entre o aluno e o saber.

No entender de Novello e Laurino (2012, p.7)

Tanto a atuação como a compreensão dos papéis em um curso ou disciplina a distância dependem de fatores como: entendimento sobre as funções do professor tutor, a disponibilidade para o trabalho coletivo e para a coordenação das ações e as práxis pedagógicas.

De acordo com os autores (op. Cit, 2012), a tutoria na EAD precisa ser analisada para delineamento de suas competências e pensando-se na necessidade do estudo de tutoria, os referidos autores realizaram entrevistas com professores tutores a distância e analisaram as respostas obtidas com base na análise textual discursiva. Tal metodologia permitiu a existência de um diálogo entre a prática e a teoria, e apontou resultados quanto á necessidade de superar a individualidade, valorizar as diferenças e capacitar tutores professores para a EAD. Percebeu-se também que as competências pedagógicas são qualidades essenciais para a função de tutor, principalmente por estimular a permanência do aluno no curso a distância e organizar o planejamento didático.

Vilarinho, (2008 *apud* Lahan *et. al* 2012, p.47) afirmam que

A falta de definição clara do papel do tutor, de suas competências e atribuições, aliada á crescente demanda por profissionais que assumam este papel, tem levado profissionais, de formação distinta, a assumirem a função de tutor. Muitos desses sujeitos realizam esta tarefa sem preparo pedagógico específico, atuando apenas como “estimuladores” (estimulam leituras, debates, trabalhos colaborativos e o cumprimento dos prazos de

entrega de trabalhos) é “informante” (dão informações administrativas). Assim, o tutor acaba se limitando a atuar como “porta voz” de professores e coordenadores de curso.

Sob esta perspectiva, há de se delinear as competências pedagógicas dos tutores, a fim de se definir de fato, suas atribuições no ambiente de aprendizagem, quais sejam: planejar a aprendizagem do aluno e seu envolvimento no curso; incentivar e acompanhar os alunos em todas as atividades; organizar os grupos de estudo; dirigir as situações de aprendizagem de forma harmoniosa; facilitar a superação de obstáculos e; incentivar a criação de comunidades virtuais de modo a manter viva as discussões, entre outras. No entanto, não basta somente este delineamento, é necessário a capacitação para o desenvolvimento de tais competências.

### **2.3 – Competências autoavaliativas**

Pode-se dizer que há poucos estudos sobre as competências autoavaliativas em EAD no Brasil, em especial, no que tange à auto avaliação de tutores, apesar da importância dessa competência para o desenvolvimento profissional desses agentes (GELATTI; PREMOR, 2009; BORGES; SOUZA, 2012).

Borges e Souza (2012) conceituam a competência autoavaliativa como aquela que envolve a compreensão do tutor sob sua própria atuação buscando a análise e a melhoria de seu trabalho. Dessa forma, verifica-se que a competência autoavaliativa está relacionada à reflexão do próprio tutor sobre o seu trabalho desenvolvido na EAD, envolvendo questões subjetivas e pessoais e que requerem alguns questionamentos “como estou desempenhando minhas funções?”; “Como contribuo para os demais agentes da EAD com base em meu desempenho?”; “Como os outros percebem o meu trabalho?”; e “Como posso aprimorar o meu trabalho?”. Estas questões tornam-se fundamentais quando se pensa em competências auto avaliativas, pois nem todos os profissionais desenvolvem esta capacidade de reflexão, a fim de verificar ou menos avaliar as ações visando suas próprias realizações.

Gelatti e Premoar (2009) destacam que, apesar da evolução contínua da EAD no país, não há um consenso universal sobre as formas de avaliação. Em seu estudo, os referidos autores constataram a importância da autoavaliação para os tutores e os demais agentes de um curso no formato de EAD, possibilitando o desenvolvimento do curso como um todo. Trata-se assim, de oportunizar um

espaço para a autorreflexão e para meta reflexão, de exame contínuo das teorias e das práticas e, de reconhecimento do próprio nível de satisfação alcançado.

Devido à importância da autoavaliação na atividade docente, Nascimento e Zironi (2012) enfocam a necessidade dessa competência também em docentes que não estejam necessariamente relacionados à EAD. Os referidos autores concluem que ao “desenvolver essa capacidade, por meio de atos reflexivos, o professor reconhece suas falhas, sejam elas relacionadas às mais diferentes necessidades do contexto e dos saberes necessários para a docência” (NASCIMENTO E ZIRONI, 2012, P.9).

Diante do exposto, conclui-se que a competência autoavaliativa é essencial para o bom desempenho dos tutores na EAD, fazendo com que seu estudo seja uma relevante dimensão a ser analisada. Ademais, a escassez de estudos sobre o tema reforça sua necessidade, de forma a compreender melhor como os tutores na EAD refletem sobre o seu próprio trabalho e como poderão a partir daí, compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade da prática educativa e principalmente, da educação em si.

### **2.4 – Competências Gerenciais**

Semelhante à competência autoavaliativa, a competência gerencial está entre as menos citadas e estudadas dentre as competências essenciais ao tutor de EAD.

A competência gerencial consiste na habilidade para planejar, acompanhar e avaliar atividades, bem como motivar o aluno para o estudo. Envolve normas referentes ao agendamento do curso, ao seu ritmo, aos objetivos traçados, à elaboração de regras e à tomada de decisões (MACHADO E MACHADO, 2004).

O tutor de um curso à distância é também um gestor. Ele também é responsável por gerenciar o programa do curso, as tarefas, os prazos, as atividades, entre outros.

Pode-se dizer que

{...} o tutor deve ter a capacidade de gerenciar equipes e administrar talentos, habilidades de criar e manter o interesse do grupo pelo tema; ser motivador e empenhado em acompanhar a aprendizagem dos alunos, pois terá grupos de alunos heterogêneos, formados por pessoas de regiões distintas com vivências bastante diferenciadas, culturas e interesses diversos, exigindo do tutor uma habilidade gerencial com pessoas extremamente eficientes. Deve ter domínio sobre conteúdo do texto e do assunto para ser capaz de esclarecer possíveis dúvidas referentes ao tema abordado pelo autor; a bibliografia recomendada, as atividades e eventos relacionados ao assunto. (MERCADO, 2009, p. 147).

Percebe-se assim, que as competências gerenciais também incluem a gestão dos alunos e do processo de aprendizagem, passando pela gestão do tempo e principalmente pela relação estabelecida e comunicação com o alunado. O tutor, além de desenvolver habilidade para planejar e identificar as alterações que forem necessárias no projeto pedagógico, trazendo soluções para a melhoria e atendimento das necessidades específicas do curso.

## 2.5 – Competências Tecnológicas

As TIC foram as grandes responsáveis pela ampliação das possibilidades de aprendizagem, tanto para alunos, quanto para professores e tutores, criando novas dimensões no processo de ensino-aprendizagem. E é exatamente por isso, que cabe ao tutor, desenvolver a competência tecnológica, a qual envolve os aspectos técnicos do ambiente, o domínio das tecnologias de informação e a orientação técnica visando um melhor aproveitamento do curso.

Segundo Borges e Souza (2012), com o advento da internet e avanço das tecnologias, a EAD se desenvolveu amplamente como modalidade de ensino, assumindo assim grande destaque no setor educacional, o que requer o desenvolvimento de competências tecnológicas por parte dos tutores.

A competência tecnológica pode ser traduzida, dessa forma, pela “capacidade de manejar os recursos tecnológicos, tendo conhecimento técnico para suprir as dúvidas dos alunos e, principalmente, propor o uso de diferentes estratégias, conforme a proposta de cursos oferecidos.” (BORGES E SOUZA, 2012, p.3).

O tutor deve dominar os recursos tecnológicos, assim como ser capaz de orientar os alunos quanto ao seu manuseio, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem. “usar a tecnologia para aprender exige mais do que conhecer um *software* ou do que se sentir à vontade com o *hardware* utilizado” (PALLOFF E PRATT, 2002, p. 109).

Mais do que isso, a competência tecnológica requer o domínio técnico suficiente para atuar com aptidão no ambiente em que se está trabalhando. É preciso ser um usuário dos recursos de rede, ter acesso aos sites de busca e pesquisa e usar as ferramentas principais da internet, como e-mail, fóruns de discussões e *chats*.

Segundo Mallman, et al (2014, p. 2)

O tutor é o profissional que compartilha com o professor a responsabilidade pela prática dialógica, promove interação e interatividade, de modo a atingir os objetivos da formação e, principalmente, orienta o desenvolvimento da capacidade de análise e resolução de problemas. Desse modo, ao interferir diretamente no processo ensino-aprendizagem, o tutor fluente tecnológica e pedagogicamente melhora a participação e desafia o diálogo em torno da compreensão do conteúdo curricular. Portanto, ser fluente é fundamental para que os

tutores exerçam suas atribuições e colaborem para que o processo ensino aprendizagem tenha êxito.

Neste sentido, uma cultura tecnológica é necessária para pensar as relações estabelecidas ente os tutores e os alunos, pois a falta de fluência tecnológica é capaz de promover a evasão. Os tutores aos adquirirem fluência tecnológica, aumentarão a suscetibilidade ao aprendizado, criando assim, situações de aprendizagem cada vez mais ricas, complexas e diversificadas, valendo-se de todos os recursos disponibilizados na rede.

### **3 – Discutindo Competências Tutoriais**

Com o surgimento da internet e outro meio de comunicação a distância, o processo de ensino aprendizagem, que na maioria das vezes ficava preso aos muros das escolas ou a textos impressos, ganhou visibilidade e uma abrangência sem limite sob a perspectiva geográfica. O avanço das tecnologias possibilitou novas oportunidades aos alunos que não têm acesso à educação, principalmente à graduação, geralmente, por morarem distantes de uma universidade.

A modalidade de Educação a Distância se modificou e se equipou de um conjunto de ferramentas e equipe profissional nunca antes presenciado. Pensava-se em ensino a distância por meio de entrega pelos correios de material didático impresso, sem necessidade de um tutor para mediar o processo de ensino aprendizagem.

Atualmente, nesta nova cultura contemporânea, entre os vários aparatos que compõem a EAD, torna-se indispensável a presença do tutor. No entanto, o desenvolvimento de competências tutoriais nesta nova era tecnológica, torna-se primordial e é imperativo se discutir a sinergia das competências ao bom desempenho de tutor em cursos EAD.

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso vai ao encontro das afirmações de vários pesquisadores de EAD, entre eles, Machado e Machado (2004) que deixam claro que as tecnologias da informação chegaram a um desenvolvimento tão grande, que a EAD deixou de estar calcada somente em textos impressos, para se beneficiar de fontes eletrônicas e da magia da internet. E neste novo contexto, temos tutores em EAD com características e necessidades diferenciadas,

Novos recursos surgiram, assim como os obstáculos, os quais precisam ser superados pela tutoria. As estratégias para a superação exigem cada vez mais pesquisas que apontem discutem as competências essenciais tutoriais EAD, as quais apresentam algumas particularidades em relação às habilidades e competências de tutores no ensino presencial. Não se pode fazer uma transposição didática do presencial para o virtual.

As obras de Machado e Machado (2004) nos dão subsídios para reflexão acerca da necessidade de capacitação dos tutores para esta modalidade de ensino

As instituições de EAD devem ter a preocupação de formar o tutor através de cursos de capacitação e averiguar o seu desempenho. É importante que se ofereçam permanentemente cursos preparatórios, para que conheçam o funcionamento dessa modalidade de ensino. Além de proporcionar aos docentes, capacitações sobre as técnicas de EAD, deve-se realizar práticas de tutorias para ampliar os temas de estudo.

Quando se pensa em capacitação, deve-se ter em mente o desenvolvimento das diversas competências tutoriais, não atrelando maior ou menor valor a uma ou outra. Pode-se também inferir com base nas afirmações de Cunha e Silva (2014), que o tutor é um importante ator na EAD. A necessidade de analisar e definir suas principais competências no processo do ensino aprendizagem é uma realidade constante.

O fato de EAD não permitir o contato face a face entre aprendizes e mestres, faz com que a computação afetiva se torne saída plausível, de forma a motivar e incentivar o aluno durante o curso. As análises das dimensões afetivas foram estudadas pelos autores citados nos pressupostos teóricos, chegando-se à conclusão que cada integrante tem seu papel, porém, o foco principal é o tutor, peça fundamental que move a engrenagem da EAD. Qualquer deslize que haja por parte do tutor, poderá colocar em risco o andamento de todo o processo educacional.

Cunha e Silva (2014, p. 2) ainda afirma que se deve discutir

A utilização das técnicas e metodologias para identificar, analisar e apresentar por meio de módulo a ser desenvolvidos, os fatores afetivos para o tutor que atua no nível de graduação em atividades educacionais a distância ou semipresencial.

Vale também ressaltar que os autores Silva e Aguiar (2011), enfatizam a vinculação pedagógico afetiva entre os tutores e alunos com uma excelente estratégia de ensino aprendizagem. Através da

afetividade fortalece-se uma mediação e um vínculo calcado na humanização do processo educacional. O tutor precisa conhecer o seu público alvo e a partir daí estabelecer uma mediação pedagógica capaz de conduzir o aprendiz ao planejamento de seu saber. O estreitamento de laços afetivos qualifica a intervenção pedagógica e se torna o diferencial humano capaz de manter o aluno no curso e motivá-lo ao êxito educacional. Somente a tecnologia fria e distante não é capaz de construir o saber. Sem vinculação afetiva, o caminho educacional se torna tortuoso; causa sensação de solidão ao aprendiz e vontade de abandonar o curso. O mesmo autor (op. Cit, p. 7) ainda argumenta que

O papel do tutor será, portanto, realizar a aproximação do aluno com o objeto do conhecimento, problematizando, mediando, oportunizando intervenções pedagógicas, mas, principalmente, permitindo que o aluno seja autor do seu conhecimento, em outro tempo e em outro espaço, através de uma postura de incentivo e atribuição e acolhida.

Sob esta perspectiva, a função da tutoria a distância tendo a internet como meio facilitador da aprendizagem, é uma profissão que está em ascensão, pois não há cursos à distância sem a presença do tutor. Esta é uma profissão que ainda não tem sua base alicerçada, necessitando de maior delineamento e o próprio reconhecimento. Mas será que os tutores a distância existentes no Brasil têm consciência da importância das suas competências essenciais e sua importância neste processo?

A partir do texto de Lahan, Santos e Zaniolo (2012), tem-se uma análise do papel do tutor pelo olhar do próprio tutor. Suas competências pedagógicas foram estudadas, analisadas pelo tutor e obtivemos a relevância dessas competências pelo olhar crítico da própria tutoria, o que nos ajuda a entender ainda mais a arte do ensino a distância. Entre as competências consideradas pela maioria dos tutores como essenciais estão: as de mediar e facilitar o ensino aprendizagem, incentivar, acompanhar as atividades, dar *feedback* e estabelecer diálogo. A relação pessoal com os alunos, denominada de competência afetiva não foi considerada no estudo como relevante. Para os autores, a afetividade estaria pautada na ideia do tutor como responsável somente em aproximar o aluno à instituição de ensino e a trabalharem com pequenas questões relacionadas às disciplinas do curso.

Os mesmos autores (op. Cit.) apontam que por agir como facilitador e orientador no processo, os tutores não têm em mente que sua relação com os alunos é capaz de desenvolver o potencial intelectual e de comunicação, indispensável à formação do indivíduo, implicando assim, a competência sócioafetiva.

Lahan, Santos e Zaniolo (2012), afirmam que além de se pesquisar as competências dos tutores, existe também a necessidade de preparar esses profissionais para o seu melhor desempenho no ensino aprendizagem, o que vem ao encontro das análises de Junior, Cardoso e Oliveira (2012) que defendem a necessidade de capacitar os professores tutores para atuarem nos curso à distância. E ainda, que esta capacitação deve estar fundamentada na pedagogia interacionista. Vale ressaltar, conforme exposto no capítulo 2 deste trabalho, que a relação interacionista deve levar em conta os vários saberes da equipe multiprofissional, sem desconsiderar o ambiente virtual de aprendizagem, pois é neste que se estabelece a relação entre os envolvidos visando a construção do conhecimento.

Carlos e Oliveira (2012, p. 4) argumental que

A prática pedagógica é uma atividade que se apoia em uma teoria, em vivências e mediações, buscando transformações dos indivíduos e, por conseguinte da sociedade. Dessa forma a atuação dos professores tutores nos cursos em EAD deve possibilitar mudanças ou transformações nos educando a partir de um processo de aprendizagem sócio interacionista.

É, portanto, essencial interagir para vivenciar; construir e aprender em coletivo. Interagir para construir um laço de confiança ente o aluno que também ensina e, o tutor que também aprende. Interagir para fortalecer o aluno como construtor do seu próprio conhecimento, seja no ambiente educacional ou em outro momento de sua vida, pois nem sempre a aprendizagem acontece em um tempo espaço determinado.

De acordo com a visão sóciointeracionista defendida pelos autores Junior, Cardoso e Oliveira (2012), pode-se dizer que a individualidade educacional é um fator negativo ao bom desempenho do tutor em cursos de EAD. As bagagens cultural e educacional devem ser valorizadas. Mas, os setores que fazem a Educação a Distância não podem agir a cada um em seu espaço solitário. Precisa existir inclusão de todos em prol de todos.

Vale lembrar que a realização de cursos superiores a distância surgiu com o objetivo de aumentar o número de graduados no país e atingir aquele que por algum motivo foram excluídos da educação presencial. Mas qualquer curso a distância também exige uma auto aprendizagem e desenvolvimento de autonomia e esta consciência não deve estar presente somente na realidade dos alunos, mas dos tutores, de modo a atender todas as expectativas esperadas.

De acordo com Novello e Laurinho (2012) a tutoria precisa ser analisada na prática e na teoria com o objetivo de traçar o papel do professor tutor na EAD. As tecnologias de ponta permitiram um ensino mais inclusivo através dos meios de comunicação a distância, mas não eliminou a necessidade de existência do professor tutor. Este continua sendo um elo entre o aluno e o saber e este elo precisa ser capaz de conduzir o ensino aprendizagem de forma prazerosa, estimulando a criatividade dos alunos. Pensando na necessidade do estudo da tutoria, os autores (op. Cit, 2012) realizaram entrevistas com professores tutores a distância e analisaram as respostas obtidas com base na análise textual discursiva. Tal metodologia permitiu a existência de um diálogo ente a prática e a teoria, e apontou a necessidade de superar a individualidade, valorizar as diferenças e capacitar os tutores professores. Para os autores, tanto a atuação como a compreensão dos papéis em um curso EAD dependem não somente deste entendimento, mas da disponibilidade dos tutores para o trabalho coletivo e para a coordenação das ações de práxis pedagógicas.

Assim, o fator coletivo aparece com um fator que elimina a solidão da aprendizagem, o medo do novo, de errar na hora de opinar, pois tudo se constrói e se aprende com a participação de todos, ou seja, o conhecimento é construído e reconstruído a todo o momento. No entanto, a individualidade de cada cultura deve ser respeitada; a diversidade valorizada. O tutor na coletividade torna-se um organizador do ensino por ter uma bagagem cultural mais rica, mas nunca se posicionando como o detentor do saber. A relação estabelecida como o outro sob a perspectiva interacionista faz com que a verdade de cada um não seja absoluta, mas relativa.

O texto de Fiuza e Martins (2014) traz para discussão e análise, a questão da motivação do monitor tutor que conduz o aluno ao ensino aprendizagem. A equipe da monitoria tutoria para funcionar como um suporte efetivo, precisa ser capaz de motivar o aluno a construir seu próprio caminho educacional. Precisa funcionar como elo afetivo capaz de manter a questão humana em socialização, pois a EAD de certa forma, é um processo educacional calcado na frieza da máquina e na distância ente seus integrantes. Para os autores, as novas tecnologias de informação são capazes de trabalhar com as emoções que movem o homem em seu cotidiano. No entanto, esta é uma afirmação que deve ser refletida com profundidade e questionada: será que neste espaço virtual formado por redes, por elos e laços num modelo igualitário de interações, não pode existir características emotivas?

Alguns críticos sociais condenam a desumanização das relações sócias advindas dos computadores, pois para eles o uso da internet aumenta as chances de solidão e alienação. Mas contrapondo-se a estes argumentos, podemos verificar que a internet agrega grupos sociais com base em interesses comuns e valores próprios, formando uma grande comunidade virtual interligada por uma rede, em prol de uma aprendizagem colaborativa.

Sob esta perspectiva, o tutor se torna o agente integrador da socialização e estar motivado e motivar são ações muito bem exercidas no coletivo. Quem motiva hoje, amanhã será motivado por alguém. Apesar de o tutor ter a função de motivar o aluno, o aprendiz também motiva o professor.

E nesta empatia coletiva, a sedução pedagógica acontece em uma via de mão dupla. Ao serem seduzidos e ao mesmo tempo serem sedutores, conseguem eliminar barreiras que muitos atribuem à modalidade de Educação a Distância.

Vale ressaltar que para o autor Gonçalves (2004), a educação sedutora é uma tática usada pelos professores que se preocupam com a arte do ensino aprendizagem, que sabem que o saber não é uma tarefa fria, mas pelo contrário, é calcado nas emoções de todos que estão envolvidos com o ato de ensinar. Ao analisar as possibilidades da sedução pedagógica do tutor inserido na EAD, o autor chama a atenção para a necessidade de despertar nos aprendizes a simpatia para conquistar-lhe a confiança e o prazer para construir seu saber educacional. O tutor com uma ponte que liga o aluno à descoberta do novo através da pesquisa, não pode deixar de lado a visão humanista da Educação.

Gonçalves (2014) ainda enfatiza o exemplo moral e ético como forma de sedução ponderosa por parte do tutor e que este profissional consegue realizar uma boa tutoria se existir amor pelo que faz; se dominar as ferramentas do seu trabalho; se for capaz de se colocar no lugar do outro e; se mantiver constantemente uma relação dialógica entre educador e educando. O mesmo autor (op. cit, p. 4) defende que, “o papel do tutor também será o de facilitar a compreensão do saber estimulando o interesse do aprendiz pela discussão de suas expectativas, auxiliando-os a superar os obstáculos transitórios”.

Uma questão que parece óbvia e não pode ser deixada de lado é o desenvolvimento da competência

tecnológica. O tutor precisa não somente saber manusear as ferramentas da rede para navegar no ambiente virtual de aprendizagem, pois esta capacidade instrumental pode ser adquirida em pouco tempo; é necessário que se aproprie de fato destes recursos, de modo que potencializem sua prática pedagógica, não os subutilizando no cotidiano educacional, ampliando assim, as possibilidades de aprendizagem.

A partir das reflexões dos autores analisadas, pode-se dizer que as competências essenciais para o bom desempenho do tutor em cursos da EAD vão ao encontro de um ensino aprendido que valoriza o coletivo, a diversidade, a auto aprendizagem e a gestão pedagógica, principalmente no que concerne à capacitação de tutores. No entanto, todas as competências estão interligadas e não há como dicotimizá-las. O desenvolvimento tecnológico sempre esteve presente no âmbito social, mas as tecnologias adotadas em outras décadas já não dão conta de explorar no máximo o potencial que este espaço virtual oferece. As atualizações, o compartilhamento de informações e interesses caminham em um processo constante de troca e socialização e o tutor deve desenvolver as competências necessárias para ensinar e ao mesmo tempo, aprender.

#### **4 – Considerações finais**

Pretendeu-se que este trabalho proporcionasse uma familiarização como a competência essencial do tutor ao bom desempenho do aluno na EAD e para satisfazer o objetivo proposto optou-se por uma pesquisa teórica, percebendo-se que os vários estudos não se resultam em verdades absolutas.

Com base nos autores concluiu-se que a função da tutoria é fundamental na EAD e apesar dessa modalidade de ensino apresentar a internet como um meio facilitador do processo, os tutores necessitam desenvolver as diversas competências para atuarem no ambiente virtual de aprendizagem.

Pode inferir com base nos autores que o tutor é um facilitador do ensino, que estimula o interesse do aluno e o auxilia a ultrapassar os obstáculos. Para melhor executar seu papel, o tutor precisa conhecer a realidade do discente, saber ouvir, estar em permanente diálogo, ter atitude de cooperação e orientação, buscando o trabalho em equipe. Precisa de tudo, ser um profissional ético e acolhedor, que de acordo com os autores estudados, a sedução pedagógica é imperiosa nas ações

exercida por um educador.

Considera-se indiscutivelmente que o foco de EAD é o aluno. Foco que é alcançado quando os aprendizes estão dispostos a aprender. Pelo fato da EAD não constar com a presença de tutores e alunos em sala de aula, a tutoria precisa ter uma percepção maior que a presencial. O tutor precisa estar atento a todas situações e movimentos que ocorrem no ambiente virtual de aprendizagem. Salienta-se que a tutoria precisa estar calcada em uma concepção sócio interacionista de Educação estabelecida na relação existente entre os pares, não perpassando somente pela interação visando o somatório de conhecimentos alcançados e reconstruídos, mas pelo desenvolvimento da competência sócio afetiva. Esta competência afetiva o contato humano como fator imprescindível de modo a evitar a evasão escolar e fortalecer a motivação do aluno pelo curso. Há de convir que na relação do processo ensino aprendizagem sempre existirá a presença de emoção, afeto e empatia.

