



REVISTA DE

**EDUCAÇÃO**

**ANEC**

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL

**DOSSIÊ**

**Educação, Educação Católica e  
Reformas Educacionais**

Brasília, ano 42, nº 160, out/dez 2019

160

**DOSSIÊ**  
**EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO CATÓLICA E**  
**REFORMAS EDUCACIONAIS**

Brasília, ano 42, n. 160, out./dez. 2019

---

**Publicação Quadrimestral**  
**Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC**

---

**Conselho Superior**

Ma. Irani Rupolo - Presidente  
Me. Mario Sundermann - Vice-Presidente  
Ma. Claudia Chesini - Secretária

**Conselheiros**

Dr. Gilberto Gonçalves Garcia  
Me. Iranilson Correia de Lima  
Profa. Ivanise Soares da Silva  
Me. João Batista Gomes de Lima  
Me. Joaquim Giovani Mol Guimarães  
Dr. Josafá Carlos de Siqueira  
Profa. Lioneide Brito da Silva  
Dr. Maurício da Silva Ferreira  
Profa. Márcia Edvirges Pereira dos Santos

**Diretoria Nacional**

Dr. Paulo Fossatti - Diretor Presidente  
Dra. Adair Aparecida Sberga - Diretora 1ª Vice-Presidente  
Me. Natalino Guilherme de Sousa - 2º Vice-Presidente  
Es. Marli Araújo da Silva - Diretora 1ª Secretária  
Es. Francisco Angel Morales Cano - Diretor 2º Secretário  
Es. Roberto Duarte Rosalino - Diretor 1º Tesoureiro  
Dr. Claudino Gilz - Diretor 2º Tesoureiro

**Secretário Executivo**

Es. James Pinheiro dos Santos

**Presidente do Conselho Editorial**

Dra. Adair Aparecida Sberga - Rede Salesiana de Escolas

**Conselho Editorial**

Dr. Geraldo Caliman - Universidade Católica de Brasília/Brasil  
Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil  
Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira - GPER - Serviços Educacionais/Brasil

---

**Associação Nacional de Educação Católica do Brasil**

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 4º Andar – Asa Norte  
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070  
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

---

## Publicação Quadrimestral

### Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

---

#### Comitê Editorial

- Dr. Adolfo Ignacio Calderón - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Brasil  
Dra. Angela Ales Bello - Pontifícia Università Lateranense/Vaticano  
Dra. Azucena de la Concepcion Ochoa Cervantes - Universidad Autonoma de Queretaro/México  
Dr. Carlo Nanni - Pontifícia Università Salesiana/Itália  
Dra. Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique/Portugal  
Dra. Elaine Conte - Universidade La Salle de Canoas/Brasil  
Dra. Ivone Yared - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil  
Dra. Janylle Rebouças Ouverney - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Brasil  
Dra. Joana Paulin Romanowski - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil  
Dr. João Casqueira Cardoso - Universidade Fernando Pessoa/Portugal  
Dra. Joelma Ana Gutiérrez Espíndula - Universidade Federal de Roraima/Brasil  
Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília/Brasil  
Dr. Marcos Sandrini - Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre/Brasil  
Dr. Mario Sandoval - Universidade Católica do Chile/Chile  
Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante - Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde/Brasil  
Dra. Meire Silva Botelho de Oliveira - Faculdade Salesiana Dom Bosco e Universidade do Estado do Amazonas/Brasil  
Dr. Miguel Mahfoud - Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil  
Dra. Romilda Teodora Ens - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil  
Dr. Ronaldo Zacharias - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil  
Dra. Ruth Pavan - Universidade Católica Dom Bosco/Brasil  
Dra. Sônia Maria de Souza Bonelli - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil  
Dr. Wellington de Oliveira - Centro Universitário Teresa D'Ávila/Brasil

#### Equipe Editorial

- Es. James Pinheiro dos Santos - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil  
Ma. Roberta Valéria Guedes de Limas - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil  
Ma. Tatiana da Silva Portella - Universidade Católica de Brasília/Brasil  
Es. Fabiana Deflon dos Santos Gonçalves - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil

#### Capa

Comunicação da ANEC

#### Responsável pela Editoração

Paulo César Borgi Franco

#### Traduções

Carlos Mario Vásquez

#### Suporte Editorial e Técnico

Es. Fabiana Deflon dos Santos Gonçalves

#### Endereço Eletrônico

[revistaeducacao@anec.org.br](mailto:revistaeducacao@anec.org.br)

---

#### Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 4º Andar – Asa Norte  
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070  
E-mail: [revistaeducacao@anec.org.br](mailto:revistaeducacao@anec.org.br) – Home: <http://revistas.anec.org.br>

## SUMÁRIO

### 8 Editorial

### DOSSIÊ

- 11 O letramento, os multiletramentos e as mediações metodológicas: três aspectos das aprendizagens de leitura no trilha da BNCC

*Literacy, multi-literacy and methodological mediations: three aspects of learning to read on the BNCC trail*

*Alfabetización, multi-alfabetización y mediaciones metodológicas: tres aspectos del aprendizaje a leer en el camino de la BNCC*

Maria Leoneide Rodrigues de Almeida

- 32 As políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0: limites e possibilidades

*Educational public policies in times of education 3.0: limits and possibilities*

*Políticas públicas educativas en tiempos de educación 3.0: límites y posibilidades*

Hildegard Susana Jung, Douglas Vaz e Remi Maria Zanatta Benatti

- 46 Currículo, BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores

*Curriculum, Brazilian's Common National Curriculum Base and Common National Base for Teacher's Formation*

*Curriculum, Base Nacional Común Brasileña del Currículo y Curriculum Nacional Común de la Formación de los Profesores*

Leda Regina Bitencourt da Silva e Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

## ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

- 65 Ensino Religioso: estudo e reflexão a partir dos documentos da Igreja Católica

*Religious Education: study and reflection from Catholic Church documents*

*Educación Religiosa: estudio y reflexión a partir de documentos de la Iglesia Católica*

Sérgio Junqueira e Sueli Terezinha

- 83 Prática docente na socioeducação: análise das competências sob a ótica docente

*Teaching practice in socio-education: analysis of competences from the teaching perspective*

*Práctica docente en socioeducación: análisis de competencias desde la perspectiva docente*

Adriana Matos Rodrigues Pereira, Christina Pereira da Silva e Geraldo

Caliman

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- 110 Práticas inovadoras: caminhos para a iniciação científica na Educação Básica

*Innovative practices: pathways to scientific initiation in Basic Education*

*Prácticas innovadoras: caminos para la iniciación científica en la Educación Básica*

Elaine Cecília Lima de Oliveira e Graciele Batista Gonzaga

- 126 A vista de um ponto: um relato de experiência discente do IFPR *campus* Jacarezinho

*The view of a point: a student experience report from IFPR campus Jacarezinho*

*La vista de un punto: un relato de experiencia estudiantil del IFPR campus Jacarezinho*

David José de Andrade Silva e Leonardo Félix de Almeida

139 Ensaizando um curso híbrido: uma coreografia institucional

*Rehearsing a hybrid course: an institutional choreography*

*Ensayando un curso híbrido: una coreografía institucional*

Ernandes Rodrigues do Nascimento, André Ricardo Melo e Maria

Auxiliadora Soares Padilha

150 Relação de Pareceristas do ano de 2019

Prezado(a) leitor(a),

Nesta Edição, a Revista de Educação da ANEC traz o Dossiê: Educação, Educação Católica e Reformas Educacionais. A proposição do tema tem por objetivo convidar os educadores e toda a comunidade acadêmica à reflexão sobre as Reformas Educacionais que geram grandes desafios e impactos nos processos de ensino e aprendizagem. Temos como exemplo a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi abordada em dois artigos desta edição. A BNCC é de suma importância para a Educação Básica, visto que, entre as diversas abordagens, apresenta a necessidade de assegurar aos estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais, as quais consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, de competências e habilidades, bem como de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, no mundo do trabalho e no pleno exercício da cidadania.