Vale ainda ressaltar que a postura do professor tutor diante dos recursos tecnológicos não pode mais ficar afeita à postura tradicional de ensino em que o professor fala e o aluno apenas escuta passivamente. A prática docente encontra-se assim, desafiada quando há recursos que abrem espaços a uma aprendizagem que se constitua a partir da colaboração e participação de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, os tutores necessitam desenvolver as competências pesquisadas neste trabalho, de forma a não subutilizarem os recursos, recaindo na pedagogia da transmissão. Precisam compreender e se conscientizarem que a qualidade do ensino está atrelada ao desenvolvimento das competências, sejam elas sócio afetivas, tecnológicas, pedagógicas, gerenciais e ou auto avaliativa. No entanto, pode-se inferir que competência sócio afetiva perpassa por todas as outras competências e por mais que as outras tenham sido desenvolvidas, sem esta, o processo não obterá o mesmo êxito esperado. Contudo, é necessário interagir para vivenciar, construir e aprender em coletivo; interagir para construir laços de confiança entre o tutor e o aluno, pois quem ensina, também aprende; interagir para fortalecer o aluno como construtor do seu próprio conhecimento, seja no ambiente educacional ou em outro momento da sua vida. Nem sempre a aprendizagem acontece em um tempo espaço determinado.

A partir da reflexão realizada nos estudos para a construção deste texto, pode-se dizer que ainda

existe uma necessidade educacional de fomentar várias pesquisas científicas acerca do tema, sejam elas, para a pós-graduação *lato sensu* ou *strictu sensu*, pois esta temática ainda não foi estudada em exaustão. Portanto, não tivemos a pretensão de esgotar o tema, mas subsidiar e estimular o surgimento de outras pesquisas.

### 5 – Referências

AFONSO, C. A. **Internet no Brasil** – alguns dos desafios a enfrentar. Informática Pública, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação à distância no Brasil**: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. Disponível em: [https://www.igm.mat.br/igm/igm1/HD-antigo/igmmat/ovidio-antigo/igm\\_2006/profweb/sala\\_de\\_aula/mat\\_computacional/2006\\_2/artigos/artigo2.pdf](https://www.igm.mat.br/igm/igm1/HD-antigo/igmmat/ovidio-antigo/igm_2006/profweb/sala_de_aula/mat_computacional/2006_2/artigos/artigo2.pdf). Acesso em: 12 /4/2023

AVELAR, E. A. **Competência tecnológica na EAD**: desafios à ressignificação da prática pedagógica tutorial. Trabalho final de conclusão. Rio de Janeiro: Lante, 2014.

BATINGA, G. L. **Competências essenciais do tutor ao bom desempenho do aluno na Educação a Distância**. Trabalho final de conclusão. Rio de Janeiro: Lante/UFF, 2014.

BORGES, F. V. A; SOUZA, E. R. **Competências essenciais ao trabalho tutorial**: estudo bibliográfico. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância. 2012, São Carlos. Anais eletrônicos São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/178> Acesso em: 21/01/2023.

BORTOLON, D.;Gomes, J. **A mediação “pedagógico-afetiva” em tutoria**: considerações sobre a prática. Disponível <https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/artigos/mediacaonatutoria.pdfem>: Acesso em: 12/02/2023.

CAMPOS, F. C. A; COSTA, R. M. E; SANTOS, N. **Fundamentos da Educação a Distância, Mídias e Ambientes Virtuais**. Juiz de Fora. Editor, 2007.

CUNHA, F. O. D; SILVA, J.M.C **Da Análise das Dimensões Afetivas do Tutor em turmas de EAD no Ambiente Virtual Moodle**. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 20, 2009, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis. Disponível em: [http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SBIE/2009/conteudo/artigos/completos/61986\\_1.pdf](http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SBIE/2009/conteudo/artigos/completos/61986_1.pdf) acesso em: 17/03/2023.

FIUZA, Patricia Jantsch; MARTINS, **Alejandro Rodrigues. Conceitos, características e importância da motivação no acompanhamento ao aluno distante**. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/30364095.pdf> acesso em: 13/02/2023

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2005.

GONÇAVES, M. **A Arte da Sedução Pedagógica na Tutoria em Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/001-TC-A1.pdf> Acesso em: 25/02/2023

JUNIOR, S. A. D; CARDOSO, L.R.B; OLIVEIRA, C. M .B. **Práticas pedagógicas em cursos EAD: relato de experiência de capacitação de professores tutores do programa da Universidade Aberta do Brasil**. CEAD/UFPI

LAHAN, S. A. D; SANTOS, R.; ZANIOLO, L.O. **Competências pedagógicas: o “olhar” do tutor presencial do Sistema da Universidade Aberta do Brasil.** In: Simpósio Internacional de Educação a Distância. 2012, São Carlos. Anais eletrônicos. São Carlos: sistema. sead.ufscar.br. Acesso em: 15/11/2022.

MACHADO, L. D; MACHADO, E. C. O papel da tutoria em ambientes de EAD. 2004. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/39/o-papel-do-tutor-na-ead-tutoria-a-distancia-diferentes-funcoes-diloades-diferentes-competencias> Acesso em: 26/09/2022.

MALLMANN, E.M; TEIXEIRA, T.G.; SCHNEIDER, D. R. ; TOEBE, I. C. D. **Fluência tecnológica na prática de tutores no moodle**, 2012. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/63> Acesso em 07/03/2022

MARINHO, S. P. P. et al. **Formação on-line no Projeto UCA em Minas Gerais: Desistências e Persistências.** Lições do Projeto um computador por aluno. 2013. Lições do projeto um computador por aluno.

MATTOS, S. Como elaborar a Metodologia de Pesquisa. 2014. Disponível em: <https://doeplayer.com.br/33106200-Como-elaborar-objetivos-de-pesquisa-sandra-mattos.html> Acesso em: 03/04/2022

MERCADO, L. P. L. et al. Formação de Tutores do Curso Piloto de Administração a Distância da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Debates em Educação**, v. 1, n. p. 1-24, 2009.

MILL, D., FIDALGO, F. **Sobre tutoria virtual na Educação a Distância: caracterizando o teletrabalho docente.** Virtual Educa 2007, São José dos Campos, 2007. Disponível em: <http://62.204.194.45/fez/eserv/bibliuned:19320/n02mill07.pdf> Acesso em : 15/06/2022

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M, I. O. Desenvolvimento de capacidades auto avaliativas docentes. **Revista Escrita**, n. 15, p. 1-21, 2012.

NOVELLO, Tanise Paula; PEREIRA LAURINO, Débora. **Coordenação consensual de práxis pedagógicas entre tutores e professores.** RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distância, v.15, n1, p. 179-191, 2012.

OLIVEIRA, E. S. G.; DIAS, A. C. S.; FERREIRA, A. C.R. A importância da ação tutorial na educação a distância: discussão das competências necessárias ao tutor. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 2004, 7, Monterrey, México. **Anais eletrônicos.** Monterrey, México, 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com20-28.pdf> Acesso em: 10/03/2022.

PALLOFF, R; PRATT, K. **Construindo Comunidade de Aprendizagem no Ciberespaço.** Porto Alegre, Artmed, 2002.

RAMOS, M. S. Qualidade da tutoria e a formação do tutor: os efeitos desses aspectos em cursos a distância. In: Congresso Brasileiros de Ensino Superior a Distância, 2012, Belém. Anais eletrônicos. Belém: UNIREDE, 2013. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/20613830/qualidade-da-tutoria-e-a-formacao-do-tutor> Acesso em: 19/09/2022.

SILVA, D. B.; AGUIAR, J. G. A Mediação “Pedagógica afetiva” Em tutoria: considerações sobre a prática. 2011, Disponível em: <https://www.resenhacritica.com.br/periodicos/ensino-educacao-e-ciencias-humanas-kroton/> Acesso em: 02/08/2022.

SILVA, A. M. P. **Processos de ensino-aprendizagem na Era Digital**. Universidade Aberta. 2006. Disponível em: <https://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-processos-ensino-aprendizagem.pdf> Acesso em: 11/12/2022.

TRACTEMBERG, L.; TRACTEMBERG, R. Seis competências essenciais da docência online independente. In. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2007, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba, 2007. Disponível em: <https://aedi.ufpa.br/arquivos/leonel.pdf> Acesso em: 23/01/2023

## **A Distorção Idade-Série e o Desempenho Escolar em Matemática no 9º Ano da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH**

### **The Age-Grade Distortion and School Performance in Mathematics in the 9th Year of the Municipal Education Network of Belo Horizonte - RME/BH**

MARQUES, Roberto Antônio<sup>1</sup>

#### **Resumo**

O tema desse artigo refere-se à relação entre a distorção idade-série<sup>2</sup> e o desempenho na disciplina matemática de estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Trata-se de um estudo investigativo que tem por objetivo analisar a distorção idade/série e sua possível relação com o baixo desempenho em matemática dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH. Tem por hipótese que a trajetória irregular do estudante é um fator que influencia no baixo desempenho escolar. Nesse sentido, buscou-se construir hipóteses sobre a influência dos programas de correção de fluxo implementados na RME/BH nos últimos anos na correção do indicador de distorção idade-série. Analisou-se os dados de distorção idade-série da RME/BH para o período de 2015 a 2019 e o desempenho dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental que se encontravam em distorção idade-série em nove escolas municipais na avaliação do Simave/Proeb no período de 2015 a 2019. Os resultados mostram que a distorção idade-série é um problema crônico na RME/BH, pois mantém anualmente 16% a 18% dos estudantes em distorção idade-série. A análise dos desempenhos na avaliação do Proeb, nas escolas pesquisadas, indica que os estudantes em distorção idade-série têm proficiência média que os coloca no padrão de desempenho Baixo ou Intermediário na classificação do Simave, inferior aos demais estudantes das escolas.

**Palavras-chave:** Distorção idade-série, Matemática, Ensino Fundamental.

#### **Abstract**

The theme of this article refers to the relationship between age-grade distortion and 9th grade elementary school students' performance in mathematical discipline. This is an investigative study that aims to analyze the age / grade distortion and its possible relationship with the low performance in mathematics of students in the 9th grade of elementary school in the Municipal Education Network of Belo Horizonte - RME / BH. It is hypothesized that the student's irregular trajectory is a factor that influences poor school performance. In this sense, we sought to build hypotheses about the influence of the flow correction programs implemented at RME / BH in recent years in the correction of the age-grade distortion indicator. The age-grade distortion data from RME / BH for the period 2015 to 2019 and the performance of 9th grade students who were in age-grade distortion in nine municipal schools were analyzed in the Simave / Proeb assessment in the period from 2015 to 2019. The results show that age-grade distortion is a chronic problem in RME / BH, as it keeps 16% to 18% of students in age-grade distortion annually. The analysis of the performances in the Proeb evaluation indicates that students in age-grade distortion have average proficiency that places them in the Low or Intermediate performance standard in the Simave classification, inferior to the other students in the schools.

**Keywords:** Age-grade distortion, Mathematics, Elementary school.

<sup>1</sup> MARQUES, Roberto Antônio, Mestre em Educação pela UFMG; Especialização em Estatísticas e Avaliação Educacional – UFJF, Professor de Matemática da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. <http://lattes.cnpq.br/4308654730093602>

<sup>2</sup> Neste artigo fez-se a opção de manter o termo distorção idade-série em conformidade com a designação usada pelo Inep.

### **1- Introdução**

A publicação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), “Planejando a próxima década – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, traz análises e informações sobre cada uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) com o objetivo de divulgar e mostrar os desafios e debates que gestores públicos e a própria sociedade enfrentarão no sentido de buscar constantemente a melhoria da educação. Neste documento, a meta 2 do PNE objetiva universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE (MEC, 2014).

Além do documento acima citado, um Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) de 2018, com base nos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) anual, evidencia que o Brasil alcançou a taxa de 97,8% das crianças de 6 a 14 anos na escola em 2017, fato que praticamente garante a universalização do atendimento escolar para esta população (Inep,2018).

Pelos dados apontados acima, é possível afirmar que o acesso ao ensino fundamental está praticamente garantido para toda a população brasileira, porém dados sobre a permanência com trajetória regular e o aprendizado adequado dos estudantes na idade certa e em cada ano do ensino fundamental apontam que esses objetivos ainda não foram atingidos.

Os resultados das avaliações em Língua Portuguesa e Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) têm sido insatisfatórios, pois em 2017 apenas 1,6% dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio tinham proficiência adequada nas disciplinas avaliadas (INEP, 2017). Em publicação em seu site, no ano de 2019, o movimento Todos pela Educação (2019) considerou a proficiência de 300 para Língua Portuguesa e 350 para Matemática como valores adequados para o 3º ano do Ensino Médio.

Esses resultados das avaliações do Saeb do último ano do ensino médio mostram que o desempenho dos estudantes está aquém do esperado. Assim, monitorar o desenvolvimento para garantir que toda a educação brasileira atinja níveis elevados de aprendizagem é tarefa de toda a sociedade e dos

sistemas de ensino.

Neste sentido, o Inep criou, em 2007, o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica- Ideb. O Ideb é um indicador nacional da qualidade da educação que é ofertada à população. Esse indicador é obtido por meio de um cálculo que envolve as proficiências dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e as taxas de aprovação, em outras palavras, uma rede de ensino ou uma escola terá Ideb alto se houver aprovação alta e desempenho alto. Portanto, não basta bons resultados em avaliações se muitos estudantes são reprovados ou abandonam a escola. É preciso garantir uma trajetória escolar sem interrupção e com aprendizagem, ou seja, todos estudantes na escola, na idade certa e aprendendo.

Como forma de monitorar a qualidade do ensino ofertado à população o PNE estabelece pela meta 7 a necessidade de ampliar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental e 5,2 no ensino médio.

Dados mais recentes do Inep (2019) mostram que ainda não atingimos a meta 7 do PNE. Os resultados do Ideb em 2019 foram 5,7 para os anos iniciais, 4,6 para os anos finais do ensino fundamental e 3,9 para o ensino médio.

Dados do Censo Escolar de 2019 mostram que no Brasil a trajetória dos estudantes é marcada por interrupções. As taxas de reprovação e abandono no Brasil, considerando todas as redes de ensino, situam-se no patamar de 6,0% para o ensino fundamental e 9,1% para o ensino médio. Já as taxas de abandono estão 1,2% e 4,8% para essas etapas da Educação Básica, respectivamente.

A situação não melhora quando observamos os dados específicos das redes estaduais e municipais do Brasil. Nas redes estaduais a reprovação no ensino fundamental é de 6,9% e 10% no ensino médio. Respectivamente para essas etapas da Educação Básica, a taxa de abandono é de 1,3% e 5,5%.

Já nas redes municipais do Brasil, a taxa de reprovação no ensino fundamental é de 7,0% e 7,4% no

ensino médio. As taxas de abandono estão em 1,3% e 3,9% respectivamente para essas mesmas etapas da Educação Básica.

Intimamente relacionada às taxas de reprovação e abandono está a taxa de distorção idade-série. É considerado em distorção idade-série o estudante que apresenta dois ou mais anos de atraso escolar, ou seja, um estudante do 9º ano que tenha idade de 16 anos está em distorção idade-série, pois a idade esperada para cursar o 9º ano é de 14 anos. Segundo o Inep (2019) a taxa de distorção no Brasil para o ensino fundamental em 2019 foi de 16,2% e de 26,2% para o ensino médio. Nas redes estaduais e municipais temos dados semelhantes. Nas redes estaduais a taxa de distorção idade-série é 18,4% para o ensino fundamental e 29,3% para o ensino médio. Nas redes municipais, a distorção idade-série está no patamar de 18,8% e 23,2% para essas mesmas etapas da educação básica, respectivamente.

Esses dados de reprovação, abandono e distorção idade-série são muito elevados, pois temos segundo dados do Censo Escolar de 2019 mais de 26 milhões de estudantes no ensino fundamental e mais de 6 milhões no ensino médio matriculados nas escolas brasileiras (INEP, 2019). Não se pode dizer que o alto percentual de estudantes em distorção idade-série tenha uma única explicação, porém o alto índice de reprovações, currículos desatualizados e condições econômicas e sociais adversas compõem o espectro de possibilidades de explicações para que ocorra o fenômeno estudado.

Um estudo da Unicef de 2018 denominado “Panorama da distorção idade-série no Brasil” aponta como um grande desafio e uma prioridade o combate à distorção idade-série. A condição de fracasso escolar desses estudantes tem raízes nas desigualdades socioeconômicas de um país que apresenta muitas dificuldades de garantir a todos os direitos educacionais. Neste trabalho afirmam que a distorção idade-série coloca os estudantes brasileiros na rota do fracasso escolar, privando-os do direito de aprender na idade certa. (UNICEF, 2018)

Considerando os dados do Pnad de 2015, citados no documento Panorama da distorção idade-série no Brasil, no qual mostram que 97% das crianças de 6 anos estavam matriculados no 1º ano do ensino fundamental, percebe-se então que os estudantes entram no sistema educacional na idade correta, porém com o passar dos anos ficam em atraso escolar. Um círculo vicioso, no qual as

reprovações levam a distorção idade-série e essa ao abandono no decorrer do ensino fundamental e médio.

Como romper com esse círculo vicioso e garantir a todos os estudantes uma trajetória escolar bem-sucedida? A resposta não é simples e tampouco evidente, porém a distorção idade-série precisa ser minimizada, pois impacta seriamente a vida desses estudantes.

Portanto, pesquisas que possam contribuir para a compreensão das relações entre os estudantes em distorção idade-série e o seu desempenho escolar podem trazer elementos para a formulação de políticas públicas e ações mais específicas da gestão escolar no interior de cada escola.

O trabalho da Gerência de Avaliação Educacional (Geave) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – Smed, setor em que atuei de 2017 a 2020, tem por função produzir conhecimento para apoio às ações de gestão das políticas educacionais. Portanto, estudos sobre a eficácia da recuperação nas escolas, sobre desempenho dos estudantes nas avaliações sistêmicas e impactos de oficinas de Língua Portuguesa e Matemática no desempenho escolar dos estudantes foram realizados regularmente a cada etapa do ano escolar e a cada edição de avaliações externas.

A RME/BH possui 173 escolas de Ensino Fundamental e atende a aproximadamente 200 mil alunos matriculados do 1º ao 9º ano. Os estudantes do 2º, 5º e 9º anos realizaram em 2019 os testes do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade-Simave. O Simave desde 2000 aplica anualmente testes em todas as redes públicas estaduais e municipais do estado de Minas Gerais. (Portal Simave). Neste artigo serão utilizados os dados produzidos por este sistema de avaliação.

Este trabalho tem por objetivo analisar a distorção idade/série e sua possível relação com o baixo desempenho em matemática dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH, partindo da premissa que a trajetória irregular do estudante é um fator que influencia no baixo desempenho. Essa trajetória irregular pode ter sido definida por reprovações, abandono e introdução tardia no sistema escolar. Neste trabalho o recorte está centrado na taxa de distorção idade/série sem referenciar a fatores de reprovação e/ou abandono, pois essa análise demandaria consulta a bancos de dados diferentes, fato que poderia gerar distorções e/ou dificuldades para adequar os dados de um e de outro banco de dados.

Nesse sentido, pretende-se verificar o percentual de estudantes que estão em defasagem idade-série nos últimos cinco anos e como esses percentuais se distribuem nos níveis de desempenho definidos pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade - Simave. Uma segunda análise contemplará as políticas de enfrentamento da distorção idade-série implementadas pela RME/BH no mesmo período, e, a partir dos dados de distorção idade-série, e com base na literatura consultada, construir hipóteses que possam explicar as variações na taxa de distorção idade-série.

Em virtude do alto número de escolas da RME/BH, serão analisados os estudantes daquelas que não avançaram na proficiência média em matemática de 2018 para 2019 na referida avaliação do Simave. Na edição do Simave de 2019, 67 das 113 escolas que participaram dos testes se encontram na condição estabelecida para o corte das que serão objeto de análise. Dessas 63 escolas serão selecionadas uma de cada regional da cidade de acordo com o menor Ideb observado na edição de 2019. Portanto, serão objeto de análise 9 escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Em cada uma das escolas, o estudante que se encontra em distorção idade-série identificado no microdados do Simave, a partir da idade que possui e de acordo com o critério de dois ou mais anos em atraso, terá sua proficiência classificada de acordo com níveis de desempenho estabelecidos pelo Simave. A partir dessa classificação estabelecida serão feitas as análises considerando a totalidade de estudantes identificados em distorção idade-série e sua distribuição pelos níveis de desempenho.

A opção pela pesquisa na área da matemática e também pelo último ano do ensino fundamental se deve a experiência do pesquisador em lecionar para esse público em virtude de sua formação acadêmica ser Licenciatura em Matemática. Essa condição permite um aprofundamento pedagógico nas questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem da matemática.

A definição do público do 9º ano também está associada à preocupação do pesquisador com a trajetória dos estudantes na RME/BH que culmina no último ano do ensino fundamental e o desenvolvimento de capacidades e habilidades que os habilitem a prosseguirem os estudos no ensino médio.

Para apresentar os dados obtidos e as análises feitas, o artigo está organizado em quatro seções. A

primeira abordará os dados de distorção e desempenho de estudantes em distorção idade-série da RME/BH. A segunda seção discutirá a literatura sobre distorção idade-série e sua relação com o desempenho escolar. A terceira seção tratará das políticas públicas nacional e municipal para combater a distorção idade-série e suas possíveis influências nos dados da RME/BH. Na última seção se encontram as considerações finais.

### **2- Distorção Idade-Série Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte-RME/BH**

Como definido na introdução, o desenvolvimento do artigo apresentará os dados de distorção e desempenho da RME/BH. Esta seção será dividida em três subseções. A primeira subseção traz os percentuais de distorção idade/série referente ao 9º ano do ensino fundamental por escola e a média da RME/BH no período de 2015 a 2019. A segunda subseção tratará da participação dos estudantes em distorção idade-série na avaliação do Proeb. E a terceira subseção abordará o resultado dos estudantes, sua classificação de acordo com o padrão de desempenho do Simave e a média das escolas.

#### **2.1- Distorção idade/série nas escolas pesquisadas e a média da RME/BH**

Para este artigo, o universo das escolas pesquisadas foi definido tomando como referência dois parâmetros. No primeiro critério verificou-se em quais escolas houve redução na proficiência média no 9º ano do ensino fundamental no período de 2018 para 2019. Das 113 escolas participantes do Simave/Proeb, 67 tiveram sua proficiência reduzida. O segundo critério buscou obter uma representatividade das regionais da cidade. Nesse sentido, selecionou-se das 63 escolas, uma de cada regional, que apresentou o menor Ideb nos anos finais do ensino fundamental na edição do Saeb de 2019. Essas escolas estão representadas pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H e I que correspondem respectivamente às regionais Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

Quadro 1: Percentual de estudantes em distorção Idade/Série 9º ano da RME/BH - 2015 a 2019 por escola pesquisada e total da RME/BH.

Escola	% estudantes em distorção				
	2015	2016	2017	2018	2019
A	31,4	34,6	29,8	32,7	25,9
B	15,1	17,1	11,1	15,2	18,9
C	15,9	10,8	21,7	6,6	25,4
D	23,1	20,8	26,8	22,7	34,9
E	10,3	13,1	15,5	20,9	27,9
F	13,7	27,3	21,3	18,2	21,2
G	38,8	39,1	37,8	34,8	29,2
H	13,5	5,3	15,2	21,6	19,1
I	10,6	2,1	3,3	9,2	12,9
<b>RME/BH</b>	<b>16,5</b>	<b>16,7</b>	<b>16,9</b>	<b>16,1</b>	<b>17,7</b>

Fonte: Inep 2015-2019

A distorção idade/série na RME/BH tem se mantido em valores que estão entre 16% a 18% nos últimos cinco anos. Percebe-se que as escolas, com exceção da escola I, atingiram valores bem mais altos que a média da RME/BH em vários anos no período de 2015 a 2019. As escolas A, D e G mantiveram a distorção idade/série bem acima da média da RME/BH em todo o período pesquisado. Nessas escolas, a distorção idade/série revela-se como um problema crônico, pois mantêm, todos os anos, mais de 20% dos estudantes do 9º ano em distorção idade-série. Evidentemente, essa distorção vem se constituindo ao longo do ensino fundamental, fato que evidencia a ausência ou ineficiência de programas e/ou projetos que possam minimizar a distorção ao longo do tempo. Um fato que chama bastante atenção é o aumento brusco no percentual de distorção idade/série de um ano para o outro. A escola C passou de 6,6% em 2018 para 25,4% em 2019, um valor praticamente quatro vezes maior. Que fatores podem ter contribuído para um aumento tão significativo na distorção idade/série? Alta taxa de reprovação nos anos anteriores? Chegada de novos estudantes para o 9º ano já em distorção idade/série?

As respostas para as questões anteriores demandam pesquisas fora do escopo deste trabalho, mas é certo que a distorção é um grave problema na RME/BH e que a persistência de índices elevados de distorção ao longo dos últimos anos coloca um sinal de alerta sobre a qualidade da educação que é ofertada e a trajetória irregular dos estudantes compromete seriamente a aprendizagem escolar e a continuidade dos estudos dos jovens que, no ensino fundamental, encontram-se fora da idade certa. Na próxima subseção estaremos analisando a participação dos estudantes em distorção idade-série

na avaliação do Simave aplicada nos últimos anos na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

### **2.2- A participação dos estudantes em distorção idade/série na avaliação do Simave/Proeb**

Os microdados do Simave/Proeb trazem para Belo Horizonte, além de outras informações, o resultado de cada aluno, bem como sua proficiência e data de nascimento. Para verificação dos estudantes em distorção idade/série utilizou-se o recorte do ano de nascimento que corresponderia a dois anos ou mais de atraso escolar. Como a avaliação do Simave/Proeb é aplicada no final do ano, os estudantes aniversariantes no final do ano que estariam completando dois anos ou mais de atraso escolar foram incluídos no total de estudantes em distorção. Nesse sentido, para o ano de 2019, por exemplo, os estudantes nascidos em 2003 ou anterior a esse ano foram considerados em distorção idade/série. Com este procedimento, levantou-se o número de estudantes em distorção idade/série que participaram da avaliação do Simave/Proeb. Importante ressaltar que embora tenham participado da avaliação, nem todos tiveram sua proficiência calculada. A ausência de proficiência ocorre quando o estudante, mesmo presente na sala de aula, não responde ao teste ou o quantitativo de itens respondidos não permite o cálculo da mesma.

O quadro 2 traz o número absoluto e o percentual de estudantes por escola que se encontravam em distorção idade/série e que participaram da avaliação do Proeb no 9º ano em relação ao total de participantes do Proeb para o período analisado.

Quadro 2 – Número de estudantes participantes do Proeb e número de estudantes em distorção idade-série por escola e ano avaliado

Ano	Escola	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Total
<b>2019</b>	Nº estudantes participantes do Proeb	44	53	62	42	44	34	70	48	87	484
	Nº estudantes em distorção	11	10	16	15	12	08	19	10	10	111
	% estudantes em distorção	25	18,8	25,8	35,7	27,2	23,5	27,1	20,8	11,5	22,9
<b>2018</b>	Nª estudantes participantes do Proeb	44	90	58	76	57	30	64	51	76	546
	Nº estudantes em distorção	9	12	1	20	13	5	23	11	7	101
	% estudantes em distorção	20,4	13,3	1,7	26,3	22,8	16,6	35,9	21,5	9,2	18,4
<b>2016</b>	Nª estudantes participantes do Proeb	53	83	63	143	84	55	114	56	49	700
	Nº estudantes em distorção	18	14	6	31	11	15	45	03	1	144
	% estudantes em distorção	33,9	16,8	9,5	21,6	13,0	27,2	39,4	5,3	2,0	20,5

Fonte: Microdados Simave 2016 -2018-2019

Importante destacar que no período definido para este estudo, 2015 a 2019, o Proeb avaliou, na RME/BH, em 2015 e 2017, somente o 7º ano do ensino fundamental. Este fato ocorreu porque o governo federal aplicou os testes do Saeb para 5º e 9º anos e desta forma, para não haver dois testes aplicados ao mesmo ano de escolaridade, o governo estadual aplicou os testes do Simave para o 7º ano. Por este motivo, apresentamos os dados do Simave/Proeb 9º ano de matemática referentes aos anos de 2016, 2018 e 2019.

Ao comparar o percentual de estudantes em distorção idade-série nos quadros 1 e 2 percebe-se valores muito próximos nos anos e escolas pesquisados. Fato que comprova que a relação de estudantes da RME/BH enviada para o Censo não apresenta grandes distorções. Este aspecto é muito importante, pois a análise de dados de uma Rede de Ensino a partir do Censo Escolar fica comprometida quando há altas discrepâncias. Contudo, chama atenção a diferença de mais de 12 pontos percentuais na escola A no ano de 2018 e de quase 5% na escola C neste mesmo ano, ou seja, entre o percentual de estudantes constante no Censo Escolar e os que efetivamente participaram do Proeb, há uma diferença expressiva nessas escolas e nesse ano especificamente.

Consultando a base do Proeb, observa-se que todos os alunos da escola C considerados em distorção, a partir dos critérios estabelecidos neste estudo, fizeram a prova do Proeb e tiveram sua proficiência divulgada. Na escola A havia somente um aluno em distorção e ele não respondeu ao teste. Essas diferenças podem ser explicadas pela metodologia de coleta de dados do Censo Escolar que solicita às escolas, pela portaria 264 de 26/03/07, o envio de dados na última quarta-feira do mês de maio do ano vigente. O banco de dados dos alunos das escolas municipais enviado à Secretaria de Estado de Educação- SEE e que constitui a base para geração dos testes do Proeb, sob a coordenação do Centro de políticas Públicas e Avaliação – Caed da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, é enviado no mês de agosto do referido ano. Portanto, de maio a agosto, podem ter ocorrido mudanças para mais ou para menos no quantitativo de estudantes. Esse fato deveria ter sido corrigido, porém não é possível determinar o motivo que ocasionou tal diferença.

Podemos perceber que nessas nove escolas, 20% dos estudantes que participam do Proeb se encontram em distorção idade-série. Um valor um pouco superior à média da RME/BH que fica em torno de 16,5% considerando esses os anos de 2016, 2018 e 2019.

Outro ponto muito importante refere-se que o número absoluto de estudantes participantes no Proeb vem diminuindo no decorrer dos anos, o mesmo não ocorre com os estudantes em distorção idade-série, excluindo 2018, que o número absoluto foi um pouco menor, em 2016 e 2019 esse número permaneceu alto. Como dito na subseção 2.1 a manutenção de estudantes em distorção idade-série é um problema crônico na RME/BH.

### 2.3- Os resultados dos estudantes em distorção idade/série no Simave/Proeb

Os resultados dos estudantes em distorção idade-série foram classificados segundo o padrão de desempenho estabelecido pelo Simave descrito no quadro 3.

Quadro 3 - Distribuição de proficiência por padrão de desempenho Simave/Proeb

<b>Padrão de Desempenho</b>	<b>Pontuação</b>
Baixo	até 225 pontos
Intermediário	de 225 a 300 pontos
Recomendado	de 300 a 350 pontos
Avançado	acima de 350 pontos

Fonte: Simave /Proeb

O quadro 4 traz o número absoluto de estudantes em distorção idade-série, por escola, que se

encontram em cada padrão de desempenho. Como já explicado na subseção anterior não houve para 2015 e 2017 aplicação do Simave/Proeb para esses estudantes.

Quadro 4 – Percentual de estudantes em distorção idade-série por escola e padrão de desempenho

Ano	Padrão de desempenho/ Escola	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Total
<b>2019</b>	Baixo	5	4	9	7	5	3	10	3	6	52
	Intermediário	4	3	4	4	7	4	7	3	2	38
	Recomendado	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	Avançado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>2018</b>	Baixo	5	2	0	9	6	3	10	5	5	45
	Intermediário	3	5	0	5	7	0	10	4	1	35
	Recomendado	0	1	0	0	0	0	1	1	0	3
	Avançado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>2016</b>	Baixo	4	4	4	11	4	6	17	1	1	52
	Intermediário	9	6	2	16	3	6	22	2	0	66
	Recomendado	0	1	0	1	0	0	1	0	0	3
	Avançado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Microdados Simave 2016 -2018 - 2019

Nesses três anos, 2016-2018-2019, 295 estudantes se encontravam em distorção idade-série, desses 50,5% deles se encontravam no padrão Baixo de desempenho, 47,1% no padrão Intermediário e 2,4% no padrão Recomendado. Os estudantes que se encontram nos padrões Baixo e Intermediário totalizam 97,6% e ainda estão na fase inicial do desenvolvimento das suas habilidades matemáticas. Conforme descrito no portal do Simave,<sup>3</sup> o padrão Baixo “reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram”. Já o padrão Intermediário “agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para sua etapa de escolaridade”. Considerando que esses estudantes se encontram no 9º ano do Ensino Fundamental, fica evidente que o maior tempo de escolaridade que eles possuem agregou pouco ao seu desenvolvimento cognitivo.

Outro ponto importante é um acréscimo de 10 estudantes de 2018 para 2019 considerando os padrões Baixo e Intermediário. Como vimos na subseção 2.2, o número de estudantes em distorção aumentou, porém continuam com baixo desempenho.

Para exemplificar, o quadro 5 apresenta a média de proficiência dos estudantes em distorção idade-

<sup>3</sup> Portal Simave. Disponível em <http://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acessado em dezembro/20

série e a média da escola nos anos em estudo.

Quadro 5 - Proficiência média da escola e dos estudantes em distorção idade-série

Escola	Proficiência média dos estudantes					
	2016		2018		2019	
	Escola	Em distorção	Escola	Em distorção	Escola	Em distorção
A	238,0	239,99	241,8	210,47	226,6	211,19
B	275,4	237,17	272,5	254,82	250,6	224,53
C	228,3	220,03	238,6	-----	233,1	218,83
D	248,8	236,31	233,0	213,28	221,0	222,74
E	250,4	215,47	246,3	231,54	235,5	227,24
F	232,7	205,25	239,2	190,76	243,1	227,03
G	235,9	232,27	228,8	233,80	218,4	216,04
H	236,5	236,15	239,5	237,47	230,4	234,30
I	241,4	208,39	242,3	209,44	225,8	210,93

Fonte: Microdados Simave 2016 – 2018 e 2019

Uma primeira observação trata da ausência de resultado dos estudantes em distorção na escola C em 2018. Essa ausência é explicada pelo fato de que o único estudante em distorção (ver quadro 2) não fez a prova do Proeb.

Observa-se que, com raríssimas exceções, a média dos estudantes em distorção é menor que a da escola. Em alguns casos, como nas escolas A, B, C, F e G em 2019 essa diferença chegou a mais de 15 pontos. Embora a escola não tenha uma boa proficiência, os estudantes em distorção se situam numa condição pior que os demais estudantes da escola.

Em três escolas, A e H em 2016 e D e H em 2019, o desempenho dos estudantes em distorção foi semelhante ao da escola. Pode-se pensar que essas escolas participavam dos programas de correção de fluxo e por isso o desempenho dos estudantes em distorção foi melhor. Porém, somente a escola A participava de programa de correção de fluxo implementado pela Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, outras hipóteses podem ser levantadas, como algum programa específico desenvolvido por essas escolas do tipo acompanhamento escolar no contra turno ou mesmo no próprio turno do estudante e/ou busca ativa dos estudantes com baixa frequência com intervenção mais direta junto às famílias. Dados fornecidos pela Gerência de Ensino Fundamental da Smed/BH mostram que nas três escolas que tinham programa de correção de fluxo em 2019, a aprovação foi de 52% na escola A; 59,5% na escola G e 71% na escola C. São valores de aprovação bem abaixo do desejável para este tipo de programa. Nesse sentido, conjectura-se que essas escolas possuem

outros mecanismos que contribuem para que o desempenho médio dos estudantes em distorção idade-série seja superior à média da escola.

Outro aspecto importante, diz respeito ao aumento das desigualdades que se acentuou em 2019 nessas escolas. Neste ano, a maioria das escolas se encontra no padrão Intermediário na escala do Proeb, ou seja, apresenta valores de proficiência entre 225 a 300 pontos, porém os estudantes em distorção idade-série, com exceção das escolas E e H, se encontram no padrão Baixo de desempenho, valores menores que 225.

Outro ponto relevante a ser considerado, diz respeito ao processo de seleção das escolas para este trabalho, pois foi baseada no retrocesso do desempenho na proficiência média em Matemática no Proeb-9º ano e no Ideb. Portanto, há de pensar que as nove escolas selecionadas saíram de um universo de 63 que não haviam evoluído seu desempenho no Proeb, portanto, esses valores, caso se observasse todas essas 63 escolas seria potencializado. Como já afirmado anteriormente a distorção é crônica na RME/BH

### **3- Distorção Idade/Série e Desempenho Escolar**

O desempenho dos estudantes brasileiros vem sendo estudado há muito tempo. A literatura aponta pouca evolução na aprendizagem dos estudantes, e em particular na aprendizagem de conteúdos matemáticos. Em estudo recente, Santos (2020) analisou o desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática na prova do Saeb no período de 2007 a 2017. A média brasileira apresentou ligeira melhora, pois partiu de 241,63 em 2007 e chegou a 252,58 em 2017. Neste trabalho a autora também comparou o desempenho dos estudantes de cada região geográfica com a média Brasil e identificou diferenças regionais, pois regiões Norte e Nordeste têm média inferior à média brasileira enquanto as outras regiões têm médias superiores à média brasileira neste mesmo período. Embora a média tenha subido 10,95 pontos em 10 anos como aponta o estudo citado acima, pode verificar conforme descrito na subseção 2.3 que a média obtida pelos estudantes estaria classificada no Intermediário na escala do Simave. O desempenho vem aumentando, porém a passos bem lentos. Em um estudo que buscou identificar os fatores associados ao desempenho em matemática de estudantes do 5º ano, Palermo, et al (2014) afirmam que

Uma das dimensões teoricamente relevantes para explicar esse desempenho diz respeito às dinâmicas que ocorrem cotidianamente nas salas de aula, na gestão da classe e do conteúdo e cobertura das disciplinas, assim como nas diferenças das características dos alunos dentro das turmas e do ambiente da classe. Todos esses elementos fazem com que diferentes resultados educacionais possam ser encontrados para alunos com o mesmo background, mas sujeitos a diferentes contextos escolares e das turmas. (p. 387)

O objetivo principal desse estudo consiste em verificar a aprendizagem matemática dos estudantes do 9º ano que se encontram em distorção idade-série. Embora o estudo de Pallermo, et al tenha sido direcionado para o 5º ano, entende-se que a trajetória irregular dos estudantes é um processo que começa desde os anos iniciais e, portanto, os fatores citados também podem estar associados aos estudantes do 9º ano. Estudo de FRITSCH, et al (2014), realizado em escolas estaduais do Rio Grande do Sul aponta que a distorção idade-série varia de acordo com a série analisada, no caso foram analisadas as três séries do ensino médio, com os turnos ofertados e demais especificidades das escolas pesquisadas.

A distorção idade-série é um dos fatores que contribui para o baixo desempenho dos estudantes. Relatório publicado pelo OCDE, divulgado na página do Inep (2004), traz dados sobre o desempenho dos estudantes em distorção idade-série no Pisa (2000) e aponta “a distorção idade-série como importante na definição das posições que os países ocupam na avaliação”. Nesse sentido, de acordo com o relatório, mesmo em países mais desenvolvidos, os estudantes em distorção idade-série apresentam um pior rendimento. No caso brasileiro, os estudantes sem distorção idade-série alcançaram o 2º nível de desempenho no Pisa, enquanto 72% dos estudantes em distorção que cursavam o 9º ano, (8ª série em 2000) ficavam no nível 1 ou abaixo na escala do Pisa.

No caso do Pisa, os estudantes de 15 a 16 anos são os que fazem os testes. Com uma distorção idade-série alta teremos muitos estudantes cursando ainda os anos finais do ensino fundamental, quando já poderiam estar no ensino médio. Nesse sentido, como vimos a situação dos estudantes em distorção idade-série no Proeb, com alto número de estudantes no padrão baixo de desempenho, é de se esperar que, como não consolidaram nem as habilidades previstas para os anos finais do ensino fundamental, não teriam condições de ter um bom desempenho no Pisa.

Estudos semelhantes Inep (2000) e Franco (2008) a partir dos resultados do Saeb trazem as mesmas

constatações sobre a influência da distorção idade-série no desempenho dos estudantes.

Neste artigo, mostrou-se que em nove escolas da RME/BH, a partir dos resultados dos estudantes do 9º ano na avaliação do Proeb/Simave, aqueles em distorção idade-série apresentaram desempenho inferior aos estudantes que não estão em distorção e que os estudantes em distorção idade-série se encontram nos padrões Baixo e Intermediário de desempenho, fato que compromete a continuidade dos estudos e a inserção efetiva no mundo do trabalho e na sociedade.

#### **4- Políticas de Correção de Fluxo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: Hipóteses Explicativas Sobre A Não Variação Do Fluxo.**

As análises sobre políticas recentes de iniciativa federal ou mesmo promovidas e /ou incentivadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais de combate à distorção idade-série são escassas na literatura. Pesquisa realizada na base de dados Scielo e Google Acadêmico retornam para artigos publicados a mais de 15 anos e trazem experiências realizadas em estados e municípios sob diversos enfoques e olhares.

A partir dos anos 90 disseminaram programas voltados para correção de fluxo e aceleração da aprendizagem pelo país. As autoras Parente e Luck (2004) em seu artigo “Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental” apresentam diversas iniciativas realizadas no Brasil e também no exterior. O Ministério da Educação e Cultura – MEC instituiu o Programa de Aceleração da Aprendizagem, realizado mediante parcerias com diversos órgãos, dentre eles o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – Ceteb. Segundo essas autoras o Ceteb realizou, em 1995, ações destinadas à correção de fluxo escolar em 371 municípios e o Cenpec realizou, em 1996, programas de aceleração da aprendizagem em São Paulo e ampliou, até o ano 2000, para mais cinco estados, Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná e Rondônia, e em 21 municípios desses estados. (Parente; Luck, 2004).

No âmbito de estabelecer parcerias para enfrentamento da distorção idade-série, a Prefeitura de Belo Horizonte- PBH em conjunto com a fundação Roberto Marinho implementa, em 2010, o programa “Floração” destinado a correção de fluxo de jovens de 15 a 19 anos que ainda não haviam

concluído o ensino fundamental. Neste mesmo ano foi criado o Programa denominado Entrelaçando para atender aos estudantes que se encontram em distorção idade-série, alfabetizados ou não, e que estejam matriculados nos terceiros, quartos e quintos anos do ensino fundamental. Em 2019 esse programa passou a se chamar Geração Criativa e tem como principal objetivo “fundamentar um fazer pedagógico com qualidade e criatividade para atender as especificidades desse público e proporcionar o avanço em sua trajetória escolar” (Smed, 2019).

O programa Floração foi substituído, em 2015, pelo Programa EJA Juvenil e este, em 2019, foi substituído pelo Programa Geração Ativa que se destina aos estudantes a partir de 13 anos de idade do 6º ao 9º ano do ensino fundamental que se encontram em distorção idade-série. O Geração Ativa atende a dois públicos diferentes, que são agrupados de acordo com critérios pré-definidos, compondo duas fases de participação. Para participar da fase 1 desse Programa o estudante deve ter concluído o 5º ano, estar alfabetizado e matriculado no 6º ano do ensino fundamental. A fase 2 do programa destina-se a estudantes que tenham concluído o 6º ano estejam alfabetizados e matriculados no 7º, 8º ou 9º ano. Este programa tem por objetivo “possibilitar a correção da distorção idade / ano para estudantes que se encontram entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, com resultados e aprendizagem adequados ao prosseguimento de estudos” (Belo Horizonte, 2019a). O Geração Ativa e o Geração Criativa foram normatizados pela portaria 010/2019 publicada em 31/01/2019 (Belo Horizonte, 2019).

Esses programas desenvolvidos em Belo Horizonte guardam estreita relação com concepções mais antigas implementadas em algumas cidades brasileiras, como a proposta desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna, denominado Acelera Brasil. Ao destacar o Programa Acelera Brasil implementado em 1999, Lalli (2000), ressalta que a “principal estratégia para correção de fluxo reside na implementação de programas de aceleração da aprendizagem” (p. 146). Para essa autora, as políticas educacionais devem atuar no sentido “de eliminar a cultura da repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica” (p.145). Sampaio (2000) reforça a ideia da necessidade da intervenção pedagógica, porém sem desconhecer a amplitude social das relações que envolvem reprovação, evasão e conseqüentemente a distorção. Nesse sentido, cita Saviani (1991, p53) quando afirma que

reprovação e evasão são problemas sociais, mas também do âmbito das políticas educacionais: são pedagógicos, pois tem relação com a forma como o trabalho pedagógico se organiza; reorganizar o processo pedagógico não é de fato suficiente para resolver o problema, mas é inegavelmente parte da solução.

Portanto, em todas essas propostas de correção de fluxo, há um aspecto pedagógico forte, com novas metodologias, recursos, organização curricular e de enturmação diferenciadas do que se faz no ensino regular. Aspectos de cunho mais socioemocional são trabalhados também, pois entende-se que esses estudantes se encontram desmotivados e com autoestima baixa.

Os dados de distorção idade-série trabalhados neste artigo se referem exclusivamente ao total da RME/ BH no 9º ano, porém é importante destacar que a distorção ocorre já no 1º ano do ensino fundamental e aumenta expressivamente nos anos finais. Daí decorre a referência ao programa de correção de fluxo Geração Criativa. Com efeito, assume-se que a distorção idade-série dos estudantes do 9º ano é consequência de uma trajetória irregular, motivada por fatores diversos tanto no âmbito social quanto pedagógico, que se perpetuam em todo o ensino fundamental.

1606 estudantes da RME/BH em distorção idade-série constavam na base do Proeb - 2019 - 9º ano. Foram atendidos em 2019 pelo Programa Geração Ativa 573 estudantes, ou seja, somente 35,6% dos estudantes que se encontravam em distorção idade-série eram atendidos pelo programa de correção de fluxo. Considerando as escolas selecionadas para esta pesquisa, somente 3 das 9 escolas tinham, em 2019, programa de correção de fluxo no 9º ano.

A participação das escolas no programa Geração Ativa não era compulsória, a comunidade escolar decidia pela adesão. Neste contexto, caso optasse pela adesão a escola deveria seguir as regras do programa, tais como: constituir turma específica, designar professores e participar dos encontros de formação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação – SMED. Muitas escolas apresentam resistência em formar turmas específicas de correção de fluxo sob a argumentação das dificuldades pedagógicas e disciplinares que esse grupo de estudantes impõe no dia a dia da escola. Aspectos de infraestrutura também foi outro dificultador devido a demanda de ampliação da educação infantil nas escolas. Além desses aspectos, pode-se citar que nem toda a comunidade escolar se sensibilizou no sentido de que esses estudantes pudessem vivenciar um processo de ensino diferente do que já haviam presenciado e assim concluir o ensino fundamental de forma satisfatória. Nesse sentido, a SMED poderia atuar fazendo uma ampla defesa pelo programa e os ganhos que estes estudantes teriam ao final do processo. Como afirma Lalli (2000) ao se referir ao programa Acelera Brasil, o objetivo

consiste em assumir um compromisso no Estado ou Município de adotar uma política aonde a repetência em massa deixa de ser considerada normal, e a responsabilidade pela aprendizagem do aluno passa a ser da escola e do sistema educacional a quem compete assegurar seu sucesso mediante a adoção de estratégias adequadas de ensino (p.146)

Evidentemente, para os estudantes que participaram do programa foi importante concluir seus estudos no ensino fundamental e ter a possibilidade de frequentar o ensino médio ou inserir-se no mundo trabalho. Porém, a pouca adesão ao programa Geração Criativa mudou pouco a situação da distorção idade-série na RME/BH.

### **5- Considerações finais**

Este trabalho teve por objetivo investigar o desempenho dos estudantes do 9º ano em distorção idade-série na avaliação em matemática aplicada pelo Simave/Proeb. Foram analisados dados fornecidos pelo Inep sobre a distorção idade-série na RME/BH e dados sobre desempenho dos estudantes a partir dos microdados do Simave/Proeb. A hipótese de que a trajetória irregular dos estudantes compromete o aprendizado em matemática foi comprovada para o universo de 9 escolas da RME/BH, pois a proficiência desses estudantes, obtida na avaliação do Proeb, os coloca no padrão “Baixo” ou “Intermediário” da escala do Simave com desempenho abaixo dos demais estudantes das escolas. Assim, as desigualdades no aprendizado, em especial no aprendizado da matemática nessas escolas, não são reduzidas o que dificulta o prosseguimento nos estudos e até mesmo de adentrar no campo do trabalho. Além disso, perceber-se que a distorção idade-série é um problema que persiste na RME/BH mesmo com a implementação de programas de correção de fluxo. A pouca adesão ao programa de correção de fluxo específico para os anos finais do ensino fundamental é um fator que compromete a redução da taxa de distorção idade-série nos anos finais da RME/BH.

Aspectos sobre as desigualdades no aprendizado da matemática apresentados pelos estudantes em distorção idade-série chama a atenção para que os programas de correção de fluxo não se limitem a corrigir um déficit que o sistema de ensino apresenta que é o de não ser capaz de garantir aprendizagem para todos no tempo e na idade certa, é preciso um olhar cuidadoso para as necessidades e dificuldades que estes estudantes demandam em virtude de uma trajetória difícil no percurso escolar. Nesse sentido, também não é aceitável que alguns estudantes sejam beneficiados

com políticas de correção de fluxo enquanto outros não têm a mesma possibilidade. Esse fato acentua a desigualdade e não possibilita que a rede de ensino tenha o menor número possível de estudantes em distorção idade-série. Uma educação com responsabilidade social deve olhar para todos e para cada um quando da elaboração e implementação de políticas de correção de fluxo e/ou aceleração da aprendizagem.

### Referências

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de aceleração de estudos e correção de fluxo para estudantes do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH** 2019 a

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 010/2019/BH**. Belo Horizonte: Diário Oficial do Município, 31 jan. 2019. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1206810>. Acesso em: 12/02/2021.

FRANCO, A. M. De P. **Os determinantes na qualidade da educação no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Economia) - Departamento da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008, Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-27032009-100849/publico/Tese\\_Ana.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-27032009-100849/publico/Tese_Ana.pdf) Acesso em janeiro/21.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo; ROCHA Cleonice Silveira. **Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul**. Rev. Bras. Estud. Pedagóg., Brasília, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan. /abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a12v95n239.pdf> Acesso em janeiro/21.

INEP. **Saeb revela perfil do ensino brasileiro**. Brasília, 2000. Disponível em : [http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-revela-perfil-do-ensino-brasileiro/21206](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-revela-perfil-do-ensino-brasileiro/21206). Acesso em janeiro/21.

INEP. **OCDE aponta a relação desempenho x PIB per capita**. Brasília, 2004. Disponível em: [http://200.130.24.54/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/ocde-aponta-a-relacao-desempenho-x-pib-per-capita/21206](http://200.130.24.54/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/ocde-aponta-a-relacao-desempenho-x-pib-per-capita/21206) Acesso em 05/01/21.

INEP. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829> Acesso em: outubro, 2020.

MEC. **Planejando a próxima década – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação** - Brasília, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: outubro, 2020.