Na Seção Dossiê, temos como primeiro artigo *O letramento, os multiletramentos e as mediações metodológicas: três aspectos das aprendizagens de leitura no trilho da BNCC*, que elucida uma reflexão acerca das concepções de letramento e dos multiletramentos e do quanto as diversas abordagens metodológicas são significativas para a construção e o desenvolvimento desses processos. O segundo artigo, intitulado *As políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0: limites e possibilidades*, descreve uma narrativa que inclui o debate acerca dos limites e das possibilidades das políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0. O texto se pautou na metodologia de abordagem qualitativa, e seu referencial teórico se fundamentou, principalmente, em autores como Moran (2014), Lévy (1999), Sant’Ana, Suanno e Sabota (2017) e Fava (2014). O terceiro artigo do Dossiê, denominado *Currículo, BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores*, propõe um diálogo, a partir de uma revisão bibliográfica, que envolve uma discussão teórica e epistemológica sobre o



conceito de “currículo”, segundo o que designa a BNCC e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada dos Professores da Educação Básica.

Na Seção de Artigos de Demanda Contínua, o primeiro texto, *Ensino Religioso: estudo e reflexão a partir dos documentos da Igreja Católica*, elaborado por meio de pesquisa qualitativa documental, visa compreender, ao longo da história da educação brasileira, como se deu o desenvolvimento desse componente curricular e quais foram os documentos eclesiais, de referências nacional e internacional, que contribuíram para a sua formatação e a construção da sua identidade. O segundo artigo dessa seção, *Prática docente na socioeducação: análise das competências sob a ótica docente*, busca compreender a percepção dos professores de uma escola do Distrito Federal (DF), inserida em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei, em relação às práticas do educador social que podem contribuir para a promoção de um trabalho promissor na socioeducação. A narrativa elucida que a práxis pedagógica docente na socioeducação possibilita transformações na vida do estudante, colaborando para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais e para a compreensão ampliada da realidade em que está inserido, com vistas à sua ressocialização.

A Seção Relato de Experiências traz três abordagens. A primeira, *Práticas inovadoras: caminhos para a iniciação científica na Educação Básica*, especifica projetos desenvolvidos em uma instituição católica da Educação Básica, que englobam as quatro áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens) em que se compartilham a concepção, o desenvolvimento, a metodologia e os resultados dos projetos, a fim de evidenciar os entraves e os avanços das atuações educacionais, tendo como referência a BNCC. Também, o relato descreve ações que foram realizadas no campo da iniciação à pesquisa científica para oportunizar o protagonismo dos estudantes, tais como fundamentação teórica, valorização da diversidade cultural, sustentabilidade, pesquisa, empatia e empreendedorismo. O segundo relato, *A vista de um ponto: um relato de experiência discente do IFPR campus Jacarezinho*, apresenta a experiência de um estudante do curso Técnico de Informática para elucidar como o currículo pode auxiliar os discentes a ter uma atuação mais protagonista em relação à sua própria formação. A metodologia parte das próprias questões do estudante, das suas

esperanças e angústias ao ter que assumir um papel mais proativo na escola. O intuito do relato é o de chamar a atenção para um novo olhar sobre a Educação Profissional e Tecnológica. Por fim, temos uma pesquisa qualitativa, *Ensaçando um curso híbrido: uma coreografia institucional*, que demonstra a eficiência do ensino híbrido em diversos estilos de aprendizagem. Fundamentando-se em Horn e Staker (2015), o estudo sinaliza que há duas formas de inovar nesse modelo de ensino: a primeira é a sustentada, que não abandona o modelo tradicional, mas incrementa novas possibilidades; a segunda é a disruptiva, que ignora totalmente os antigos formatos, implantando métodos inovadores. O objetivo do estudo é desenvolver um projeto pedagógico para cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Sistemas para Internet para ser ofertado a partir do ensino híbrido, mesclando outras metodologias ativas e tendo como base a filosofia da cultura maker. O resultado do estudo aponta os desafios e as contribuições para implantar esse novo modelo de ensino.