LALLI, V. S. **O Programa Acelera Brasil**. In: Em Aberto. Brasília, v.17, n.71, 2000, p. 145-148. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2628>. Acesso em: dezembro, 2020.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LUCK, Heloísa. **Mecanismos e experiências de correção de fluxo escolar no Ensino Fundamental**. Texto para discussão n° 1032: Brasília, julho de 2004. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/porta1/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4229](https://www.ipea.gov.br/porta1/index.php?option=com_content&view=article&id=4229) .Acesso em: janeiro 2021.

SANTOS, Ariane Luzia dos. **Um estudo sobre desempenho em matemática dos alunos matriculados na rede estadual de ensino em uma avaliação em larga escala**. C.Q.D.– Revista Eletrônica Paulista de Matemática, Bauru, v. 17, p. 152-164, fev. 2020. Edição Ermac. Disponível em <https://www.fc.unesp.br/Home/Departamentos/Matematica/revistacqd2228/v17a13-um-estudo-do-desempenho-em.pdf> Acesso em janeiro 2021.

SAMPAIO, Maria das M. F. **Aceleração de estudos: uma intervenção pedagógica**. In: Em Aberto. Brasília, v.17, n.71, 2000, p.57-73. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2621/2359>. Acesso em: dezembro, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Em 10 anos, aprendizado adequado no ensino médio segue estagnado, apesar dos avanços no 5º ano do fundamental**. 21/03/2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/meta-3-em-10-anos-aprendizado-adequado-ensino-medio-segue-estagnado-avancos-5-ano-fundamental/> Acessado em dezembro/2020.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama da distorcao idade-serie no Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf). Acesso em: outubro, 2022.

## **A Importância do WhatsApp na Avaliação das Aulas de Teatro nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola.**

### **The Importance of Whatsapp in the Evaluation of Theater Classes in the Initial Grades of Elementary Education in a Public School.**

ALVES, Stênio Nunes (in memória) <sup>1</sup>

REIS, Joaquim Pires dos <sup>2</sup>

#### **Resumo**

O presente trabalho relata a importância do WhatsApp do celular na avaliação das aulas de teatro nas séries finais do Ensino Fundamental I de uma escola pública. Para realizar a investigação prática foram selecionados três grupos com cinco alunos em cada um deles. Cada grupo tinha duas aulas semanais de teatro, em horários diferentes. As aulas foram filmadas pelos próprios alunos e postadas no grupo do WhatsApp das turmas. O objetivo foi oferecer aos alunos uma ferramenta pedagógica que permitisse a interação e a socialização das atividades de teatro desenvolvidas em forma de projeto. A disponibilização desta ferramenta educacional possibilitou identificar e analisar o comportamento crítico do aluno ao compartilhar os resultados dos exercícios teatrais pelo WhatsApp; pesquisar se este app auxiliou no ensino aprendido sobre a prática do teatro; refletir sobre o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas que se utilizam de tal dispositivo, ao analisar a experiência vivida com os alunos com os teóricos citados. O método desta pesquisa foi de abordagem qualitativa de metodologia teórica e prática. De início realizou-se a escolha da escola; dos alunos que gostariam de participar do projeto; a criação de um grupo no WhatsApp do celular para os alunos analisarem as atividades realizadas; análise da prática do projeto com o referencial teórico. Já no início das atividades foi detectada a satisfação dos discentes em usarem o WhatsApp para comentar suas atividades e as dos colegas, o que gerou reconhecimento deste aplicativo como ferramenta de aprendizagem. Identificou-se também que a escola não está preparada para o uso do celular como ferramenta educacional. O seu uso pelos alunos era proibido nas dependências desta instituição educativa.

**Palavras chaves:** WhatsApp; Teatro; Avaliação; Educação

---

<sup>1</sup>Doutorado em Ciências na área de Entomologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007), Mestrado em Entomologia pela Universidade Federal de Viçosa (2000) e Bacharel em Parasitologia (1995) e Licenciado em Ciências Biológicas (1997) pela UFMG. Foi Professor Associado III na Universidade Federal de São João Del-Rei, Campus Centro-Oeste, Divinópolis-MG. Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSJ. Experiência em pesquisa na área de Morfologia (Citologia e Histologia), Zoologia dos Invertebrados e Parasitologia, com ênfase em Helminologia e Entomologia, principalmente nos seguintes temas: inseticidas, substâncias bioativas e morfologia de mosquitos. Orientador no Programa de Pós-graduação Multicêntrico em Bioquímica e Biologia Molecular. Extensionista na UFSJ atuando nas áreas de Desenvolvimento Tecnológico, desenvolvendo produtos para o ensino; Mídias promovendo o uso didático dos meios de educação e de ações educativas sobre as mídias; e Promoção à saúde, promovendo educação dentro da temática parasitologia e vetores de doenças. Membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSJ. <http://lattes.cnpq.br/8281387424304808> e <https://orcid.org/0000-0002-4103-2266>

<sup>2</sup>Mestre em ARTES, URBANIDADES e SUSTENTABILIDADE pela Universidade Federal de São João Del Rei, UFSJ Pós-graduação: ARTE-EDUCAÇÃO pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/Minas; Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (PIGEAD) pela Universidade Federal Fluminense, UFF; Mídias na Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei, UFSJ e Graduação em Licenciatura ARTES CÊNICAS pela Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP. Atualmente trabalha na Rede Municipal de Educação de Betim e Contagem, na área de Arte-educação. Criador da Revista Práticas Pedagógicas. <http://lattes.cnpq.br/0959426348679802> e <https://orcid.org/0000-0002-8008-3429>

## **Abstract**

The present work reports the importance of WhatsApp on cell phones in the evaluation of theater classes in the final grades of Elementary School I in a public school. To carry out the practical investigation, three groups with five students in each of them were selected. Each group had two weekly theater classes, at different times. The classes were filmed by the students themselves and posted on the WhatsApp group of the classes. The objective was to offer students a pedagogical tool that would allow interaction and socialization of theater activities developed in the form of a project. The availability of this educational tool made it possible to identify and analyze the student's critical behavior when sharing the results of theatrical exercises via WhatsApp; research whether this app helped in teaching learning about the practice of theater; reflect on the improvement of pedagogical practices that use such a device, when analyzing the experience lived with the students with the cited theorists. The method of this research was a qualitative approach of theoretical and practical methodology. Initially, the school was chosen; the students who would like to participate in the project; the creation of a WhatsApp group on cell phones for students to analyze the activities carried out; analysis of project practice with the theoretical framework. Already at the beginning of the activities, students' satisfaction was detected in using WhatsApp to comment on their activities and those of their colleagues, which generated recognition of this application as a learning tool. It was also identified that the school is not prepared for the use of cell phones as an educational tool. Its use by students was prohibited on the premises of this educational institution.

**Keywords:** Whatsapp; Theater Evaluation Education

## **1-INTRODUÇÃO**

O celular com seus meios de comunicação pela internet é uma Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) de uso popular e apreciado pelos alunos. De acordo com Rodrigues (2015), o WhatsApp se tornou popular entre os estudantes para compartilhar situações do cotidiano. Nas escolas em salas de aula, este recurso é pouco utilizado para fins didáticos, para aperfeiçoar a aproximação entre sujeito e o ensino aprendizagem. Este dispositivo móvel, o celular, resultado da era chamada sociedade da informação, com o recurso do WhatsApp, promove aprendizagens significativas em alunos ávidos por tecnologias. O WhatsApp é visto como uma importante aposta, pois tem facilitado a interação entre grupos de alunos e professores, além de estar conseguindo trazer recursos e conteúdos originais para as salas de aula (RODRIGUES, 2015, p.13.). A relevância do estudo desta proposta é a possibilidade de criar meios que facilitem a aproximação do sujeito aluno do objeto de estudo teatral e de trazer contribuições para o uso do WhatsApp como ferramenta de avaliação pedagógica para os professores de teatro. Como afirma Kaieski; Grings; Fetter (2015) “a nova geração de discentes, considerados nativos digitais, um novo formato de ensino, adequado às demandas dos discentes, se faz necessário. Um dos pilares dessa nova geração é a utilização fluente das TICs.” A hipótese que permeia esta pesquisa é que o WhatsApp, aplicativo (app) utilizado no celular para compartilhar fotos, áudios e textos, é uma tecnologia que permitiu com rapidez o compartilhamento das vivências das aulas de teatro. O aprendiz, quando visualizou uma atividade realizada em sala de aula, se distanciou da problemática e analisou a vivência de

maneira mais crítica e menos emocional. Rosenfeld (2012, p. 34) enfatiza entre os recursos de distanciamento usados no teatro Épico de Brecht “o desempenho específico que transforma o ator em narrador da personagem”. O WhatsApp é uma ferramenta tecnológica que ajuda o aluno ator a narrar a construção do seu personagem pela avaliação. Usou-se o distanciamento proporcionado pelo WhatsApp para avaliar os exercícios realizados pelos alunos, permitindo que a avaliação seja como afirma Spolin (2015) o “aluno ator é sujeito da sua avaliação”. Para tal, nas aulas de teatro, o professor registrou as atividades teatrais em fotos e vídeos e compartilhou no grupo do WhatsApp, para os alunos analisarem os exercícios de maneira crítica e construtiva. Os mesmos foram orientados pelo método da avaliação exposta por Spolin (2015) o foco não é aprovar ou desaprovar a estética do teatro, mas se o objetivo foi alcançado e que não existe certo ou errado, mas uma forma diferente de executar uma atividade. Considera-se também que o progresso do aprendiz precisa ser avaliado pela ótica do aluno e, não somente do professor. Assim, com o presente estudo procura-se responder a seguinte problemática: Como o WhatsApp do celular auxiliou nas avaliações das práticas teatrais nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

### **2- Revisão Teórica**

É comum alunos vivenciarem salas de aulas das escolas brasileiras contemporâneas do ensino regulamentar como um ambiente desinteressante. As estruturas das instituições escolares ainda estão calcadas na década de 60, 70 e 80, do século passado, que atendem uma clientela diferente da atual. No ensino tradicional, o uso do quadro, giz e do discurso do professor que ainda está embutido de uma fala impositiva, não atrai a atenção dos alunos, o que Freire (2011) chama de Educação Bancária.

O uso do celular com WhatsApp de maneira educacional pode tornar a aula interessante, mas, de acordo com Mattos (2007) na maioria das escolas, esta tecnologia é proibida nas classes. Neste tempo/espço, o uso do WhatsApp se torna prazeroso para esses indivíduos. Por meio dessa Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) se compartilham as mais variadas informações. O professor tradicional ao perceber que suas aulas estão ficando desinteressantes por causa deste meio de comunicação, reprime o uso do aparelho tecnológico em sala, ao invés de criar possibilidades educacionais com ele. Com a censura, perde a oportunidade de usar esta TIC a favor do ensino aprendizagem. Silva enfatiza

Não tem sentido você proibir que os estudantes tenham acesso a um meio de comunicação que cada vez mais vai adquirir importância na sociedade. Ao contrário, se a gente tem problemas com o uso indevido nas escolas, esse é um bom lugar para ensinar como as pessoas devem se portar com o celular. (SILVA, 2012, p.8)

As instituições educacionais precisam compreender que "Se os próprios educadores não tiverem um olhar diferenciado sobre como podem transformar a ferramenta celular de "vilão" em "mocinho" (Phebo, 2018, p.12), esta TIC, com a função WhatsApp, deixará de ser uma ótima ferramenta didática. Existe uma necessidade de se avançar nos estudos e práticas do uso do celular nas salas de aula.

Quando se fala em avanço na educação, fala-se de contribuições para que o indivíduo tenha uma aprendizagem individual e coletiva que lhe permita viver melhor, ser mais ativo, questionar mais, intervir mais e atuar mais. As tecnologias do dia a dia, como o celular, podem ser consideradas ferramentas que têm contribuído com esse avanço, principalmente se fizerem parte dos planos e planejamentos educacionais. (SILVA, 2015, p.5)

Para Feliciano (2016), o discente ao usar o celular de maneira didática, se torna o condutor do seu saber, permite um aprendizado em coletivo, ótimo para fazer interação social. Sabe-se que o WhatsApp é um dos apps mais utilizados para socialização.

Além dessa facilidade dentro do contexto pedagógico o aplicativo permite autonomia, ou seja, permite que o aluno organize o próprio momento de estudar, inclusive para fazer pesquisas online no horário e no local que quiser, permite a facilidade de compreensão, e de interação entre o seu grupo de estudo, e também devido à flexibilidade ele permite uma aproximação maior entre o professor e o aluno. (FELICIANO, 2016, p. 4)

De acordo com Feliciano (2016), em sua pesquisa do uso do WhatsApp com alunos, o professor é de suma importância para orientar o aluno ao bom uso pedagógico deste aplicativo. Nesse sentido, o aluno é de grande importância para sanar as dúvidas do professor frente a esta tecnologia. Essa relação mediatizada por esta TIC fortalece o vínculo entre aluno e professor, contribuindo para o ensino aprendizagem.

O estudo pedagógico das TICs de acordo com Rodrigues (2015) é uma temática aberta a novos estudos e pesquisadores de várias áreas do saber estão enveredando por esta seara com objetivo de facilitar o ensino e aprendizado nas escolas.

O desenvolvimento de novas ferramentas, que acabam sendo usadas com fins pedagógicos, representa também uma série de desafios que, não por acaso, tornam-se objeto de investigação de pesquisadores no Brasil e no mundo” (RODRIGUES, 2015, p.1).

Algumas leis têm proibido o uso deste dispositivo móvel no interior das escolas. A justificativa do Projeto de Lei Federal nº 2.246-A, de 2007, do Sr. Pompeo de Mattos que vedou o uso de celulares nas escolas públicas do Brasil perpassa pelo objetivo de

Assegurar a essência do ambiente escolar, onde a atenção do aluno deve estar integralmente direcionada aos estudos, na fixação do aprendizado passado pelos professores, sem que nada possa competir ou desviá-lo desse objetivo. (MATTOS, 2009, p.9).

Mas as instituições educacionais também têm o papel de conscientizar seus aprendizes e a comunidade escolar que o celular pode ser uma ótima ferramenta educacional. Como afirmam Silva e Rocha, existe o dever de educar

As próximas gerações para um uso consciente das TICs e para que aplicativos como o WhatsApp não venham a ser veículos de pornografia, de vingança, pedofilia ou exposição aos mais variados riscos, é uma necessidade urgente (SILVA; ROCHA, 2017, p.171).

No que se refere à utilização educacional do WhatsApp, enfatiza-se a necessidade de pesquisar, refletir e responder questões que ainda merecem estudos, como as que são questionadas por Rodrigues (2015).

Qual a melhor forma de se valer do aplicativo para obter ganhos nas relações de ensino-aprendizagem? Como evitar que os alunos, que utilizam tal ferramenta com grande frequência para atividades que não são escolares, como a comunicação com amigos e familiares, se dispersem em exercícios pedagógicos? Que habilidades os professores precisam desenvolver para tirar maior proveito da ferramenta? (RODRIGUES, 2015, p. 13).

De acordo com Kaieski; Grings; Fetter (2015) A interatividade e a colaboração dos envolvidos no ensino e aprendizado, por este aplicativo, trazem os benefícios da eliminação de barreiras na comunicação entre alunos e professores.

Rompimento das barreiras sociais e de gênero na comunicação entre os discentes, o baixo custo, a acessibilidade, a interatividade e a aprendizagem colaborativa e significativa além do espaço do educandário (Kaieski; GRINGS; FETTER, 2015, p.8).

O WhatsApp do celular também traz o benefício de vivenciar uma educação problematizadora e a superação da contradição educador educando. Superação que precisa ser alimentada por uma pedagogia que liberta no lugar de aprisionar o docente em culturas de imposição. Kagan (2008) afirma a necessidade da conexão de culturas, o que conecta a cultura educacional neste trabalho é o celular.

Entre as várias metodologias cênicas, utiliza-se do Transteatro. Reis (2018) afirma que este método desenvolve a capacidade que os alunos atores têm em transitar pelo vários personagens de um texto e fazer um elo com a sua realidade do cotidiano. A proposta Transteatro é ir além do palco, por meio da plateia, aberto à percepção de cada integrante do ambiente, e retornar ao palco para novas experiências. Esta ação teatral pretende gerar um diálogo que permite ator e espectador a mudarem o enredo da peça e até realizar cenas que aludem à realidade do cotidiano.

O ator vai além do personagem, do texto, do seu pensamento e chega à realidade do cotidiano político e econômico da sociedade. Ele percebe que existem diferentes interpretações sobre uma mesma atitude humana e que os fatos do texto ou da realidade do dia a dia não podem ser reduzidos a uma única interpretação. Ou seja, a abordagem busca uma visão geral do que é importante para encenar uma peça didática. Dessa confrontação das figuras cênicas do texto com as da realidade pública da sociedade, da opinião de cada intérprete, da personagem com a do ator, emerge uma nova visão sobre dos acontecimentos da peça e da vida real, aberta a novas opiniões, debates e sínteses. (REIS, 2015, p.8).

A Pedagogia do Transteatro conjuga o conceito de Educação Problematizadora de Paulo Freire (2011), Teatro Coringa de Augusto Boal (2013), Exotopia de Bakhtin (1993), Práxis Sociais de Marx (2013), e Avaliação e Teatral de Viola Spolin (2015).

Sua famosa frase “ninguém educa ninguém - ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 63), resume bem a potência educacional do WhatsApp do celular, por ser uma excelente ferramenta para educar em comunhão com o outro e mediatizar os conteúdos estudados pelo diálogo.

Paulo Freire, ao estruturar a educação problematizadora, valorizou o diálogo crítico como fonte de produzir um pensar reflexivo e gerador do encontro dos homens sem imposição de conceitos. Dessa reflexão e ação originada da confabulação surge a práxis. Sugere propor temas geradores.

“investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 2011, p. 115).

As conversas decodificadas e contextualizadas com a realidade permitem que os sujeitos discutam a problemática e as possíveis soluções. Cada componente é visto como agente de transformação e não de adaptação. A sociedade que Freire almeja é aquela em que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2011, p. 141). A educação freiriana volta-se para a ética da igualdade social, alcançada na libertação do oprimido por meio da aquisição do saber libertador.

De acordo com Freire (2011), a comunhão dos homens que geram transformações ocorre pela dialogicidade. Quando o diálogo é praticado como fenômeno do sujeito que o utiliza para provocar ação, reflexão e mudança, ele é mediatizado pelo mundo. No caso do diálogo teatral, ele é midiaticado pelo palco, considerado como extensão do mundo real. A arte faz parte da vida do indivíduo, assim como o trabalho, a família.

Dentro do arsenal do Teatro do Oprimido, que é um conjunto de técnicas teatrais organizadas por Boal (2013), que visam permitir que plateia e atores façam teatro e se beneficiem dele para dialogar e colocar em prática situações opressivas do cotidiano, o Teatro Fórum é o mais utilizado. Foi com esta técnica que o Sistema Coringa foi aperfeiçoado e chegou a sua melhor performance educativa e teatral

O que a poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue e pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonista, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia possíveis 15 soluções, debate projetos modificadores. (BOAL, 2013, p. 138).

No Teatro Fórum o tema do debate é pré-estabelecido, e os atores relatam seus sentimentos em relação à temática e demonstram interesse em mudar essa opressão, às vezes sem saber como fazer a transformação. “Com objetivo de transformar o espectador, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito ativo, em ator, em transformador da ação dramática” (BOAL, 2013, p. 138). O conflito de interesses não permite um fim harmonioso. Então, o Coringa estimula a participação prática das pessoas que, ao entrarem em cena, buscam encontrar essa transformação social.

A função do ator Coringa é exercida por um ator que é polivalente e onisciente, podendo exercer ou substituir qualquer personagem em um espetáculo. O Coringa pode adaptar o enredo do texto, parar a encenação para quebra da catarse ou esclarecer uma cena. Na exortação, última parte do Sistema Coringa, ele estimula a participação da plateia como ator crítico nas encenações, a metamorfose do espectador. Boal (2013) caracteriza um personagem que aproxima do espectador e estimula a plateia a criticar o que se passa na cena.

Propomos o Coringa contemporâneo e vizinho do espectador. Para isto, é necessário o esfriamento de suas “Explicações”; é necessário o seu afastamento dos demais personagens, é necessária a sua aproximação aos espectadores. (BOAL, 2013, p. 208)

Esta relação palco e plateia do Sistema Coringa é geradora de troca de conhecimento entre os pares, o que Bakhtin (1992) chama de Exotopia. O aluno ator ao experimentar os papéis dramáticos que compõem o texto, reflete sobre suas posições sociais na sociedade. Ele cria o movimento exotópico no Transteatro. Este regressar a nós reunido de várias visões percebidas ao experimentar as figuras dramáticas, nos deixa apto para provocar exotopia no cotidiano.

Após nos termos identificado com o outro, devemos voltar a nós mesmos, recuperar nosso próprio lugar fora daquele que sofre, sendo somente então que o material recolhido com a identificação poderá ser pensado nos planos ético, cognitivo ou estético. Se não houver essa volta a si mesmo, fica-se diante de um fenômeno patológico que consiste em viver a dor alheia como a própria dor, de um fenômeno de contaminação pela dor alheia, e nada mais. C 16 (BAKHTIN, 1992, p. 46)

Para Bakhtin (1992), durante o diálogo exotópico, se não houver admiração ou certa estranheza que tire do ator e do espectador o equilíbrio do seu pensamento sobre a temática da peça, que cause uma desorientação no público no sentido de vários arremates sobre a temática, e faz surgir a necessidade de testar os arremates para encontrar o equilíbrio, a exortação será incompleta e o diálogo sem práxis.

Se o outro é realmente um outro, é preciso que num certo momento eu fique surpreso, desorientado, e que nos encontremos, não mais no que temos de semelhante, mas no que temos de diferente, e isso supõe uma transformação tanto de mim mesmo quanto do outro. (BAKHTIN, 1992, p. 89).

A transformação a que Bakhtin (1992) se refere no texto acima é a transformação que Marx chama de Práxis Social. A palavra práxis é uma evolução da expressão grega práxis, usada para expressar uma atividade prática que se opunha à teoria. “Na Poética de Aristóteles, a práxis é a ação das personagens, ação essa que se manifesta na cadeia dos acontecimentos ou fábula. O drama é definido como a imitação desta ação (mimese da práxis)” (PAVIS, 1999, p. 304). Marx ao aprofundar o conceito de Aristóteles, descreveu-a como transformação da realidade, das estruturas sociais em busca da equidade entre as pessoas.

O homem, pela sua própria ação, medeia e controla seu metabolismo com a natureza. Esse se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços, pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, Ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 2013. p. 255)

O homem de Marx (2013) transforma o mundo externo e essa transformação reflete em seu modo de pensar, por consequência o agente transformador da realidade se transforma também. Este movimento dialético provocador de práxis a partir da experiência humana no mundo é o que se busca com o Transteatro. Interpretar o mundo político para transformá-lo. A práxis revolucionária de Marx é, então, a capacidade que o aprendiz tem em criar exotopias, disseminar a equidade, eliminar imposição de culturas, avaliar suas ações pela crítica construtiva, se permitir e permitir o outro a trocar experiências com temas que se conectam.

Na avaliação do processo aprendizagem do transteatro, o autor leva em conta que “aprende-se através da experiência” (SPOLIN, 2015, p. 3). O professor não detém todo o conhecimento. O aluno com sua liberdade de criação no momento da experiência pode surpreender o docente com uma forma nova de resolver o problema. O autoritarismo do professor, tanto no teatro como na vida, serve somente para controlar e manter o sujeito dentro das redes de quem domina. Vale considerar que o controle do certo e do errado pelo professor, atrapalha aluno e docente a vivenciarem novas experiências artísticas.

Considera-se também que o progresso do jogador precisa ser avaliado pela ótica do aluno, e não somente do professor. Almeja-se que “o aluno tenha uma maior compreensão do seu trabalho no palco, é essencial que o professor-diretor não assuma sozinho a avaliação, mas que faça perguntas

que todos respondam, inclusive ele próprio” (SPOLIN, 2015, p.24). Não se deve avaliar um aprendiz julgando que o mesmo deveria chegar onde o docente gostaria que ele estivesse, mas sim, onde o aluno possa chegar.

Este estudo é uma oportunidade teórica e prática de apontar contribuições do Whatsapp na avaliação do ensino e aprendizado do aluno, vivenciado pelo Transteatro do pesquisador Reis (2018). De vivenciar e registrar uma educação coletiva em um tempo/espaço onde todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Uma maneira de mostrar para a sociedade que no lugar de proibir esta TIC no ambiente escolar, pelo mau uso dela, melhor seria transformá-la em ferramenta de avaliação pedagógica e provocadora de transformações sociais.

Uma educação coletiva em um tempo/espaço onde todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Uma maneira de mostrar para a sociedade que no lugar de proibir esta TIC no ambiente escolar, pelo mau uso dela, melhor seria transformá-la em ferramenta de avaliação pedagógica e provocadora de transformações sociais.

### **3- Metodologia**

Esta experiência foi vivenciada no decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2018, em uma escola pública em Contagem, MG. Os responsáveis pelos alunos receberam um comunicado explicando o projeto Transteatro e que a seleção dos alunos seria por interesses de participar desta linguagem teatral. Foi elaborado junto à direção da escola um termo de consentimento que foi enviado aos pais para assinarem. Este termo dava permissão para o uso do celular nas aulas de teatro, autorizava a gravação em vídeo, fotos, veiculação das imagens, depoimento destes estudantes em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, sem qualquer tipo de remuneração.

Para realizar a investigação prática foram selecionados quinze alunos divididos em três grupos. Cada grupo teve duas aulas semanais de teatro, em horários diferentes e escolheu uma temática para problematizá-la no teatro. O grupo 1 escolheu a temática “O casal”, o grupo 2 “Existem coisas de menino e de menina?”, o grupo 3 ficou com “O novato”.

Para identificar o comportamento crítico dos alunos ao compartilhar os resultados dos exercícios teatrais pelo WhatsApp, as aulas foram filmadas pelo professor que usou a câmera dupla de 13 megapixels do seu celular Motorola 5 S Plus. O professor também foi um participante ativo dos comentários no grupo criado pela turma.

Depois de definir a temática de cada equipe, os alunos passaram a ter aulas de conhecimento das linguagens teatrais. Vivenciaram improvisação de personagens, jogos teatrais, interpretação de pequenas cenas, expressão corporal e noção de palco.

Esses exercícios teatrais foram registrados em fotos e vídeos e compartilhados pelo WhatsApp. O objetivo da tarefa foi fomentar a análise crítica das atividades, levando em conta se o objetivo do exercício foi alcançado ou não e o porquê do não e do sim. Para analisar o comportamento dos alunos foram observadas e registradas suas expressões físicas e verbais. A pesquisa foi realizada com a divisão palco e plateia. No final e início de cada aula foi feita uma avaliação coletiva sobre os comentários e os exercícios postados no grupo do WhatsApp. Neste momento, colheu-se depoimento de como esta prática pedagógica auxiliou no ensino e aprendizado do teatro. No final do projeto realizou-se uma avaliação geral da influência deste aplicativo no auxílio do ensino aprendizagem do teatro e quais foram as dificuldades e problemas enfrentados com este recurso tecnológico. De posse dos vídeos, fotos e registro dos comentários dos alunos que participaram da experiência, foi feita uma avaliação das aulas de teatro de acordo com os referenciais teóricos para dar sustentação científica à pesquisa.

#### **4- Resultados e discussão**

##### **4.1- O whatsapp na avaliação das aulas de teatro**

A Figura 1 registrou o primeiro exercício de expressão corporal, realizado em dupla pelos alunos do projeto.

**Figura 1** - registro do primeiro exercício de expressão corporal, realizado em dupla pelos alunos do projeto



**Fonte** – MOREIRA, Luana K. Casa na Lama 2019 In: Brumalama, 2022. E.M. Dona Babita Camargos, aluno do projeto Artes Integradas realizado em 2019, Prof. Joaquim Pires dos Reis (Org.)

Quando a dupla acabou a atividade, sentaram para avaliar a expressão corporal. Os alunos recorrem ao WhatsApp para assistir a apresentação e fazerem os comentários. Um dos alunos que estava no palco explanou. “Com o vídeo eu lembrei do que eu fiz em cena. Mexi com meus dedos do mesmo jeito de quando jogo vídeo game”. Seu colega de cena comentou “Na hora da cena não percebi que havia deixado a manete cair no chão, continuei o jogo sem pegá-la caída no chão.” Foi um dos momentos que foi perceptível que este app auxiliou no processo de ensino e aprendizado do aluno. O ator quando está em cena pode se envolver com o personagem ao ponto de não lembrar do que realizou no palco.

A fiscalização que os atores fizeram na cena do jogo do videogame sem os instrumentos foi bastante nítida, mas quando a turma recorreu ao vídeo no momento da avaliação pós exercícios, os comentários ficaram mais detalhistas. Uma das alunas enfatizou “ Observando o vídeo, descobri que a manete mudava de tamanho ou desaparecia das mãos”. Os atores da cena visualizaram o vídeo novamente e concordaram com a fala da colega.

A figura 2 registrou uma atividade dos jogos teatrais. Os jogadores usaram a bola invisível. Dois times com dois jogadores em cada um deles, vencia a equipe que marcasse três gols primeiro.

**Figura 2-** Foto dos alunos jogando futebol sem bola.



**Fonte** – Arquivo do autor

Os alunos que estavam na plateia comentaram que por vários momentos apareceram várias bolas na quadra e às vezes os jogadores não sabiam com quem ela estava. Que era difícil também para a plateia saber com quem a bola estava, qual aluno estava perdendo o foco do jogo, o jogo acontecia rápido. Sem dúvidas eles recorreram aos vídeos no WhatsApp para saber quem estava sem concentração e perdendo o foco da partida. Destacaram também que pelo vídeo foi possível perceber que a bola e o gol mudavam de tamanhos.

No segundo vídeo a turma detectou que no impasse das equipes para saber com quem estava a bola, a dupla formada pela menina de blusa branca e o garoto de bermuda jeans foram os que perderam o ritmo da bola, mas foram unânimes em afirmar que foi possível identificar que haviam dois times disputando uma partida de futebol, por causa da expressão corporal dos jogadores.

Entre as várias atividades de improvisação com objeto imaginário, tem-se a do soltando papagaio. A figura 3 registra três alunos divertindo-se em um parque, um deles soltando pipa. Os atores precisavam criar um conflito na cena.

**Figura 3-** Improvisação da cena “soltando pipa invisível”.



**Fonte** – Arquivo do autor

A cena foi realizada sem roteiro, era decidida na improvisação teatral, na percepção das atitudes dos colegas no palco. Trabalhou-se com a percepção do lugar que o outro ocupa no jogo, da entrega e da confiança nas ações cênicas, do ritmo e do sentimento de pertencimento no ambiente da atividade. Desenvolveu-se a capacidade de ceder e deixar o outro perceber. O vídeo foi postado no WhatsApp e foi solicitado aos alunos que fizessem comentários da pequena apresentação. Neste dia, uma das estudantes faltou à aula, mas pelo recurso do vídeo no Whatsapp ela pôde participar da avaliação do grupo. Sua avaliação foi calcada nas expressões físicas dos atores que souberam passar a mensagem. Houve comunicação eficiente entre emissores e receptores por intermédio do celular.

A figura 4 registra a participação de uma aluna na avaliação do exercício da aula que ela havia perdido, pelo recurso do celular

**Figura 4-** avaliação da cena soltando pipa



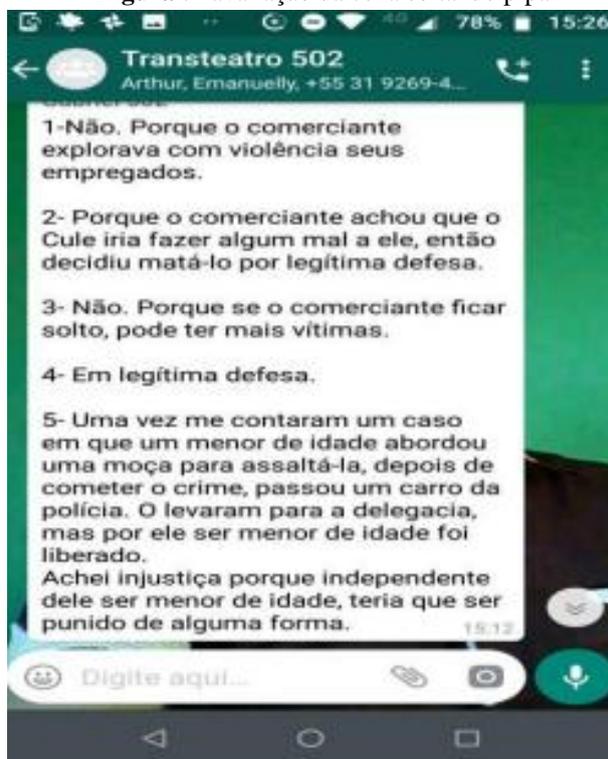
Fonte – arquivo próprio

Passou-se para a interpretação de texto com a divisão palco e plateia, explicação da cena pelos alunos e no final o convite para os espectadores subirem ao palco e discutirem a temática com ações cênicas, o que Boal (2013) chama de exortação.

Um dos textos foi de Bertolt Brecht, “A exceção e a Rregra”. O comerciante Karl Langmann explora com violência seus dois empregados, o Guia e o Cule, para chegar à cidade comercial de Urga, antes dos seus concorrentes. Em dado momento da viagem, o comerciante se desentende com o Guia e segue viagem somente como Cule. Após atravessar o deserto, um rio em enchente, local onde o Cule acaba quebrando um braço, os dois viajantes encontram-se perdidos. O comerciante, ao fazer interpretações erradas da situação, mata o Cule com um tiro. O assassino vai parar nos tribunais. Os viajantes da segunda caravana, a qual o Guia despedido por Karl se juntou, foram os que encontraram o meliante e a vítima já morta. O comerciante confirma que matou o Cule, mas diz que foi em legítima defesa. No final do julgamento Karl é absorvido pelo juiz que justifica que a decisão foi em legítima defesa, pois seria difícil acreditar na camaradagem de um empregado que

sofreu humilhações e torturas pelo empregador. O comerciante matou o Cule quando este foi lhe dar de beber, em um recipiente de pedra, pois achou que o empregado ia lhe matar.

**Figura 5-** avaliação da cena soltando pipa



Fonte – Arquivo do autor

A figura 5 registrou o relato pelo celular de um dos discentes, de um caso semelhante ao do texto que foi interpretado. Enfatizou que em ambos os casos era injusto as autoridades não punir o infrator. Ele contextualizou o que estava estudando nas aulas do Transteatro com a realidade do seu cotidiano. No início da aula seguinte, os colegas queriam saber quem era o menor de idade que havia assaltado a moça. O garoto nos contou que foi a mãe dele que havia lhe relatado o caso. Realçou que ele sempre mostra as atividades que são filmadas e registradas no WhatsApp para sua família.

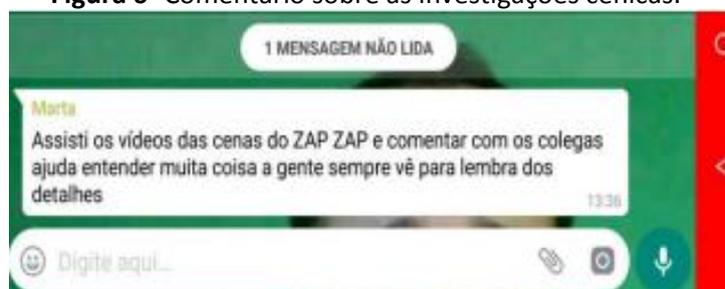
Com o relato feito pelo aluno/ator ficou claro que neste caso o WhatsApp do celular uniu a família em prol do ensino aprendizagem do aluno, de uma maneira prazerosa. O professor orientou para ter cuidado nos momentos de compartilhar com os colegas as fotos e vídeos das aulas, para não gerar futuros incômodos. Pediu para não postar no facebook, Instagram e outros meios de comunicação sem a permissão dos pais ou responsáveis.

Depois de assimilar as linguagens do teatro, vivenciar e refletir sobre as atividades realizadas, cada grupo elaborou um roteiro cênico de acordo com a temática escolhida, para ser problematizado de acordo com o método Transteatro. A equipe 1 escreveu o roteiro “O casal” para falar do preconceito entre marido e mulher por causa do gênero.

A equipe 2 escreveu o roteiro “Existem coisas de menino e de menina?” para falar das questões de gênero, de como a sociedade julga as pessoas pelo seu jeito de vestir, cortar o cabelo, andar ou pelas coisas que fazem. O grupo 3 escreveu o roteiro “O novato”. Um aluno novato causa certa estranheza junto aos demais discentes. Seus colegas de turma e da escola evitam ficar de conversa com ele por ser diferente, por não se enquadrar no padrão definido pelos demais como o certo.

Os alunos vivenciaram cada personagem da peça, contextualizaram e debateram estas figuras dramáticas com o cotidiano do brasileiro. Criaram exotopia ao mudarem de posturas físicas dos personagens quando viram os colegas investigando suas ações cênicas.

**Figura 6-** Comentário sobre as investigações cênicas.



**Fonte** – arquivo próprio

A figura 5 registrou um movimento exotópico. Este movimento exotópico do Transteatro implica um retorno crítico dos vários olhares sobre um mesmo assunto e da nossa identidade. Este regressar a nós mesmo reunidos de várias visões percebidas ao experimentar as figuras dramáticas, nos deixa apto para provocar transformações. Os alunos, depois de terem vivenciado os papéis do texto, em consenso coletivo, decidiram quem assumiria a representação das figuras cênicas e quem seria o ator Coringa, que incentiva a metamorfose do espectador em espect-ator. Cada equipe em dias diferentes apresentou sua cena para os demais grupos.

A pequena apresentação foi organizada no ator Coringa, explicação da cena, no final a exortação e a divisão palco platéia. O único recurso teatral disponível era o recurso humano. O objetivo era

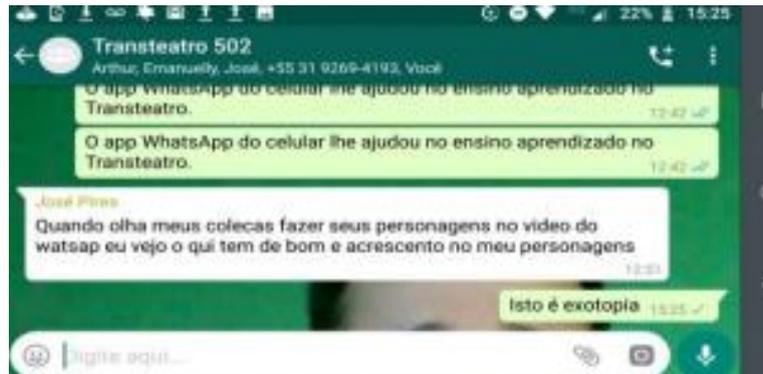
transformar o espectador em espect-ator, que é diretor, ator e espectador das suas próprias ações teatrais.

Os espect-atores podiam refazer a peça, dar um final diferente, acrescentar novos personagens, enfim, o objetivo era problematizar e construir novas sínteses sobre o assunto em debate. Foram várias as intervenções no palco com sínteses variadas e com mudanças de opiniões. A partir do que o espectador percebia no momento da exortação, o que o ator percebia na plateia, e por fim o que o espect-ator percebia no ator e o ator no espect-ator. O espectador conseguia se ver de maneira diferente da sua visão de antes. Ao subir no palco com este acréscimo de visão e consciência, se transformava em um espect-ator, aberto a práxis sociais, a novas exotopias, o que Bakhtin (1992) chama de “Inconclusibilidade”, é provisório a fusão da troca das percepções na exotopia.

Atores, espect-atores e professor, depois de cada apresentação cênica, sentaram para avaliar o processo do projeto. Grande parte dos envolvidos com o Transteatro revelou que aprendeu muito com a experiência, passou a ter um olhar diferenciado da temática em debate, a possibilidade de experimentar papéis e fazer a transformação de espectador em espect-ator possibilitou uma vivência singular no palco teatral. Alguns alunos mantiveram suas opiniões de que existe uma conduta única e certa para meninos viverem na sociedade, o que foi respeitado pelos demais. A práxis social e educacional nem sempre vem no primeiro contato com a problemática. O professor solicitou que cada aluno respondesse no grupo do app a seguinte pergunta. Como o WhatsApp lhe ajudou no ensino aprendizagem teatral?

Os alunos tiveram liberdade para escrever seu pensamento sobre o uso do WhatsApp do celular como ferramenta do ensino aprendizagem no teatro. Os discentes trouxeram respostas positivas, afirmaram que nas outras aulas os professores também deveriam usar esta ferramenta educativa.

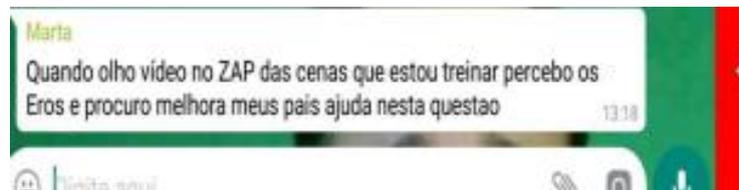
**Figura 7-** Print do comentário sobre a avaliação.



**Fonte** – Arquivo do autor

As figuras 7 e 8 registraram dois comentários que enfatizam a necessidade dos alunos/atores recorrem aos vídeos postados no app para aperfeiçoar a interpretação dos seus personagens.

**Figura 8-** Print do comentário sobre a avaliação.



**Fonte** – arquivo próprio

O WhatsApp trouxe uma contribuição singular para a troca e o aperfeiçoamento dos conhecimentos teatrais nas aulas. Dos primeiros exercícios de improvisações até a apresentação final, esta TIC se tornou o elo entre objeto de estudo e o aprendiz.

### 4.1- RESULTADOS INESPERADOS

Uma experiência educacional e artística pelo viés do Transteatro geralmente traz surpresas, resultados inesperados, devido ao fato de este método ser flexível, aberto a novas interferências de olhares e ações de alunos em uma escola híbrida.

A primeira consequência inesperada deste projeto foi o envolvimento da família no ensino e aprendizado dos seus filhos ou protegidos. Os pais começaram a manifestar interesse em assistir os vídeos postados no grupo do WhatsApp, fazer comentários ou auxiliar o aprendiz no objeto de pesquisa. Ao perceber esta necessidade da família, os pais foram convidados para participarem dos comentários das cenas dramáticas postadas no grupo. Alguns pais optaram em somente auxiliar os

filhos nos comentários do app, a maioria recebeu o convite com perspectivas positivas e tiveram uma participação ativa.

Outra surpresa positiva foi o relato da importância deste projeto na vida acadêmica dos alunos, feito pelos professores na hora do intervalo. Os docentes faziam afirmações como: “Os alunos que estão no projeto melhoraram muito sua postura em sala de aula. Quando eles vão apresentar trabalhos estão sempre atentos às questões de postura corporal, tom de voz, de permitir um diálogo aberto e respeitoso as opiniões contrárias”. Outro afirmava “Quando um aluno ficou de costa na hora da apresentação do trabalho de geografia, o Gabriel (nome fictício) gritou, esqueceu do que o professor de teatro disse? “Não é interessante dar as costas para a plateia, somente quando necessário”. “Até para conversar com a gente eles melhoraram! Eles se organizam em grupo, escolhem um representante para levar a proposta. Queriam que eu os levasse ao laboratório de ciências da UFMG, quando disse que não seria possível pelo fato da prefeitura não estar liberando ônibus, o representante me interpelou: Qual a sua contraproposta para a nossa ideia? Fiquei surpreso e achei engraçado, ri muito. Não estava preparada para a interrogação.”.

A professora de história relatou que esses alunos passaram a questionar as informações do livro de história, a trazer um novo olhar clínico sobre a história do Brasil. “Estávamos estudando sobre Tiradentes e eles levantaram a hipótese que ao mesmo tempo em que os governos matam os que são contra sua gestão, também se beneficiam destas mortes para se aproximar do povo. Eu fiquei e cara!”. A pedagoga também relatou que alguns pais a procuraram para elogiar o trabalho e destacaram a mudança positiva dos seus filhos no comportamento em casa e nas relações sociais. Ela relatou que uma mãe foi enfática em dizer que seu filho era muito retraído, quase não se comunicava, depois que passou a fazer teatro ele se soltou. Agora consegue expressar seus sentimentos. “Antes a gente nem sabia o que se passava pela sua mente, quase não conversava em casa”. Pude observar que os discentes que não estavam no projeto passaram a manifestar interesses e até me procuraram para solicitar a oportunidade de encaixá-los no projeto.

Em 2019 quando a escola retornou com seu calendário escolar os estudantes manifestaram grande interesse em fazer parte do Transteatro, foi feito então uma mudança, o projeto passou a ser trimestral para atingir um número maior de alunos. A instituição escolar incorporou o Transteatro no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e levou ao conhecimento da Secretaria de Educação

de Contagem, que solicitou maiores informações do autor da proposta para quem sabe, ampliar o projeto e levá-lo para outras escolas da rede e registrá-lo também na cartilha de projeto da SEDUC.

### 6- REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido**: e Outras Poéticas Políticas. São Paulo: Editora CosacNaify, 2013.

BORNHEIM, Gerd. Brecht: **a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRECHT, Bertolt. **A Exceção e a regra**. Disponível em: [http://www.eco.ufrj.br/images/setor\\_extensao/Bertold\\_Brecht\\_A\\_excecao\\_e\\_a\\_regra.pdf](http://www.eco.ufrj.br/images/setor_extensao/Bertold_Brecht_A_excecao_e_a_regra.pdf) Acesso em: 13 de abril. 2019.

FELICIANO, Leia A. dos Santos. **O uso do whatsapp como ferramenta pedagógica**. São Luiz (MA), Julho 2016. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. A construção do Brasil: Geografia, ação política e democracia. Disponível em [http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766\\_ARQUIVO\\_ArtigoAGB.pdf](http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467587766_ARQUIVO_ArtigoAGB.pdf) Acesso em: 29 mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atalas, 2005.

REIS, Joaquim Pires dos. **Transteatro: Sustentabilidade do diálogo teatral como práxis**. 2018. 95 f. Qualificação (Mestrado Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade) Pós Graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (PIPAUS), Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2018.

KAIESKI, Naira; GRINGS, Jacques A.; FETTER, Shirlei A. **Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do whatsapp**. UFRGS, dezembro. 2015. Novas Tecnologias na Educação. Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2018.

KAGAN, Sacha; Volker. **Sustainability as a new frontier for the arts and cultures**. Frankfurt am Main: Verlag fur AkademischeSchriften, 2008. MARX, KAL.O Capital. São Paulo. Boitempo, 2013.

MATTOS, Pompeo. **PROJETO DE LEI N.º 2.246-A, DE 2007**. Veda o uso de telefones celulares nas escolas públicas de todo o país; tendo parecer da Comissão de Educação e Cultura, pela aprovação deste e dos de nºs 2.547/07 e 3.486/08, apensados, com substitutivo (relatora: DEP. ANGELA PORTELA). Jun. 2009.

PHEBO, A.G. **O Celular Como Material Didático**. Disponível em: Disponível em: Acesso em: 16 maio 2018.

REVISTA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS COMUNICACIONAIS E

INTERCULTURAIS. **Implicações do uso do whatsapp na educação.** São Cristóvão (SE). V. 17 n. 2, p.161-174, maio. 2001

## **A Pandemia e as Questões Étnico Raciais no Currículo da Educação Infantil**

### **The Pandemic and Ethnic-Racial Issues in the Early Childhood Education Curriculum**

SILVA, Bruna Ingrid de Jesus<sup>1</sup>

#### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo relacionar o momento pandêmico ao currículo e práticas pedagógicas que tratem das relações étnico-raciais na educação infantil. Procura apresentar algumas reflexões sobre o ensino e os desafios sofridos pelas crianças antes e durante a crise sanitária, quanto ao enfrentamento de implementar práticas curriculares que sejam emancipatórias, principalmente anti racistas e excludentes. E que juntos: educando, educador, escola e sociedade, possam construir elementos enriquecedores e aprendam a valorizar o ensino de História, Cultura Afro- Brasileira, como é proposto na LDB (Brasil, 1996).

**Palavras- chaves:** Currículo. Crianças. Pandemia. Relações étnicas –raciais.

#### **Abstract**

This article aims to relate the pandemic moment to the curriculum and pedagogical practices that address ethnic-racial relations in early childhood education. It seeks to present some reflections on teaching and the challenges faced by children before and during the health crisis, in terms of coping with implementing curricular practices that are emancipatory, especially anti-racist and excluding. And that together: educating, educator, school and society, they can build enriching elements and learn to value the teaching of History, Afro-Brazilian Culture, as proposed in the LDB.

**Keywords:** Curriculum. Kids. Pandemic. Ethnic-racial relations.

#### **Introdução**

O Ano de 2020, será lembrado como o ano em que a Terra parou e a Educação ficou sem rumo. O mundo inteiro teve que buscar adaptar-se às novas condições. Socializar torna-se proibido, um perigo invisível vindo do Continente Asiático se espalhava com uma contaminação rápida e uma letalidade nunca vista no século XXI. Até hoje pouca coisa se descobriu sobre o vírus SARS-CoV-2 conhecido por todos como Coronavírus ou Covid-19.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais, Graduada em letras - Português - pela Faculdade de Santa Luzia. Professora de Português pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e na Instituição Maple Bear. <http://lattes.cnpq.br/5971023004400816> e <https://orcid.org/0000-0002-3118-1495>

Pensar em Educação Infantil (EI), muita das vezes, leva-se a imaginar que é desnecessário abordar as questões de Relações Étnico-Raciais, porque muitos acreditam que o universo infantil não existe espaço para preconceitos e conflitos de ordem racial ou até mesmo social.

Um desafio que permeia a educação brasileira não somente em tempos pandêmicos mas cotidianamente é construir currículos que se adaptem às diversas necessidades educacionais das crianças em idade de educação infantil.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população negra brasileira é de 55,8% de todo o povo brasileiro ou seja a maioria, nesse sentido entende-se que a pandemia do Coronavírus só escancara ainda mais as desigualdades raciais e sociais enfrentadas por nossas crianças principalmente as periféricas que conseqüentemente, sofrem ações de exclusão por parte do Estado e da Sociedade.

Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2018, p.2) ressalta que:

Reconhecer e valorizar o Brasil como uma nação construída pelo imbricamento de diversas culturas que o tornam um país multicultural e multirracial é uma prerrogativa para que o respeito às diferenças seja um atributo real na sociedade brasileira. Ampliar, portanto, os conhecimentos sobre a cultura negra e seus elementos presentes na identidade brasileira na tentativa de fortalecer a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, poderá ser a postura adotada pelos brasileiros em geral. Mas para que isso se efetive é necessário que, de forma institucional, mentes sejam educadas para isso desde a mais tenra idade. Então, a educação tem uma função primordial nesse sentido.

Um dos desafios que permeiam a educação na pandemia é entender as crianças e suas diversas necessidades e adaptar isso ao currículo. Faz-se necessário por parte do corpo docente buscar mecanismos que possibilitem o aprendizado. A multiplicidade educacional desses sujeitos na prática pedagógica deve ser pensada, levando em consideração seus lugares de origem e ainda o seu sentimento de pertencimento étnico- racial.