Por meio de chamada pública para a submissão de artigos, conforme divulgado no sítio da ANEC e nas redes sociais, recebemos 22 artigos. O processo de avaliação deles foi realizado com a participação de 35 avaliadores, oriundos de diversas instituições de Ensino Superior, com expertise em ensino, pesquisa e extensão na referida temática apresentada. Concluídos os processos de seleção e a avaliação, 8 artigos integram o presente número, que compõem e complementam o Dossiê temático. Na capa e contracapa, figuram imagens de livros que representam a Educação Católica em seus diversos aspectos. Aos que contribuíram para a realização deste número, autores e avaliadores *ad hoc*, os nossos mais cordiais agradecimentos. Na oportunidade, manifestamos nosso reconhecimento e nossa estima aos membros do Conselho Superior e da Diretoria da ANEC pela confiança depositada no Comitê desta Revista, que se dedica à Educação Católica do Brasil, disseminando ideias, reflexões e formação científica.

Boa leitura e bom proveito!

*Ir. Adair Aparecida Sberga*  
Editora-Chefe

## O letramento, os multiletramentos e as mediações metodológicas: três aspectos das aprendizagens de leitura no trilho da BNCC

MARIA LEONEIDE RODRIGUES DE ALMEIDA<sup>1</sup>

**Resumo:** Com a BNCC, surge a necessidade de abordar os aspectos das aprendizagens de leitura, pois, embora o termo “letramento” seja bastante disseminado no ambiente escolar brasileiro e também entre os educadores, ainda é um tanto desconhecido pela maior parte das pessoas nas comunidades escolares, sobretudo agora com a nova dimensão de seu sentido com a inserção do termo “multiletramentos”. O objetivo deste estudo é promover uma reflexão acerca das concepções de letramento e dos multiletramentos e do quanto as diversas abordagens metodológicas são mais significativas para a construção e o desenvolvimento desses processos. Foram apresentadas as convergências dessas concepções com as orientações da BNCC, quando esta discorre sobre os procedimentos de leitura como objeto do trabalho docente de todas as áreas de conhecimento. Para o alcance desse propósito, a opção metodológica foi buscar na literatura os aspectos conceituais que servissem de base para essa reflexão, fundamentados com dados de pesquisas. A expectativa é que se promova uma compreensão de que as práticas sociais da leitura e da escrita são complexas; logo, devem ser consideradas as situações diversas e adversas dos contextos e culturas, as mediações metodológicas mais significativas a partir da concepção de letramento e dos multiletramentos, para ultrapassar a maneira abstrata e universal com que os atores da Educação Básica tratam esses processos das aprendizagens de leitura em suas comunidades escolares.

Palavras-chave: BNCC. Letramento. Multiletramentos. Mediações metodológicas.

### **Literacy, multi-literacy and methodological mediations: three aspects of learning to read on the BNCC trail**

**Abstract:** With the use of BNCC, there is a need to address aspects of learning to read, because, although the term literacy is widely disseminated in the Brazilian school environment and also among educators, it is still somewhat unknown to most people in school communities, today, even more with the new dimension of the meaning of this term with the insertion of the term “multiletramento” (multi aspects of literacy, multi-literacy). This study has the objective to promote a reflection on the concepts of literacy and “multi-literacy” and how much the different methodological approaches

are more significant for the construction and development of these processes. We aimed to present the convergences of these concepts with the guidelines of the BNCC, once it discusses the reading procedures as the object of the teaching work in all areas of knowledge. To achieve this purpose, the methodological option was to seek, in the literature, the conceptual aspects that would serve as a basis for this reflection, based on research data. The expectation is to promote an understanding that the social practices of reading and writing are complex, therefore one must consider the diverse and adverse situations of contexts and cultures, the most significant methodological mediations from the conception of literacy and “multi-literacy”, in order to overcome the abstract and universal way in which basic education actors treat these processes of learning to read in their school communities.

Keywords: BNCC. Literacy. Multi aspects of literacy. Methodological mediations.

### **Alfabetización, multi-alfabetización y mediaciones metodológicas: tres aspectos del aprendizaje a leer en el camino de la BNCC**

**Resumen:** Con la BNCC, es necesario abordar aspectos del aprendizaje de la lectura porque, aunque el término alfabetización (en la dimensión de la práctica social de la lectura y la escritura) está bastante extendido en el entorno escolar brasileño y también entre los educadores, todavía es algo desconocido para la mayoría de las personas en las comunidades escolares, hoy, aún más con la nueva dimensión del significado de ese término con la inserción del término “multi-alfabetización” (múltiples aspectos de la práctica social de lectura y escritura). El objetivo es promover una reflexión sobre los conceptos de alfabetización y “multi-alfabetización” y cuánto los diferentes enfoques metodológicos son más significativos para la construcción y el desarrollo de estos procesos. Intentamos presentar las convergencias de estos conceptos con las pautas del BNCC, cuando discute los procedimientos de lectura como objeto del trabajo de la enseñanza en todas las áreas del conocimiento. Para lograr este propósito, la opción metodológica era buscar, en la literatura, los aspectos conceptuales que servirían de base para esta reflexión, con base en datos de investigación. La expectativa es promover la comprensión de que las prácticas sociales de lectura y escritura son complejas, por lo que se deben considerar situaciones diversas y adversas de los contextos y culturas, las mediaciones metodológicas más significativas desde la concepción de la alfabetización y “multi-alfabetización”, para superar la forma abstracta y universal en que los actores de educación básica tratan estos procesos de aprendizaje de la lectura en sus comunidades escolares.

Palabras clave: BNCC. Alfabetización. Herramientas múltiples. Mediaciones metodológicas.

### **Tempo de mudanças na Educação Básica**

O Brasil se encontra em um tempo de mudanças inéditas na Educação Básica, impostas pelas exigências deste século XXI. Chega-se à segunda década desse século com novas configurações das relações social, econômica, política, profissional e tecnológica, que têm acontecido em nível tão profundo que a

quebra de sólidos paradigmas tem impactado diretamente a área da educação. Esse cenário exige que a escola assuma um novo papel no processo de formação e desenvolvimento da pessoa, a fim de possibilitar ao estudante vivências de construção de conhecimentos que deverão ser mais significativos para assegurar que o que foi aprendido seja útil e capaz de ultrapassar os espaços da escola e alcançar aplicação na vida.

Fica evidente que todos esses aspectos compõem uma realidade que gera inquietações, dúvidas e inseguranças e, por essa razão, impõe a condição de reconhecer a necessidade de se falar sobre essa nova forma de se fazer educação no Brasil. E uma indagação surge naturalmente: por onde começar? A expectativa é que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por ser o documento legal de principal referência, que vai institucionalizar as mudanças em todo o sistema educacional brasileiro, pautado nos fundamentos da educação integral do estudante e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, seja o suporte que, efetivamente, orientará para que se alcancem os anseios de uma reforma qualitativa da educação brasileira.

Todo esse contexto foi tomado como mote para a escolha do objeto de estudo deste artigo: as competências de letramento e multiletramentos. São termos que incluem, por essência, a necessidade de se percorrer também o trilha das mediações metodológicas. Será tratada dessa temática na perspectiva de agregar uma reflexão oportuna, que possibilite o despertar de uma consciência docente, no que se refere à responsabilidade pelas aprendizagens, aspecto fundamentado na BNCC, que se torna um desafio muito maior que o da responsabilidade pelo ensino, praticado até hoje no sistema de educação brasileira.

Considera-se plausível e consistente a escolha do objeto deste estudo, porque, embora letramento seja um termo já bastante disseminado no ambiente escolar e acadêmico brasileiro e também entre os educadores, ainda é um tanto desconhecido pela maior parte das pessoas, não só das comunidades escolares, mas também da população como um todo, principalmente quando se constata uma nova dimensão de seu sentido com a inserção do termo “multiletramentos”.

No campo deste estudo, intenciona-se abordar que esses termos, na verdade, procuram compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, imbricadas nas competências de compreensão e de aplicação dos conhecimentos apreendidos e aprendidos, considerando as situações diversas e adversas, bem como suas dimensões políticas e implicações ideológicas e sociais. Faz-se mister salientar o quanto é necessária a abordagem da concepção do letramento e dos multiletramentos no contexto específico da Educação Básica, para se ultrapassar a maneira abstrata e universal com que os atores de todas as etapas desse período escolar tratam em suas comunidades escolares.