Para Ana Paula Braz Maletta, Ferreira e Tomás. (2020, p.6.)

Sendo as práticas pedagógicas ações mediadoras entre os conhecimentos científicos que circulam na cultura mais ampla, o currículo da EI, as experiências e os conhecimentos das crianças, quais práticas foram valorizadas durante o período de confinamento e isolamento

social decorrente da COVID-19? Como ficaram as crianças e seus direitos nesta nova ordem?

### **1- Pensando o currículo**

Cada vez mais os discursos acerca de um currículo que debata e entenda a diversidade epistemológica se fazem necessários e urgentes. Nilma Lino Gomes (2012, p.99) nos diz que:

É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar.

Desse modo entende-se que os currículos devem ser pensados e articulados para atender aos pequenos discentes de maneira que não haja exclusão e ainda trabalhe-se as inúmeras interdições que esses educandos sofrem ao longo de suas trajetórias.

Com a implementação da lei 10.639/03 possibilitou-se que os educadores começassem a pensar na construção de currículos que dialoguem com as questões étnico -raciais. Mas contudo, ainda as escolas brasileiras, inclusive as do EI, continuam na sua maioria dialogando como currículos eurocentrados, ou seja com informações curriculares que nada tem a ver com a realidade brasileira.

Para Elizângela Gomes Fernandes (2018, p.6)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI - determina que o currículo da Educação Infantil são “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (BRASIL, 2009). Desta forma, o currículo busca vincular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade mediante práticas docentes delineadas e continuamente avaliadas que organizam o processo educacional diário das instituições. Para isso, será necessário que o currículo esteja em consonância com a Lei 10.639/2003 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais Curriculares Nacionais, a Lei 11.645/2008 que acrescenta a história indígena na temática História e Cultura Afro-Brasileira, e na Lei n. 9.394/961 , excepcionalmente, destacando o artigo 26 que tornava obrigatório a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e particular da educação básica.

O que se observa é que durante a pandemia pouco tem se falado ou tratado das questões raciais, no campo educacional infantil. Inúmeros são os motivos desse distanciamento que já era notável antes

da crise sanitária, mas contudo podemos ressaltar que as adaptações que foram implantadas da noite para o dia na sua maioria, não atendem ao público infantil, como era na escola presencial.

O ensino remoto por sua vez trouxe para essa faixa etária educacional em muitos casos a evasão e exclusão do educando. Muitas dessas crianças não têm acesso às tecnologias e tão pouco seus responsáveis não possuem máquinas, internet e até mesmo “tempo” para que seja realizado as atividades propostas pela escola.

Contudo, as escolas depois de quase dezoito meses de portas fechadas, iniciaram uma retomada a partir da educação infantil, pois para o Estado, essas crianças não seriam tão suscetíveis ao vírus e estavam sendo as mais prejudicadas quanto a qualidade do ensino –aprendizagem entre outras demandas como o cuidar, alimentar e brincar, tão necessários para essa faixa- etária.

Mas essa retomada, ainda que vista por muitos com bons olhos, ao entender de outros fora excludente, nem todos os educandos conseguiram retornar à escola, as políticas implantadas em sua maioria não atendem os mais carentes e ou em risco social.

Atualmente as escolas estão atendendo com um número restrito de alunos, foi proposto pelos governos e secretarias uma retomada híbrida, ou seja um ensino que abarque o presencial e o online. Então como trabalhar um currículo que atenda essas particularidades e ainda contemplem as questões étnicos raciais?

Para que os direitos desses pequenos cidadãos sejam de fatos atendidos faz-se necessário um currículo que seja comum a todos e não excludente como tem acontecido desde o início da crise sanitária.

Ana Paula Braz Maletta, Ferreira e Tomás (2020) em seu artigo nos coloca que:

Um currículo comum precisa, então, considerar as oportunidades desiguais frente ao mesmo (Sacristán, 2000). Crianças e famílias vulneráveis face ao “currículo cardíaco” possuem uma bagagem cultural proveniente de um meio social concreto que, por vezes e de alguma forma, lhes vedam o acesso a oportunidades que, logo de partida, não são para todos, sendo exígua a sua probabilidade de obterem as mesmas condições perante os grupos dominantes. Praticar tal currículo torna-se um desafio multicultural quando se trata de desenvolver a

partir da infância, assegurando às crianças seus direitos à educação. Daí que considerando “[n]a realidade à solta e [n]a excepcionalidade da exceção” (Santos, 2020, p. 12) provocada pela COVID-19, falar sobre direitos das crianças é indispensável, pois pensar e agir na EI sob esta ótica, enquanto práxis (Tomás, 2014), implica desocultar e consciencializar a educação como justiça social.

Neste sentido, as escolas, através da gestão, educadores e toda comunidade escolar deverão juntos assumir um projeto educacional que aborde as relações étnico raciais na educação infantil, garantindo assim uma escola inclusiva e diversa que visa experiências socioculturais e valoriza diferentes grupos que compõem o povo brasileiro, sem privilegiar ninguém.

Faz-se necessário que os docentes possam oferecer a temática racial no ambiente escolar, via currículo de maneira objetiva, teórica e prática e também nos projetos políticos pedagógicos e nos planos de ensino.

A educação infantil precisa encontrar o caminho e apropriar-se do papel que lhe cabe de acordo com Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB) no artigo 29 que nos diz:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996)

Assim entende-se que LDB (Brasil, 1996) “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", (...). Fica assim bem claro que a EI deve incluir em seus currículos a temática racial em suas construções pedagógicas para que a lei se cumpra e abranja a todos os discentes da creche à pré-escola.

Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos (2019) discorre que

Nessa etapa integra-se o educar e o cuidar; e para que a criança tenha seu desenvolvimento integral, não basta ensinar apenas conteúdos didáticos, é preciso ir além, formando desde os primeiros anos de escolaridade cidadãos críticos e conscientes. Sabemos que a escola presta serviço à sociedade transmitindo conhecimentos, convicções e valores, e em meio tantos debates sobre as relações étnico-raciais é papel da escola tratar essa temática valorizando as diversidades, criando o sentimento de pertencimento étnico e cultural; e promover a igualdade de todos, o respeito e o combate a qualquer tipo de preconceito. Só assim teremos uma sociedade mais igualitária.

E portanto, a construção de um currículo na EI que aborde a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” é importante e necessário para que desde a infância os cidadãos brasileiros se relacione com as temáticas de cunho étnico raciais e diversidades para que o país cada vez mais combata qualquer forma de exclusão e preconceito, e por fim como o provérbio africano diz: “ *É preciso uma aldeia para educar uma criança.* ”

Nenhuma criança irá aprender e se desenvolver somente no seio familiar, se faz necessário o convívio social com o outro, e nesse sentido que a escola se torna primordial, parceira e companheira para que o aprendizado e o sociocultural se relacionem entre si e as diferenças que ora ocorrerá serão tratadas e acolhidas com atenção e respeito para a construção de uma sociedade mais humana e igualitária para todos desde o EI aos bancos universitários.

### **2. Como tratar das Relações Étnico - Raciais no atual contexto educacional híbrido na Educação Infantil?**

Infelizmente o Brasil ainda perpetua o mito da democracia racial, desse modo tratar do tema muitas vezes torna-se algo que muitos não sentem desejo, e tão pouca necessidade de implementar em suas demandas pedagógicas. Mas como já foi relatado anteriormente, a temática está na LDB (Brasil, 1996), ou seja, é lei e direito de todas as crianças desde o ensino infantil básico aos anos finais da educação básica ter acesso ao ensino de “História e Cultura Afro- Brasileira”.

Por inúmeras décadas, a única história a ser contada nas escolas era a do branco, superior, sagaz e maravilhosamente perspicaz, aquele que conseguiu enriquecer-se e empoderar-se aqui às custas da escravidão animalizadora que Abdias tão bem aponta e do extermínio de inúmeras etnias indígenas. Temos um compromisso ideológico, epistemológico e político de denunciar que a democracia racial, parte de uma perspectiva sustentada por Gilberto Freyre (1987), em que a sociedade brasileira estaria isenta de conflitos raciais, não existe, nunca existiu (FERREIRA E ALMEIDA, 2018, p. 9).

Nossas crianças infelizmente ainda são instigadas pelas mídias a assistirem programas que na sua maioria os negros aparecem em situações de subalternidade ou como vilões, palhaços, personagens cômicos. Nunca ou quase nunca, se pensam em trazer personagens negros que tenham destaque na sociedade.

O papel do negro na sua maioria sempre é inferiorizado pela mídia. Com esse trato diferenciado a trajetória negra passa a ter para as nossas crianças nenhum interesse em ser negro e assumir sua trajetória, pois tendo em vista como os negros são retratados. Deste modo, construir uma identidade desde cedo é necessário.

Ser negro é, além disto, tornar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

Assim ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (SOUZA, 1990, p.77)

A escola, o professor e toda a comunidade escolar pode e deve participar dessa construção de identidade, trazer o universo negro para o mundo infantil desde de o início da escolarização é construir uma identidade que foi ao longo de séculos inferiorizada e menosprezada. É direito de todo cidadão saber da sua história e fazer disso uma arma contra o preconceito, o racismo e até mesmo exclusão social.

Então como pode-se trabalhar essas questões no ensino híbrido na educação infantil?

Essa modalidade de ensino pode ser chamada de ensino combinado, porque propõe-se que o ensino-aprendizagem aconteça tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente onde possa ser disponibilizado aos discentes, plataformas digitais que favoreçam o aprendizado.

Mas partindo do pressuposto de que as crianças da educação infantil além de não dominar a tecnologia, muitas das vezes nem possuem acesso a elas, como ofertar o mesmo ensino para todos?

Um recurso que muito tem sido usado é que os responsáveis pelas crianças que estão em casa, estudando a distância vão até a escola e buscam as atividades que são desenvolvidas em sala de aula com os alunos do ensino presencial. Este momento é de extrema importância, o educador deve aproveitar para sugerir atividades, vídeos, histórias entre outras práticas pedagógicas que além de estimular as crianças ainda pode contribuir com toda a família para que o Ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” aconteça como a LDB (BRASIL, 1996) nos apresenta.

As marcas deixadas pelas heranças africanas em solo brasileiro poderão ser observadas, como dito anteriormente, em áreas diversificadas. E estas marcas serão conhecimentos a serem incorporados ao currículo escolar. Por isso variadas dimensões deverão ser observadas, como: às ligadas à **filosofia**, o jeito de olhar o mundo; **a música**, estilos repertórios, instrumentos, estéticas do cantar e do tocar; **a língua**, oralidade, expressões, fonologia, vocabulário; **a arquitetura** - modos de construção (casa de pau a pique, mocambos); **a religiosidade** - o candomblé, as confrarias religiosas, os congados; **os adornos** corporais - portam símbolos que indicam os papéis sociais, opções estéticas de materiais; **o trabalho** - técnicas de mineração, agricultura, metalurgia, de manufatura têxtil; **a comida** - hábitos alimentares, preparo dos alimentos, a maneira de servir e comer, os utensílios, acompanhamentos, combinações de sabores, o modo de utilizar o espaço da cozinha como socialização no ato de comer, momentos especiais de preparo. (CARVALHO, 2018, p.11 e 12)

Como Carvalho, nos exemplifica acima, tem-se pontos que podem de alguma maneira serem incorporados nas didáticas e práticas cotidianas para que o ensino das Relações Étnico- Raciais seja incorporado nos currículos do EI.

### 3- Planejar é preciso

Para se desenvolver qualquer tipo de projeto ou intervenção se faz necessário o planejamento, não existe um “receituário” a ser seguido (CARVALHO, 2018, p.14). Conhecer a realidade da comunidade escolar na qual o educador almeja desenvolver o trabalho é fundamental.

Inicialmente fazer um **diagnóstico** para uma análise detalhada da escola quanto a várias dimensões que podem ser observadas quanto às questões raciais como: **a temática étnico racial e seus conteúdos disciplinares** pautados no plano Político Pedagógico Escolar; **material de apoio** com acervo adequado a estudantes e profissionais de educação; **clima escolar** com valorização da diversidade e comprometimento pedagógico com o assunto; **ações e relações escolares** respaldadas por um protocolo de ações registrado e, construído coletivamente com a comunidade. O resultado das reflexões e análises feitas colocará em evidência qual a situação da escola e, conseqüentemente, quais seriam as propostas de mudanças visualizando objetivamente como **operacionalizar as ações**. Questões como o que fazer? Como fazer? Para que fazer? Quem vai fazer? Quando fazer? Serão balizadoras nesta construção. É muito importante **acompanhar e avaliar a realização** do plano de ação. É necessário avaliar erros, mas também acertos e registrá-los retroalimentando e aperfeiçoando as ações. (CARVALHO, 2018, p.14 e 15)

A diversidade étnica racial na EI, tem por intenção favorecer a aquisição de valores e atitudes que contribuam com que o respeito às diferenças e a socialização de saberes caminhem juntos com a formação escolar de cada discente desde os primeiros anos de vida escolar e social, e deste modo

ainda, favorecer a superação do racismo e outras formas de discriminação existentes na sociedade e que refletem e reverberam no chão da escola.

Quando se constroem um plano de ação em conjunto com a comunidade escolar e suas necessidades de intervenção a tendência de que esse plano tenha êxito é praticamente possível, precisa-se entender a comunidade, os alunos e até mesmo o corpo docente para iniciar qualquer projeto que envolve uma diversidade tão complexa e ampla como a racial.

O que não se pode, é deixar de oportunizar às crianças brasileiras entender da diversidade social e cultural da qual estão inseridas. Em tempos tão sombrios e intolerantes cabe a Educação virar o jogo, e usar de seu papel transformador para produzir cidadãos conscientes e participativos na sociedade e que façam a diferença positivamente na construção de uma Nação soberana e livre de preconceitos e mais justa para todos.

### **Referências**

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/negros-sao-maioria-entre-desocupados-e-trabalhadores-informais-no-pais> consultado em 08/08/2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnicorraciais**. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_5\\_.shtm](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_5_.shtm)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

FERNANDES, Elizângela Gomes. **A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS INCLUSIVAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO DOCENTE**. TCC. Universidade Estadual da Paraíba: 2018, 35p.

FERREIRA, Helder Sarmiento; ALMEIDA, Viviane da Silva. **Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: o indígena e o negro no Brasil**. Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura, v. 4, p. 16-29, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

MALLETA, A. P. B; FERREIRA, M. M. M; TOMAS, C .A. **Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas?** 2020

ROCHA, R. M.C. **Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar.** Belo Horizonte: Mazza/Nzinga, 2004.

ROCHA, R. M.C. **As Dimensões do Ensinar e do Aprender na Perspectiva das Africanidades Brasileiras- que História é essa?**, Copene, Uberlândia 2018.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. **Diversidades étnico-raciais na Educação Infantil.** Revista Educação Pública, v. 19, nº 13, 9 de julho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/diversidades-etnico-raciais-na-educacao-infantil>

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro** Rio de Janeiro: Graal, 1990.

**Ensaio**

**Escolas Públicas Militarizadas e o Sonho das Escolas Democráticas no Brasil**

**Militarised Public Schools and the Dream of Democratic Schools in Brazil**

SANTOS, Aline Neli dos<sup>1</sup>  
SIQUEIRA, Adilson<sup>2</sup>

**RESUMO**

O presente ensaio teve como objetivo refletir teoricamente sobre a proposta de projeto do governo federal do Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) de militarizar as escolas públicas brasileiras. Para isso, foram utilizados textos que abordam as ideias do filósofo e pedagogo, John Dewey e do filósofo e educador Paulo Freire, com o intuito de tecer relações dialógicas entre os dois autores para possibilitar reflexões sobre a importância das escolas serem democráticas, e principalmente, demonstrar que o projeto de militarização das escolas públicas não foi idealizado para ser democrático.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Escola Militar. John Dewey. Paulo Freire. Democracia.

**ABSTRACT**

This essay aimed to reflect theoretically on the proposed project of the federal government of Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) to militarize the Brazilian public schools. For this, texts that address the ideas of the philosopher and pedagogue, John Dewey and the philosopher and educator Paulo Freire were used, in order to weave dialogic relations between the two authors to enable reflections on the importance of schools being democratic, and mainly, demonstrate that the project of militarization of public schools was not designed to be democratic.

**KEY WORDS:** Education. Military School. John Dewey. Paulo Freire. Democracy.

---

<sup>1</sup> Mestranda da pós-graduação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), no Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (PIPAUS), o primeiro programa interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade da América Latina; Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pelo Instituto Nacional de Ensino (INE) e pós-graduação em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e Graduação em Pedagogia pela Universidade de Franca. Tem experiência nas áreas de Arte, Educação e Cultura, com ênfase em Educação. <http://lattes.cnpq.br/3469081214242257> e-mail [alineneli25@gmail.com](mailto:alineneli25@gmail.com)

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Pedagogia do Movimento na Universität Musik und Darstellende Kunst, Wien, Áustria (2007), Pós-doutorado em Performance socialmente engajada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2026). Doutorado em Educação Física (Pedagogia do movimento, 2005), Mestrado em Artes Corporais (2000) e Graduação em Artes Cênicas (1992), todos pela Universidade Estadual de Campinas.

Professor associado e pesquisador da Universidade Federal de São João del-Rei, onde atua nos Cursos de Teatro e nos Programas de Pós-graduação em Artes Cênicas e Interdisciplinar em Artes, Urbanidade e Sustentabilidade. É líder do GTRANS - Grupo Transdisciplinar de Pesquisa certificado pelo CNPq e coordenador do ECOLAB - Laboratório de Eco-poéticas. Atua na área transdisciplinar, dedicando-se principalmente aos seguintes temas: bem comum, sustentabilidade e mudança climática, performance e descolonização, jogo e arte-educação, ação comunitária e ativismo, negritude e anti-racismo, e-mail [negrados@ufsj.edu.br](mailto:negrados@ufsj.edu.br). <http://lattes.cnpq.br/0140391284870531>

## 1- Introdução

Qual a intencionalidade pedagógica e política de militarizar as escolas de Educação Básica brasileira? Visando responder questões como essa, o presente ensaio objetivou promover reflexões teóricas sobre a proposta de projeto do governo federal do Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) de militarizar as escolas públicas brasileiras. Neste sentido este estudo utilizou textos que abordam as ideias do filósofo e pedagogo, John Dewey e do filósofo e educador Paulo Freire, com o intuito de tecer relações dialógicas entre os dois autores para possibilitar reflexões sobre a importância das escolas serem democráticas, e principalmente, demonstrar que o projeto de militarização das escolas públicas não foi idealizado para ser democrático e formar cidadãos plenos.

## 2- Desenvolvimento

A proposta do governo federal e do ministério da educação de implementar escolas militarizadas, resgatando um projeto educacional do período da ditadura empresarial civil militar, sem consultar a opinião pública, precisa de ser melhor debatida e compreendida, segundo a matéria *Militarização das escolas públicas: soldado ou cidadão?*, da Revista Educação (2019).

O programa faz parte de uma agenda antidemocrática que não dialoga com os educandos, professores, comunidades e o contexto social da sociedade brasileira, ainda mais diante da pandemia da Covid-19 e os impactos negativos na defasagem escolar gerada por causa do ensino remoto emergencial e outros fatores socioambientais, étnico-raciais, políticos e econômicos.

Segundo textos do Marcus Vinicius Cunha (2010) sobre o filósofo e educador, John Dewey, o corpo e a mente formam um todo em continuidade. Dewey propôs teorias educacionais e filosóficas para possibilitar a pedagogia retórica e a formação do cidadão democrático. O filósofo e educador considerava a palavra como uma chave essencial para que o sujeito fosse formado integralmente de forma ativa e também como um criador da própria história para melhorar o mundo e se emancipar.

A pedagogia retórica de Dewey articula a dimensão reflexiva, criativa, ética, política e comunicativa, e rompe com o dualismo da mente e do corpo operando separadamente. A noção de experiência em Dewey é corporal e intelectual, pois mente e corpo operam em conjunto. Dewey

defendia que uma experiência verdadeiramente educativa é a que nos habilita para novas experiências. A ação possibilita refletir a teoria e avaliar o sentido da mesma. O pensamento reflexivo, segundo Dewey, busca solução para um problema significativo. Segundo Cunha:

Em suma, a proposta pedagógica Deweyana, aqui resumida, em seus aspectos essenciais, consiste em ensinar por meio da mobilização dos interesses do educando, os quais advêm de uma situação real vivida, a experiência. Só situações assim favorecem o pensamento reflexivo, o qual é despertado, por um problema verdadeiro e se desenvolve conjugando intelecto e ação, visando transformar uma situação obscura em uma situação equacionada. Essa proposta só se efetiva plenamente quando os objetivos estabelecidos pelo ensino pertencem ao indivíduo a ser educado e, evidentemente, quando a situação comporta a liberdade para investigar e deliberar entre as alternativas concorrentes que se apresentam à ação. Dewey situa sua proposta no âmbito de um ambiente verdadeiramente democrático, no qual vigora relações de cooperação (CUNHA, 2005, p.230).

A proposta do governo federal do Bolsonaro é o oposto de Dewey, pois desconsidera os objetivos e perspectivas dos educandos que serão os sujeitos a serem educados, e não fomenta relações cooperativas e menos ainda um ambiente verdadeiramente democrático. O ex-ministro da educação, Abraham Weintraub e o presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, propuseram que as escolas da educação básica pública fossem militarizadas, e um dos principais objetivos/argumentos desse projeto político educacional é colocar policiais sem formação pedagógica e educacional nas escolas públicas para “disciplinar” os educandos pobres e evitar o desrespeito e a violência contra os professores, devido aos casos de violências verbais e físicas que são compartilhados na internet e noticiados nos jornais do Brasil.

Telma Pileggi Vinha<sup>3</sup> desenvolve pesquisas sobre clima escolar, problemas de convivência, relações interpessoais e desenvolvimento sociomoral e emocional, mas não somente, coordena e desenvolve formações e projetos em escolas que visam a melhoria da qualidade da convivência e do clima escolar, favorecendo a construção da autonomia, segundo dados da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

É importante ressaltar que quando projetos como o supramencionado, de mediação de conflito, são colocados em prática em escolas públicas, eles ajudam a prevenir a violência verbal e física porque pais, profissionais da escola, educandos e comunidade, participam da aplicação do método. Entretanto, o governo federal orquestrou em conjunto com alguns estados e municípios brasileiros a

---

<sup>3</sup> Telma Vinha é pedagoga, doutora em educação pela Faculdade de Educação da Unicamp e professora do departamento de psicologia educacional desta mesma instituição.

proposta de militarizar as escolas sem consultar a população brasileira. O governo também não proporcionou debates amplos e aprofundados com dados e apresentação de outros projetos de educação emancipadora/democrática que existem no Brasil e no mundo. Como o governo vai construir um bom projeto educacional sem dialogar com professores, educandos, pesquisadores especialistas da área da educação em conjunto com a sociedade brasileira?

A sociedade organizada do município de Ribeirão Preto/ São Paulo tentou/tenta impedir a implementação do projeto de militarização das escolas na cidade, após reuniões e mobilizações sociais que questionavam a proposta que segundo a população, os professores, os educandos e pesquisadores especialistas da educação, não haveria avanços na qualidade do ensino, na estrutura da escola, na participação popular e na valorização dos professores e profissionais da escola. O projeto de militarização das escolas não propôs inovações metodológicas, cumprimento de leis educacionais, reformas/investimentos estruturais, formação continuada para professores, plano de carreira para profissionais da escola de diversos segmentos e sim, a substituição da figura do professor pelo militar da reserva do Exército, Marinha e Aeronáutica, sem formação educacional, para o exercício da docência.

Dewey em sua pedagogia retórica buscava a construção do cidadão democrático enquanto a proposta do governo federal de Bolsonaro propõe acordo entre poucos e não abre espaços para questionamentos. Na perspectiva de Dewey é essencial ter consenso retórico, falar com o outro, possibilitar assembleias e isso só é possível em uma sociedade democrática. Dewey defende que o pensamento se desenvolve no intercâmbio com o coletivo. A deliberação construída em assembleia é importante porque passa pelas experiências de cada um que forma o coletivo. Educar é comunicar e a escola precisa fomentar intensas comunicações dentro para reverberar fora da escola e possibilitar a construção de uma nova cultura de paz e de relacionamentos dialógicos. Na concepção de Dewey, o mundo é formado por pessoas diversas e a comunicação precisa ser múltipla e compartilhada. De acordo com a tradução que fizemos do texto original do espanhol para o português, do pesquisador Horacio Héctor Mercau:

Quando reconhecemos que a vida é uma arte, que o homem tem uma tarefa fundamental na estruturação do seu próprio ambiente e, portanto, molda a si mesmo, voltamos a nossa atenção para como fazer isso de forma mais inteligente e imaginativa. O homem não é capaz de construir um futuro melhor apenas desejando. Nada que valha a pena pode ser alcançado sem uma transformação significativa nas instituições que são o ambiente de vida.

Dewey acreditava na possibilidade de que podemos fazer deste mundo um mundo melhor. Mas era consciente de que isso pode exigir boa vontade, não apenas em nossas ações, mas também em nossas crenças. Se há uma preocupação geral que permeia a filosofia de Dewey, é a melhoria da qualidade da experiência real por meio de seus próprios recursos. É certo que Dewey quis investigar as possibilidades de aprofundar a democracia, de trazer uma maior relação orgânica entre arte, tecnologia, negócios e ciências, e para a extensão do método empírico em todos os aspectos da vida. Como dissemos anteriormente, para que o espírito científico se torne eficaz em nossa vida social e moral deve ser alcançada dentro da estrutura da vida compartilhada da comunidade. Dewey nos apresenta a democracia como a condição social de nossa prática como sujeitos que querem conhecer o mundo. O que Dewey quer argumentar, em suas primeiras e últimas obras, é que a democracia é a condição prévia para a aplicação da inteligência na solução dos problemas sociais. Precisamos do método de inteligência (o método científico) para descobrir quais são os nossos fins - em termos de perspectiva, bem como para descobrir que meios devem ser utilizados. A democracia é uma condição prévia para o uso do método de inteligência na vida social (MERCAU, 2012, p.115-116, tradução nossa).

MERCAU (Op. cit.) ensina que Dewey em sua abordagem sobre a dimensão criativa e democrática defendia a importância de reconhecermos que a vida é uma arte, e também, a importância de criar sujeitos criativos em um mundo em constante mudança para que os mesmos consigam refletir e resolver os problemas sociais. A escola atual não estimula a dimensão criativa e a proposta de militarização das escolas tampouco. Além disso, o projeto fomenta um retrocesso maior porque busca padronizar comportamentos para a adaptação ao mundo do subemprego ao invés de propor reflexões sobre as dimensões humanas e o conhecimento científico, cultural, socioambiental, afetivo, político e filosófico.

Segundo MERCAU (id), Dewey enfatiza o compromisso metodológico em manter o equilíbrio entre reflexão e sensibilidade, e reconhece a importância dos valores morais e a necessidade de revisá-los quando não atendem as necessidades da comunidade. A ética de Dewey visa superar os novos desafios porque defende um processo de reflexão humana permanente articulando o controle da ação por meio da reflexão inteligente. Dewey problematiza a estrutura que opera as dimensões humanas: afetiva, cultural, intelectual e social.

Como se pode perceber ao comparar o projeto de militarização das escolas e as propostas de Dewey para a formação do cidadão democrático, percebe-se que não há intenção de criar projetos de escolas que dialoguem com os educandos, o conhecimento científico e as comunidades, menos ainda valorizar os professores. A proposta foca na diminuição da violência contra o professor, mas retira o direito do professor em exercer a docência e ser remunerado dignamente, pois até os recursos que seriam destinados à infraestrutura básica seria usada para pagar os salários dos

policiais militares. O projeto do governo federal possui como alvo principal os bairros periféricos conforme a proposta do ministério da educação. O próprio ex-ministro da educação, Weintraub, fez vídeos na internet fazendo propaganda da proposta sem explicá-la detalhadamente.

Para além disso, o governo federal de extrema-direita, diz que quer combater a ideologia nas escolas e a ideologiza, desta feita à direita, ao defender por exemplo, uma escola sem partido, tentando fazer com que a política não seja uma área de conhecimento e discussão, pois acredita que política é assunto para políticos e não um objeto de estudo, prática e discussão da sociedade brasileira e dos espaços que fazem mediação de conhecimento. A quem interessa que a população seja analfabeta política e não discuta a história do país e as ações políticas que interferem na vida pública e privada de todas as pessoas do Brasil, e de outros lugares do mundo?

Em 2021, comemoramos o centenário do Paulo Freire. Educador e cidadão tão perseguido e difamado por aqueles que nunca o leram ou aqueles que leram, mas mentem propositalmente sobre as suas teorias. O educador é uma referência de conhecimento para diversos países democráticos que investem na educação básica e na pós-graduação sem congelamento de recursos, pois sabem a importância do conhecimento para a emancipação humana e para a solução de problemas que precisam de investigação científica. Segundo o Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2019, p.30-31).

FREIRE (2019) em seus textos defende uma educação crítica que considere o sujeito globalmente. O educador acredita que não existe pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa. Assim sendo, é fundamental investir em todos os níveis educacionais e qualificar as discussões sobre o que entendemos por qualidade educacional. Um governo transparente, democrático e sem corrupção não tem medo do debate público e de expor argumentos embasados em dados. FREIRE (2012, p.20) diz que “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se (...)”.

FREIRE (2012) ensina a importância do diálogo para a condição humana para alcançarmos uma compreensão mais profunda de nós mesmos(as) e do mundo. Em seus textos, o educador ressalta a

importância dos sujeitos serem críticos e agentes da sua própria história, transformação e atuação no mundo. Ele defendia uma educação libertadora em que educando e professor aprendem conjuntamente através de um diálogo dialético frequente em que não exista hierarquias de saberes.

Neste sentido, o educador defendia uma educação popular que não desprezasse a sabedoria popular, mas que conjuntamente construísse um processo de aprendizado científico, sensível, crítico, inteligente, instigador e democrático, em que o contexto do mundo dos sujeitos envolvidos no processo educativo fosse compreendido.

De acordo com Freire:

Não há como não repetir que ensinar não é pura transferência mecânica do perfil de conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno de um saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do “saber de experiência feito” para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 2013, p.69).

FREIRE (2013) diz que o saber do educando, muitas vezes alimentados pelo senso comum, na visão desses pesquisadores, não deve ser o ponto de chegada, mas sim o ponto de partida. Desse modo, o educador conseguirá que o processo educativo faça sentido e envolva a razão e a emoção dos sujeitos aprendentes. Através dos conhecimentos prévios, o educador consegue problematizar e expandir para os conhecimentos científicos. Isso não quer dizer também, que não haja nenhum elemento científico nos conhecimentos prévios, ampliar essa percepção no sujeito educando faz parte do trabalho do educador para que os estudantes tenham consciência das suas capacidades e não se sintam copos vazios que precisam ser preenchidos por que detêm o conhecimento “superior”.

Paulo Freire defendia a educação para a democracia, assim como John Dewey. Ambos filósofos e educadores reconheciam a importância de formar sujeitos capazes de dialogar, criar e agir em um mundo de constantes mudanças e que precisa de transformações estruturais profundas em diversas áreas da vida pública. FREIRE (1986) critica a educação bancária que visa só transferir conhecimentos e não permitir que os sujeitos elaborem o próprio conhecimento de forma sensível e crítica. Ele fala que quando os(as) professores(as) só transferem conhecimentos, acabam perdendo algumas qualidades, como a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a

inquietação, a incerteza, que segundo ele, são virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente<sup>4</sup>.

### **3- Conclusão**

Este ensaio finaliza com as seguintes questões: Será que existem sociedades de outros países com democracias mais sólidas e com menos desigualdade social, racial e de gênero que irão se inspirar no projeto de militarização das escolas públicas brasileiras, já que segundo os discursos do governo trata-se de um projeto educacional inovador? O que a Finlândia, Canadá, Portugal, Uruguai e outros países mais democráticos pensam sobre escolas militares para os mais pobres? As escolas privadas do Brasil irão implementar também este modelo de escola militar?

O tempo irá nos dizer através dos fatos, mas Dewey e Freire em suas teorias mostram caminhos para a construção de uma cultura democrática que depende da experiência e o estímulo inteligente de cada sujeito que está inserido na cultura escolar e na sociedade. O projeto de governo que democratiza miséria e ataca a biodiversidade precisa de corpos obedientes para aceitar e perpetuar gerações de pessoas miseráveis e subalternas que aceitem viver vidas precárias e desumanizadas com muito sofrimento físico e mental.

Militarizar é adestrar para permitir a assimilação/aceitação de um projeto de poder brutalmente desumano que busca explorar mão de obra pobre, negra, indígena e barata. Precisamos sonhar urgentemente com escolas democráticas e agir para construir as escolas que as nossas infâncias e adolescências pobres, negras e indígenas merecem, pois nossos estudantes possuem sonhos belíssimos e merecem viver o presente e o futuro com dignidade, direitos garantidos e oportunidades para realizar os seus sonhos.

### **Referências**

CUNHA, Marcus Vinicius (2005). **Comunicação e arte, ou arte da comunicação, em John Dewey**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.86, n.213/214, p.9-20.

---

<sup>4</sup> Adjetivo: Capaz de assimilar conhecimento, de conhecer, de passar a saber; quem busca saber ou tomar conhecimento sobre: sujeito cognoscente.

Substantivo masculino e feminino: Pessoa que aprende, sabe ou conhece: os cognoscentes se opõem aos ignorantes.

Link: <https://www.dicio.com.br/cognoscente/>

CUNHA, Marcus Vinicius (2005). **Experiência poética e utopia na educação**. In: PAGNI, P.A.; GELAMO, R. P. (Orgs.). Experiência, educação e contemporaneidade. Marília/São Paulo: Poiesis/Cultura Acadêmica. P. 229-235.

CUNHA, Marcus Vinicius (2010). **História da Pedagogia John Dewey**. São Paulo: Segmento. Capítulos: Biografia Intelectual. Principais Teses. Contribuições para a Educação. O Legado (I, II, III).

EDUCAÇÃO, Revista. **Militarização das escolas públicas - Soldado ou Cidadão?**. 2019. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2019/04/29/militarizacao-das-escolas/>> Acesso em: 10 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia - O cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez, revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**/Paulo Freire - 1.ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. [Ed. especial]. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Editora Saraiva, 2012.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, SP. Disponível em: <<https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/102701/telma-pileggi-vinha/>> , Acesso em: 10 ago. 2021.

MERCAU, Horacio Héctor. (2012). **El proceso de la experiencia en la filosofía de John Dewey: acción inteligente, creativa y democrática**. Logos, v.21, p.91-12

## Relato de Experiência

### **A Cultura Digital das Fanfics e os Letramentos Em uma Escola Pública de Contagem.**

#### **The Digital Culture of Fanfics and Literacy in a Public School in Contagem.**

SCHMIDT, Ana Luiza Silva <sup>1</sup>

O direito à educação está alicerçado na Constituição federal de 1988 e se constituiu dever do estado e da família. BRASIL. [Constituição (1988)].

Dessa forma, em um contexto educacional pós pandemia mundial do COVID - 19, é coerente e necessário que as políticas públicas, os sujeitos que trabalham com a formação de professores e com a formação ampliada de estudantes, colaborem em relação aos danos sofridos no ensino e aprendizagem dos alunos das escolas públicas, sobretudo na Alfabetização e Letramento. Segundo o Datafolha de 2021, um percentual de 98% dos estudantes das redes públicas brasileiras afirmaram necessitar de auxílio na Alfabetização.

Dessa maneira, para repensar o tradicional ensino da produção textual no ensino fundamental 2 da rede de Contagem, a equipe da biblioteca escolar da E.M Prof.<sup>a</sup> Ana Guedes Vieira, regional da Vargem das Flores, juntamente com professores de Língua Portuguesa do 9º ano, idealizaram o projeto: "Fanfics: Uma produção textual além da ficção" pela Biblioteca Cora Coralina.

De um modo geral Fanfics são histórias escritas por fãs que utilizam personagens, cenários e universos ficcionais já existentes em obras literárias, cinematográficas, televisivas, entre outras. Essas histórias normalmente são publicadas em sites na internet dedicados a esse tipo de criação e compartilhamento de conteúdo.

---

<sup>1</sup> Auxiliar de Biblioteca Escolar da Rede Municipal de Contagem (E.M. Professora Ana Guedes Vieira) Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais;  
Lattes: [https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG\\_MENU.menu?f\\_cod=7371FB53A2154814AE992C6F78145DDC#](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=7371FB53A2154814AE992C6F78145DDC#)  
Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-5539-2705>

No contexto educacional, as fanfics podem ser uma ferramenta interessante para envolver os alunos em atividades de escrita criativa. Elas permitem que os alunos criem novas histórias a partir de universos já estabelecidos, o que pode estimular sua imaginação e criatividade. Além disso, a criação de fanfics pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de escrita, como estruturação de trama, desenvolvimento de personagens, diálogos, entre outras. As fanfics também podem ser usadas como uma forma de trabalhar conteúdos curriculares estimulando o interesse dos alunos e tornando o aprendizado mais dinâmico e atrativo.

Esta pesquisa partiu da necessidade de atendimento a estudantes da escola pública em questão, aliada a atividades acadêmicas, com o objetivo de elaborar materiais que aliam escrita criativa e letramento literário, a fim de promover o exercício da leitura e da escrita literária e, assim, estimular a criatividade dos alunos e o gosto pela literatura. A pergunta norteadora foi: como a escrita criativa pode contribuir para o letramento literário na escola?

No trabalho desenvolvido, a escrita criativa foi buscada como objetivo geral incentivar a leitura e a escrita de modo significativo nos anos finais do ensino fundamental em contexto remoto, desdobrando-o nos seguintes objetivos específicos: elaborar e analisar um objeto educacional que associe a escrita criativa ao letramento literário.

Assim, uma produção textual foi desenvolvida na biblioteca, utilizando a metodologia ativa da produção de textos de Fanfics. A medida que os alunos foram se familiarizando com a prática de escrever a partir de uma produção cultural já existente, criando um texto inédito sobre uma tema previamente escolhido (CAVALCANTI,2010), as palavras fluíam com facilidade, e eles começaram a debater formas melhores de se escrever uma história através do tema escolhido, que variaram das mais diversas fontes do universo cultural daquelas pessoas, essa diversidade de temas foi desde filmes, séries, livros até obras de culturas nipônicas como o anime/mangá e os dramas coreanos. O projeto buscou implementar uma metodologia ativa estudada por docentes e discentes da Universidade do Estado de Minas Gerais, que prima pelo letramento através de textos multimodais das fanfics.

Assim, ao percorrer obras e aplicar as práticas desenvolvidas por educadores e pesquisadores buscamos novas maneiras de ensino e aprendizagem que consideremos “letramentos múltiplos, ou

Multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos que possibilitem várias linguagens multicultural”. (ROJO, 2013, p. 8).

Com a participação dos atores que compõem a biblioteca escolar, espaço esse de ampla divulgação e propagação de literaturas, e textos das mais diversas formas, o contato com obras que despertam o interesse pela leitura e pela escrita foi o ponto de partida das aulas de Língua Portuguesa ministradas dentro daquele espaço.

A literatura produzida por fãs permite fazer ainda uma reflexão sobre o lugar e a noção de autoria. Segundo Foucault (1992, p.32) “a noção de autor constitui-se num momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e nas ciências”. Foucault aponta o autor como um agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência, de um discurso que seria sagrado, separando-o do discurso comum, funcional que produzimos diariamente.

Dessa maneira, levamos os alunos a apresentarem obras ficcionais contemporâneas, para assim ensinarmos sobre essa nova produção de texto, a Fanfic.

Durante toda a produção das fanfics, o espaço da biblioteca escolar, ambiente de interação e contato com o saber possibilitou, por meio das ações da bibliotecária e dos docentes das disciplinas, que os alunos tivessem um contato mais direto com a literatura, a arte e as obras contemporâneas no geral. Destacamos também a adesão dos estudantes para desenvolver o projeto de início ao fim sempre pautados em muita dedicação para apresentar seus textos, bem como as ideias que tinham em mente para desenvolver com o professor e com a equipe da biblioteca sobre as obras de seu interesse.

Dessa forma, podemos ressaltar outro aspecto importante apresentado no projeto, seria a ampla diversidade de temas e assuntos tratados pelos alunos de seu ambiente cultural, desde livros, novelas, filmes, séries e animes. Consideramos que a produção de textos por meio do gênero proposto pode contribuir para que os sujeitos ampliem suas experiências e produzam de saberes e linguagens consoantes as suas realidades e valores utilizando as técnicas e metodologia das Fanfics(LÉVY,1999).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o trabalho com a literatura está

relacionado com o campo de atuação artístico-literário, desde os anos iniciais. No ensino fundamental II, esse campo estabelece a continuidade dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores de escolarização, ampliando o contato dos estudantes com as manifestações artísticas e, em especial, com a arte literária. Assim, a busca por trabalhar os elementos centrais da leitura e da escrita, pode conduzir os sujeitos em formação, à elaboração de condições de produção de textos narrativos e poéticos, compreendendo seus efeitos de sentido e seus modos de circulação, recepção e produção, bem como experimentando o exercício da empatia, do diálogo, da cooperação e do respeito. Esse projeto mostrou que é preciso engajar e legitimar os processos de produção de quem aprende, para que isso reverbera na condição de quem ensina. A liberdade de produção de cada estudante alia-se aos elementos didaticamente traçados, revelando que a liberdade de aprender é inerente à capacidade de olhar, ensinar e conduzir os elementos do processo educativo.

### **Considerações finais**

Finalmente, buscamos relacionar a leitura literária com a escrita criativa de modo que os alunos puderam ter uma experiência agradável, instigante, que despertasse o encantamento para a arte literária, colaborando, assim, para sua formação leitora. Alguns alunos apresentem algumas dificuldades no decorrer da sequência, tendo que o professor ficar atento, a fim de promover meios para ajudá-los.

Após a conclusão da proposta de sequência expandida, iniciamos sua análise a partir do aporte teórico constituído, constatando que a escrita criativa pode, sim, contribuir com o letramento literário através da reescrita de contos da obra lida, incorporando personagens elaborados criativamente em associação à escrita de fanfics. No entanto, destacamos a importância da implementação do objeto educacional elaborado, que, esperamos, possa incentivar professores a desenvolverem projetos de letramento literário e colaborar para a democratização da prática da escrita criativa no contexto escolar, em diferentes modalidades de ensino.

Portanto, com esta pesquisa, conseguimos pôr em prática muitos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso de formação acadêmica, em especial sobre a escrita criativa e o letramento literário. Além disso, conhecemos o gênero fanfiction, que até então não conhecíamos, tendo a oportunidade de pesquisá-lo e incorporá-lo em nossa pesquisa, reconhecendo suas potencialidades.

## Referências

- ARREGUY, Juliana. Datafolha: **Após ensino remoto, 76% precisam de reforço na alfabetização**. UOL Educação, São Paulo, 14 de Fevereiro de 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/02/14/datafolha-educacao-reforco-alfabetizacao-pandemia-covid-aulas-presenciais.htm>. Acesso em: 09 de Março de 2022.
- BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 4ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- CAVALCANTI, S. Lana. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Editora Papirus. São Paulo. 2010.
- \_\_\_\_\_. **A Geografia Escolar e a Cidade**. Editora Papirus. São Paulo. 2010.
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985, p.16
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. Lisboa: Passagens/Vega, 1992.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 28/12/2021.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: Por uma antropologia do ciberespaço**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- LUIZ, Lucio. **Fan films e cultura participatória**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 32., 2009, Curitiba. Anais... São Paulo: Intercom, 2009. 1 CD-ROM.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016
- ROJO, Roxane. **Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. 1ª ed. Editora: Parábola, 2012
- SAMPAIO, Theane Neves. **Estudo de Recepção Através de Fanfiction: Uma Proposta**. In: SEMINÁRIO DOS ALUNO

DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PUC-RIO, 8, 2011, Rio de Janeiro. Anais.

SOARES, Magda. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

## **Métodos Pedagógicos nas Modalidades Musculação para boas práticas de Ensino Aprendizagem**

### **Pedagogical Methods in Bodybuilding Modalities for Good Teaching and Learning Practices.**

SANTOS, Wellerson Elias dos <sup>1</sup>

Ressalto neste texto alguns métodos que auxiliam os professores da modalidade de musculação a realizarem boas práticas pedagógicas em academias e áreas afins. Os métodos serão descritos em forma linear para melhor entendimento da proposta desta escrita, com tudo, sem rigidez de posição, são métodos flexíveis e cada um deles completa o todo, tem equidade entre seus pares. Os respectivos métodos são: método verbal, método da observação, método da repetição/progressão, método do feedback e método da analogia.

De acordo com Libâneo (1994) a exposição verbal é benéfica ao ensino aprendido quando é possível prover a relação direta do estudante com o objeto de pesquisa, quando o sujeito desconhece o objeto ou dele tem poucas informações.

O sujeito que retratamos aqui é aquele que chega pela primeira vez em uma academia e o objeto de pesquisa são os aparelhos da academia que precisam ser desnudados para serem utilizados.

O aluno quando se beneficia do método pedagógico verbal no primeiro contato, ele recebe os paradigmas da execução dos exercícios, é informado o porquê de fazê-lo e em seguida o "como fazer", passo a passo.

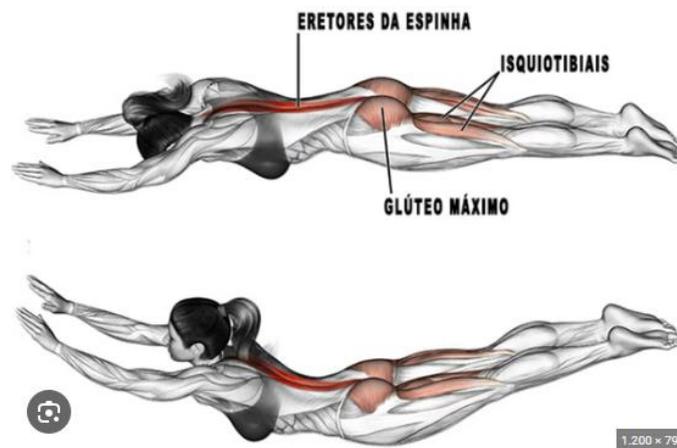
Sendo assim, o professor estimula o aprendiz a realizar o exercício ao sintetizar a teoria com a prática. Esta ação didática tem um retorno imediato, o que permite novas interferências no ensino aprendizagem.

---

<sup>1</sup> SANTOS, Wellerson Elias dos. Bacharel em Educação Física pela Faculdade Pitágoras de Betim (FPB). Atualmente, estou cursando a segunda graduação em Formação Pedagógica em Educação Física pelo Centro Universitário Leonardo

da Vinci Betim (Uniassevi). <http://lattes.cnpq.br/2124276681607637> e <https://orcid.org/0009-0004-9494-8528>

**Foto 1.** Exercício de aquecimento



**Fonte:** MCARDLE, W.; KATCH, F.I.; KATCH, V. L. Fisiologia do Exercício: energia, nutrição e desempenho humano. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

No exercício de aquecimento da ilustração, que prepara o aluno para o esforço físico que está por vim, é um exemplo clássico da importância do método verbal conjugado com o de observação.

Para Mcardle (2003) o aquecimento antes da musculação eleva a temperatura corporal e por consequência a elevação da hemoglobina que acelera a liberação do oxigênio, ação que facilita a transmissão sensorial e o metabolismo muscular.

Em seguida, ou juntamente com a abordagem verbal, recorre-se ao método da observação, onde o professor serve de espelho para que o aluno observe o movimento do exercício, como um jogo de imitação, para melhorar a execução do movimento feito. Esse método é utilizado para aprimorar informações visuais.

Um terceiro passo é o método de repetição. O aluno irá repetir os movimentos várias vezes ao longo de semanas e, com isso, aperfeiçoará as técnicas do exercício. Vale ressaltar que é um processo progressivo, como um quebra-cabeça, até conseguir fazer os exercícios com uma técnica adequada. Dependendo do aluno, ele pode progredir rapidamente na execução ou não. Portanto, essa análise deve ser feita individualmente. E assim, progredir para exercícios mais complexos.

De importância ímpar é o método do feedback, o instrutor retorna para o aluno, em forma de

diálogo, o comportamento físico do praticante de academia.

De acordo com Liz (2012) O feedback enfatiza o interesse que o instrutor tem com a prática física do aluno, que se sente especial, importante ao perceber que tem um profissional gabaritado lhe orientando, é um fator que motiva a prática de exercícios em academias.

Esse método está presente também nas outras etapas, mas é ainda mais importante após o método de repetição. É de suma importância que o aluno tenha autonomia e motivação para saber como está progredindo nos exercícios. Ao receber um feedback de correção, o aluno saberá no que precisa melhorar. Isso dará autonomia para se corrigir. Ao receber um feedback de melhora, o aluno se motivará para mais exercícios, tendo assim, mais aderência nos treinos.

Quando todos os processos da metodologia foram feitos e mesmo assim há certa dificuldade na execução do exercício, é utilizado o método da analogia.

Com ênfase em Mozzer (2008) analogia perpassa pelo recurso potencial do ser humano, que ao ser estimulado, pode adquirir conhecimentos ou fazer transformações em saberes que já domina, realizar essa ação é crucial para a cognição humana.

**Foto 2.** Agachamento, analogia com o sentar em uma cadeira



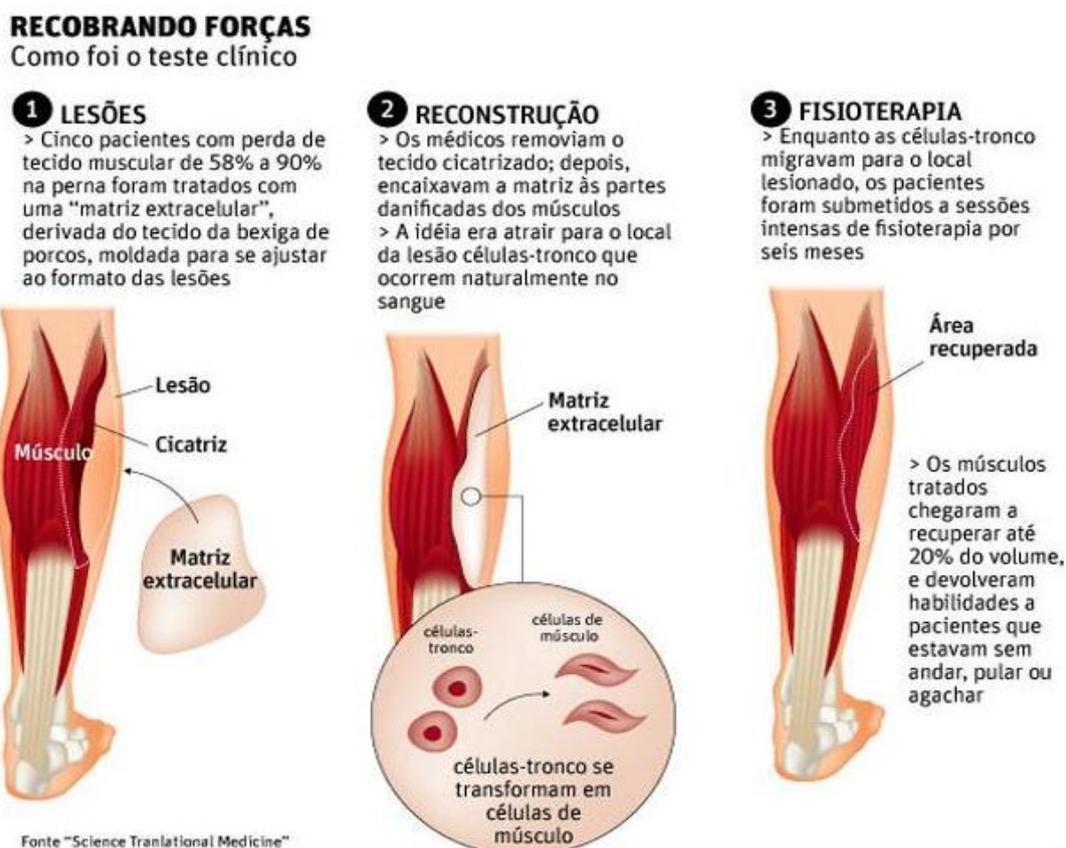
**Fonte:** <https://meutreinoperfeito.com.br/tag/agachamento-livre/>

Neste viés metodológico o instrutor dá exemplos do cotidiano, como, por exemplo, o movimento do agachamento pode ser utilizado a analogia de "sentar em uma cadeira", o que facilita o entendimento do movimento a ser realizado.

Vale apenas ressaltar que os exercícios mal realizados em academia podem provocar lesões musculares e por consequência a desistência do aluno em voltar para os exercícios.

De acordo com Jorge (2003) tratar de lesões requer afastamento da atividade física e dependendo da gravidade, a necessidade de cirurgias, para que haja reestabelecimento do órgão lesionado.

Foto 3. Imagem ilustrativa de uma lesão muscular



Fonte: Science Translational Medicine

Os métodos sugeridos são de importância ímpar no processo de ensino aprendizagem, pois oferecem autonomia ao aluno em suas práticas físicas. Os métodos sugeridos enfatizam habilidades visuais, auditivas e táteis, desenvolvimento da noção de espaço temporal e coordenação motora, além de feedbacks e raciocínio lógico. Esses métodos pedagógicos de ensino devem ser e poder ser

adaptados para qualquer tipo de aluno e diversos tipos de deficiências, proporcionando, assim, a inclusão do ensino do esporte para todos. Como professor de academia, além de seguir as metodologias consagradas pelos profissionais da saúde física, crio o meu próprio "passo a passo" para ensinar públicos de diversas faixas etárias, objetivos e necessidades.

### Referências

AUGUSTO, Júlia Barreira. **Metodologia do ensino do futsal e futebol**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018. 168 p.

JORGE, S. R. N. **Lesões no esporte; medicina esportiva**. 2002. Disponível em: [HTTP://www.Findyourself.com.br/boletins/mdesportivas/lesoes](http://www.findyourself.com.br/boletins/mdesportivas/lesoes). Acesso em: 18 de maio de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIZ, Carla Maria de. **O papel do feedback na motivação de praticantes de exercício resistido**. Rev Bras Ativ Fis e Saúde • Pelotas/RS • 17(4):275-278 • Ago/2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1878-Texto%20do%20Artigo-595-2555-10-20130120.pdf> Acesso em> 18 de maio de 2023.

MCARDLE, W.; KATCH, F.I.; KATCH, V. L. **Fisiologia do Exercício**: energia, nutrição e desempenho humano. 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

MOZZER, Nilmara Braga. **O ato criativo de comparar**. Um estudo das nalogias elaboradas por professores de ciências. 2008. Dissertação - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Ciências. Belo Horizonte Faculdade de Educaçãooda UFMG 2008.

**Os Sujeitos Multiplicadores de *Práticas de Leitura*: Suas Representações e Contribuições no Contexto da Biblioteca Escolar Ziraldo, E. M. Dona Babita Camargos.**

*The Multiplier Subjects of Reading Practices: Their Representations and Contributions in the Context of the School Library Ziraldo, E. M. Dona Babita Camargos.*

COSTA, Rosilene Monteiro dos Santos<sup>1</sup>  
ASSIS, Thaina Pereira<sup>2</sup>

A Biblioteca Escolar Ziraldo, está presente na Escola Municipal Dona Babita Camargos, situada na região central de Contagem/Minas Gerais. Atualmente conta com um acervo de aproximadamente 17.408 obras, desse total: 10.257 são livros de literatura infantil; 3.841 livros de literatura juvenil; 614 livros de literatura adulta; 2.040 obras paradidáticas e 656 obras de referência, dentre outros materiais.

O nome da biblioteca surge a partir de um projeto entre os 3 turnos, onde vários autores foram trabalhados. Cada ano/série fazia ações, pesquisas e leituras sobre o seu autor e no final foi realizada uma eleição onde todos puderam votar em quem seria patrono ou patrona da biblioteca, sendo o grande vencedor o autor Ziraldo.

Entendendo o espaço da Biblioteca Escolar como efetivo, afetivo e educativo. O seu desenvolvimento ocorre a partir do entendimento de que a leitura e a literatura são peças

---

<sup>1</sup>Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar (2016). Especialização em Alfabetização e Letramento, e em Atendimento Educacional Especializado pelo Instituto Superior de Educação Ateneu - ISEAT (2017). Especialização em Uso Educacional da Internet pela Universidade Federal de Lavras - UFLA (2019). Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2021). Atualmente cursando a Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pelo Instituto Pedagógico Mineiro - IPEMIG (2023). Concursada desde 2009 pela Secretaria de Educação de Contagem (SEDUC). <https://lattes.cnpq.br/6701156281195431> e <https://orcid.org/0009-0008-5182-6909>

<sup>2</sup>Graduação em licenciatura e bacharelado em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (2010). Especialização em: Ensino em Artes Visuais – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2013). Gênero e Diversidade na Escola - Universidade Federal de Minas Gerais UFMG (2015). Arteterapia - Integrarte - Centro de Atividades / Faculdade Vicentina – FAVI (2016). Psicologia Analítica – Universidade da Paz – Unipaz/ Pontifícia Universidade Católica – PUC (2023). Auxiliar de Biblioteca efetiva pela Secretaria Municipal de Educação Contagem desde 2009. <https://lattes.cnpq.br/218956180261297> e <https://orcid.org/0009-0000-7057-2811>.

fundamentais no desenvolvimento educacional como um todo e, principalmente, na alfabetização, no letramento, na criatividade, na socialização, na cultura e no conhecimento ao longo da vida do sujeito.

Diante deste contexto, que nós auxiliares de biblioteca: Rosilene Costa e Thaina Assis, da “Biblioteca Escolar Ziraldo”, estamos ao longo dos últimos anos realizando ações/projetos de promoção e incentivo à leitura, entendendo de maneira empírica que estudantes que tiveram acesso a uma biblioteca escolar viva têm maiores rendimentos escolares e tornam-se sujeitos mais ativos, críticos e participativos na sociedade.

Para tal, as bibliotecas escolares precisam de uma organização onde o estudante seja capaz de se localizar e ter interesse de frequentá-la. Por isso, se faz necessário ser um ambiente limpo e acolhedor, com livros atualizados e em bom estado de preservação, com profissionais que prezam pelo acolhimento e auxílio aos estudantes em suas demandas, além da realização de projetos literários de incentivo e promoção da leitura. Tornando-se um espaço vivo e agente na educação e no desenvolvimento do ensino/aprendizado.

Segundo Campello (2010), a biblioteca escolar é (...) *um dispositivo informacional que conta com um espaço físico exclusivo, suficiente para acomodar o acervo, os ambientes para serviços e atividades dos usuários e os serviços técnicos e administrativos*. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO, a biblioteca escolar, *habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve sua imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis*. (UNESCO, 2000, p. 1)

Diante de nossas inquietações, buscamos com o nosso trabalho motivar, despertar e incentivar o gosto e prazer pela leitura. Nos trabalhos desenvolvidos com os estudantes, apresentamos a leitura com leveza, de forma divertida e prazerosa. E garantimos a eles a oportunidade de acesso a livros com textos, imagens e texturas diferentes. Essa ação pedagógica permite aos estudantes serem, de maneira metafórica, os personagens das histórias, o que lhes permite de forma educativa viajar através das leituras.

Dentre as atividades desenvolvidas, podemos destacar algumas ações fundamentais e que nos

levaram a estar em contato e ter nosso trabalho reconhecido em âmbito nacional, no ano de 2015, pelo doutor José Castilho Marques Neto, então Secretário-Executivo do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).

Em 2012, Gincana literária entre as turmas, desenvolvida com os alunos do Ensino Fundamental, em parceria com as professoras de Português e de Literatura. A gincana surgiu de uma demanda após avaliação diagnóstica realizada por equipe pedagógica e professores perceberem um baixo desempenho e falta de interesse dos alunos nas disciplinas. Com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos nas disciplinas, entendendo a importância da literatura na escrita, interpretação de texto e leitura, definiu como meta base a leitura de um (1) livro por semana, por aluno do Ensino Fundamental do (4º ao 8º ano).

O projeto “Entre aspas” pode ser entendido como uma “aspa”, ou seja, uma pausa para leitura em sala de aula com professores e colegas, onde o aluno tem acesso a gêneros textuais diversos, podendo explorar o universo literário e realizar sua própria produção. Por meio deste, os alunos conhecem as características de cada estilo, são fomentados à leitura e à produção de algo próprio dentro do estudo feito, ampliando, assim, a capacidade de leitura e escrita do ensino fundamental. A escola também garante ao aluno um momento de leitura, proporcionando que aqueles que ainda não adquiriram o gosto, possam vim a despertá-lo.

O Projeto “Roda Livro Roda”, surge da necessidade da biblioteca em conjunto com as professoras de literatura, de se trabalhar a literatura por meio do lúdico, da criatividade e da imaginação, pois entendemos que ao estimular tais potencialidades, estamos proporcionando melhor desempenho na vida escolar e pessoal do aluno, além o envolvimento da família na vida escolar da criança e do adolescente. O Projeto é uma parceria da equipe da biblioteca, juntamente com as professoras de literatura ou regentes de turma. Durante a execução, é confeccionada uma sacola para cada turma. Cada sacola contém as orientações do projeto, um livro que é escolhido pelo aluno na biblioteca, e um caderno onde a família juntamente com o aluno desenha e relata como foi a experiência de ter lido e conhecido a história. Após esta experiência com a família, o aluno faz o relato em sala de aula, utilizando de diversos recursos como: Teatro, Reconto, Leitura, dentre outros, levando ao desenvolvimento da linguagem oral, escrita e a expressividade.

O Projeto “Li e Indico” tem o objetivo de estimular, cativar e despertar o gosto pela leitura dos alunos e demais usuários da biblioteca, sendo que o mesmo surge, a partir da demanda dos usuários de solicitar indicação literária à equipe de funcionários da biblioteca. Desta forma, decidimos que além de indicar, devemos envolver nossos leitores para que os mesmos também possam se tornar indicadores das obras. Através das leituras literárias realizadas, pedimos ao leitor que dê sua opinião sobre a obra. Percebemos que através deste projeto, temos conseguido aumentar o estímulo e a participação dos usuários, pois os mesmos ficam motivados com a leitura, tanto por poderem ler e indicar, quanto por terem tido a indicação de alguém.

O Projeto “Cantinho da Leitura”, realizado na Festa da Família, é um evento anual, que envolve toda a comunidade escolar e ocorre geralmente em um sábado. Presente no Projeto Político Pedagógico da escola, tem por finalidade envolver a família nos ambientes e processos escolares.

Neste momento as profissionais da biblioteca preparam um lugar aconchegante e acolhedor para as famílias que, juntamente com as crianças, podem ler e entrar em contato com o universo da leitura. Além deste ambiente, proporcionamos a doação de livros literários às crianças e familiares. Os livros doados às famílias são resultado de uma campanha feita durante todo o ano para recolher doações de parceiros da escola.

**Foto1:** Cantinho da leitura, Festa da Família.



**Fonte.** Arquivo da biblioteca

A biblioteca precisa estar sempre presente, desenvolvendo ações para envolver os estudantes e estimulá-los a irem até a biblioteca, fazerem empréstimos e praticarem o ato de leitura. Com esse objetivo trouxemos autores e contadores de histórias que nos ajudaram a semear a cultura da leitura literária e seus encantos.

**Foto 2:** Thaina Assis, Rosilene Costa, escritora Lavínia Rocha e Gabriela Reis. Recebemos em 2015 na biblioteca escolar Ziraldo a escritora Lavínia Rocha para um “bate papo” com os estudantes.



**Fonte.** Arquivo da biblioteca.

**Foto 3:** Projeto Contos Folclóricos em parceria com os contadores de histórias Jane e André. 2014.



**Fonte.** Arquivo da biblioteca.

**Foto 4:** Teatro realizado na biblioteca escolar “Ziraldo” em parceria com a professora de Arte Leila Dóris e os estudantes do 7º, 8º e 9º anos.



**Fonte.** Arquivo da biblioteca.

Com a finalidade de proporcionar uma atividade diferenciada de incentivo à leitura no dia 23 de abril - Dia mundial do livro - buscamos o intercâmbio com a auxiliar de biblioteca Maria Aparecida Coelho da escola Municipal Sócrates Mariani Bittencourt, onde a mesma trouxe para a Escola Municipal Dona Babita Camargos, o projeto que já desenvolvia anualmente com seus estudantes. Proporcionando assim, uma manhã enriquecedora de troca de experiências entre auxiliares de biblioteca, professores e estudantes. O “Projeto Cantando Poesia com Pipoca” teve apresentação de músicas que as letras foram retiradas ou inspiradas em poesias. Foi entregue a cada estudante uma apostila contendo as letras das músicas e estas também foram tocadas no som para que todos pudessem ouvir e cantar juntos.

**Foto 5:** Projeto Poesia com Pipoca. Realizado em parceria com Maria Aparecida Coelho e os estudantes do 9º ano/2015.



**Fonte.** Arquivo da biblioteca

Diante de tal contexto, em 2015 recebemos em nossa biblioteca o doutor José Castilho Marques Neto, em visita ao município de Contagem, na qual manifestou seu desejo de conhecer uma biblioteca escolar. A nossa biblioteca foi escolhida devido aos projetos e ações que vinham sendo desenvolvidos, conforme citamos acima e também para que ele tivesse a dimensão de como seu trabalho refletia na outra ponta.

Naquela oportunidade, a escola ainda atendia estudantes do Ensino Fundamental 2 e nós tínhamos em parceria com a professoras Juliana Condé e Simone Aloísia, o Projeto “Babita Informa”, sendo que este consistia em um jornal mensal, escrito pelos estudantes dos 8º e 9º anos. Atendendo ao nosso convite tais alunos foram responsáveis por entrevistar o doutor José Castilho e contar para o mesmo como era ser usuário da “Biblioteca Escolar Ziraldo”, como eles habitavam este espaço, e como eram tratados, quais os estímulos que eram dados para que lessem as obras do acervo, dentre outras informações.

A visita foi acompanhada pelos estudantes Alice Gonçalves, Kaito Rocha e Geovana Rocha,

estudantes que participavam do Projeto “Babita Informa”, Daniela Menezes (Bibliotecônoma da SEDUC), as Auxiliares de Biblioteca Escolares Rosilene Costa e Thaina Assis, e pela então diretora da escola Maria Auxiliadora.

**Foto 6:** Visita do secretário-executivo José Castilho Marques Neto, do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), dia 17 de abril de 2015, na biblioteca escolar “Ziraldo”.



**Fonte.** Arquivo da biblioteca.

Sobre a entrevista ao ser questionado pelos estudantes sobre como o programa PNLL pode intervir no índice de leitura que hoje é tão baixo no Brasil, de maneira a melhorar significativamente tal panorama, o doutor José Castilho respondeu:

A primeira questão do programa do Plano Nacional de Literatura e Leitura é democratizar o acesso e fazer com que as pessoas consigam chegar até os livros e que tenha gente entusiasmada também para fazer as pessoas lerem, o que a gente chama de imediação da leitura, de mediadores da leitura. Vi que tem duas entusiasmadas aqui, então é esse tipo de relação que a gente quer fazer no Brasil inteiro. Vocês convivem com escola que gosta da leitura, se vocês foram percorrer o Brasil inteiro, como eu tenho feito, vão ver que como essa a gente não encontra no resto do país. É muito difícil encontrar uma escola ou uma biblioteca pública que tenha gente animada para fazer a leitura e que esteja aberta para receber pessoas.

Diante de tais apontamentos, do que foi vivenciado neste encontro, nós fomos convidados a participar de um encontro a nível estadual que ocorreu no Iate Tênis Clube em Belo Horizonte, MG,

onde pudemos levar um pouco do nosso município e da nossa escola, mas principalmente, pudemos demonstrar a importância das bibliotecas escolares e de como a “Biblioteca Escolar Ziraldo” vem buscando fazer a diferença diante da comunidade escolar.

**Foto 7:** Apresentação dos projetos no Iate Tênis Clube. Thaina Assis, Rosilene Costa, Geovana Rocha , Kaito Rocha.



**Fonte.** Arquivo da biblioteca.

Atendendo ao pedido do secretário-executivo José Castilho Marques Neto e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME), apresentamos no IATE Clube os projetos de leitura realizados na biblioteca escolar “Ziraldo”. O presente encontro contou com a participação de vários secretários de educação do estado de Minas Gerais, sendo este, um momento importante não somente para nós, mas para todos os auxiliares de biblioteca que desempenham o trabalho com o compromisso de auxiliar de maneira positiva na vida do estudante.

Algumas vezes vemos o nosso trabalho sendo tratado com menos valia, mas seguimos com o propósito de desenvolver trabalhos que contribuam para manter viva o interesse pela leitura de livros e pelos projetos literários. Muitos são os desafios e barreiras enfrentados no dia-a-dia e no “chão das escolas”, mas também múltiplas são as possibilidades quando se valoriza em todos os âmbitos este espaço.

Partindo deste pressuposto, acreditamos na necessidade da implementação de mais políticas públicas, valorização do funcionário, formação e qualificação continuada, materialidade, dentre vários outros aspectos; são fatores de extrema importância que precisam ser colocados em prática para se alcançar o objetivo maior que é a promoção de leitura e a prática literária por nossos estudantes em uma biblioteca que faz diferença no meio em que está inserida.

### Referências

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual Pedagógico da biblioteca da escola**. Local public.: Editora, 1998.

BRASIL, Ministério do Turismo. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll>. Acesso em: 16 de Abr., 2023.

CAMPELLO, Bernadete. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/366/o/padroesparabibliotecascolares.pdf>. Acesso em: 16 de Abr., 2023.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Marta Morais da. **Literatura, leitura e aprendizagem**. Curitiba: ISDE Brasil S. A., 2009.

FILHO, José Nicolau Gregorin. **Literatura Infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KUHLTHAU, Carol Collier. **O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem**. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 9-14. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1998, Belo Horizonte.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MACEDO, Neusa Dias. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 16 de Abr., 2023.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura Literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011

**Resenha**

**Pedagogia do Oprimido**

**Pedagogy of the Oppressed**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1ª Ed. Afrontamento, São Paulo, 1968

REIS, Joaquim Pires dos<sup>1</sup>

Paulo Freire, amado pelos educadores populares que almejam a conscientização política das classes sociais oprimidas para que alcance a emancipação social; odiado pelo Regime Militar que considerava sua metodologia dialógica subversiva, um perigo para os paradigmas da sociedade brasileira. Nos últimos anos da década de 10, setores conservadores reacionários trouxeram para a ribalda da política a crítica ao patrono da educação brasileira, enfatizam que suas práticas pedagógicas são doutrinárias e formam “fábricas de militantes”. De acordo com Welle (2021) para Abraham Weintraub ex-ministro da educação do governo Bolsonaro, Freire se tornou “lápide da educação” e ao comentar o fracasso do Brasil na avaliação no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) enfatizou que o educador “representa esse fracasso total e absoluto” O próprio presidente do Brasil, na gestão do ministro Weintraub chamou o educador de “energúmeno”. Amado ou não, o filósofo educador com sua pedagogia do oprimido entrou em definitivo para a pauta da educação.

Paulo Freire enfatiza sua didática na obra *Pedagogia do Oprimido*, que contém quatro capítulos e com mais de duzentas páginas, várias edições no Brasil e em outros países.

Freire inicia seu livro com a justificativa do seu jeito de pensar a educação, ressalta a contradição ante social real entre opressão como paradigma dominante dos opressores e dos opressores verso

---

<sup>1</sup> REIS, Joaquim Pires dos, Mestre em Artes Urbanidades e Sustentabilidade da UFSJ; Especialização em Arte Educação PUC/Minas, PIGEAD UFF, Mídias na Educação UFSJ e Graduação em Artes Cênicas UFOP. Professor de Arte das Redes de Ensino de Betim e Contagem. Dramaturgo, romancista, criador da Metodologia das Artes Integradas e da Revista Práticas Pedagógicas. <http://lattes.cnpq.br/0959426348679802> e <https://orcid.org/0000-0002-8008-3429>

oprimidos e a necessidade de superar essa dicotomia. No segundo momento da sua escrita, Freire avança em seu discurso e trás para o debate a concepção de uma educação como instrumento de opressão, que ele denomina de “Educação Bancária”. Registra também os pressupostos desta educação que exclui a minoria e neutraliza o ensino aprendizagem voltado para a libertação do sujeito. Sujeito este que é incluso, mas que tem consciência desta inclusão e busca a sua libertação em consonância educativa com o outro, mediatizado pelas relações que ambos têm com o mundo.

No terceiro capítulo, O Patrono da Educação brasileira destaca a dialogicidade que precisa ser o cerne de uma educação voltada para a prática pedagógica que liberta o homem dos paradigmas da opressão. De acordo com o patrono, a busca pelo conteúdo programático e os temas geradores precisa ser dialógico entre os sujeitos conscientes pelas relações homem mundo em seus vários momentos do ato de investigar. Por extensão desta prática, surge a metodologia necessária para realizar a investigação dos temas geradores. No último capítulo ele conclui com um paralelo entre a ação antidialógica e dialógica. Enquanto a primeira ressalta a conquista, a manipulação, dividir para oprimir e a imposição cultural; na segunda, Freire trás para o palco do debate a colaboração, a união dos sujeitos conscientes que se unem, se organizam e sintetizam uma cultura dialógica libertadora.

A prática Freiriana enfatizada na Pedagogia do Oprimido perpassa pelo educador humanista, companheiro do aluno, que tem espírito revolucionário e acredita na capacidade do seu semelhante em ser criador, enfim, é uma didática problematizadora e libertadora. Para realizar essa prática os sujeitos da educação precisam defender um ensino aprendizagem que permite a desalienação e critica a prática da educação bancária que fortalece a imposição econômica, cultural e social.

Indica-se o livro Pedagogia do Oprimido pelo fato de pertencer o viés da resiliência social que também é aspirada pelas narrativas de Karl Marx, Anísio Teixeira, Leonardo Boff, Boal, Brecht e outros mais; porque é fonte de pesquisa em várias universidades pelo mundo; pelo fato da sua Pedagogia do Oprimido que virou livro em 1968 ser a única obra brasileira na lista dos cem livros que ilustram as pesquisas universitárias da língua inglesa, pelo projeto Open Syllabus que é uma ferramenta de pesquisa dedicada à literatura acadêmica, fonte G1 (2016); por ser, de acordo com o levantamento feito no Google Scholar, a obra mais citada mundialmente na área da educação e a terceira na área das Ciências Humanas, deixando para trás personalidades como Foucault e Karl Marx, fonte, Montesanti (2016); pelo fato do autor ter 48 títulos de Doutor *Honoris Causa*, várias

honorarias de universidades pelo Planeta Terra, de acordo com Rodrigues (2022) da Revista Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília. Que seja para criticar ou elogiar, a leitura da obra se faz necessária, pois a opinião precisa ser baseada no conhecimento da temática, na contextualização deste conhecimento com outras filosofias educacionais e por fim a exposição da sua conclusão, resultado de uma pesquisa aberta a novas interferências. Opinar sobre o objeto de pesquisa não é multiplicar falas descontextualizadas que são calcadas na divisão de classe para fortalecer a desigualdade entre opressores e oprimidos, mas sim, para debater a importância do autor e sua obra na formação de uma sociedade que caminha para alcançar um objetivo que seja bom para todos os grupos sociais.

### **Referências**

G1. **Só um livro brasileiro entra no top 100 de universidades de língua inglesa.** Fevereiro de 2016. Acesso em: janeiro de 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/so-um-livro-brasileiro-entra-no-top-100-de-universidades-de-lingua-inglesa.html>

MONTESANTI, Beatriz. **Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo.** Junho de 2016. Sistema Educacional Universitário. Acesso em: janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.universitariobrasil.com.br/noticia/1227/paulo-freire-e-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>

RODRIGUES, Robson. **Dossiê: Amado por muitos, odiado por tantos. Quem foi Paulo Freire?** Revista Darcy Ribeiro, pág. 18 até 27. Ed. 27 abril/agosto de 2022, Universidade de Brasília. Disponível em: Acesso em: 14 de fevereiro de 2023

WELLE, Destsche. **Por que a extrema direita elegeu Paulo Freire seu inimigo.** Revista Planeta, set. de 2021. Acesso em 21 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www.revistaplaneta.com.br/por-que-a-extrema-direita-elegeu-paulo-freire-seu-inimigo/>