Kuenzer (2008, p. 37-38), considerando os aspectos característicos da sociedade, ainda no início do século XXI, no que se refere à profissionalização, declarou:

Estamos em novos tempos. [...] O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permita adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaques: a capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual para promover problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exige posicionamento ético; finalmente a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade.

E, nesse contexto, as habilidades de letramento e de multiletramentos, em todas as áreas, passam a ser estratégicas para a avaliação crítica, a participação produtiva, as relações interpessoais em casa, na escola e em sociedade, a participação social e política, em todas as etapas da Educação Básica, uma vez que:

as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. [...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2018, p. 58).

O objetivo deste artigo é, pois, promover uma reflexão acerca das concepções de letramento e dos multiletramentos e do quanto as diversas abordagens metodológicas são mais significativas para a construção e o desenvolvimento desses processos. Por essa razão, foram apresentadas as convergências dessas concepções com as orientações da BNCC, quando esta discorre sobre os procedimentos de leitura como objeto do trabalho docente de todas as áreas de conhecimento. Dessa forma, para o alcance desse propósito, a opção metodológica foi buscar na literatura aspectos conceituais que servissem de base para essa reflexão, fundamentados com dados de pesquisas acerca da temática em discussão.

E, pensando na possibilidade de este estudo servir para lançar mesmo que uma pequena luz sobre a complexidade desse novo cenário da Educação Básica no Brasil, acredita-se em sua relevância por trazer fundamentos que possibilitarão um repensar do fazer pedagógico a partir das concepções de letramento e

multiletramentos. É que, com a compreensão dessas concepções, haja um direcionamento dessa reflexão para um repensar de ações docentes que priorizem o jovem e suas perspectivas de vida, que respeitem seus direitos de aprender conforme seus contextos e suas exigências multiculturais. Por conseguinte, que essas ações contribuam, efetivamente, para o desenvolvimento de competências para os multiletramentos e reverberem no desenvolvimento do estudante, alcançando, de forma integral, a sua formação cognitiva, emocional e social.

## **Letramento e multiletramentos: perspectivas imprescindíveis aos novos desafios**

Para fundamentar o que se propõe neste artigo, discorrer-se-á sobre os pontos preponderantes à temática pesquisada, primeiro no que tange à concepção de letramento, incluindo conceitos e definições de leitura, depois no que diz respeito aos multiletramentos, suas características e suas implicações para os contextos da prática pedagógica.

Busca-se esclarecer a capacidade de compreensão daquilo que se lê, considerando a multiplicidade dos processos cognitivos em que está inserida a pessoa, a importância da participação do outro quando se vivenciam procedimentos mentais imprescindíveis à leitura e à produção escrita, haja vista essa ser uma questão dialógica como princípio do ato de ler, que é uma experiência individual e interpessoal profunda e que está conectada com conhecimentos prévios, com as “leituras de mundo” e com todo o potencial metodológico.

A abordagem do que apresenta a literatura será tratada em alinhamento com as orientações da BNCC, com o intuito de ratificar a importância e a urgência em se rever, repensar e refazer práticas pedagógicas ineficazes, estabelecidas sem qualquer vínculo com as diversas leituras da realidade do estudante do século XXI.

## **O percurso inicial da condição e dos processos de letramento**

Uma pessoa é inserida no universo da escrita, primeiramente, pelo processo de alfabetização, que é o meio de aquisição de uma tecnologia; depois, por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso, dá-se o nome de letramento (SOARES, 2003). A autora aprofunda essa teoria quando esclarece que:

Antes do surgimento da palavra, e ainda hoje, usava-se/usa-se apenas a palavra alfabetização para referir-se à inserção do indivíduo no mundo da escrita, tornando-se sempre necessário, neste caso, expli-

citar que por “alfabetização” não se estava/está entendendo apenas a aquisição da tecnologia da escrita, mas, mais amplamente, a formação do cidadão leitor e escritor. O uso da palavra vem distinguir os dois processos, por um lado garantindo a especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro lado atribuindo não só especificidade, mas também visibilidade ao processo de desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2003, p. 91).

A distinção desses termos é útil para os programas de inserção de indivíduos no mundo da escrita, sobretudo em países que ainda enfrentam altos índices de analfabetismo, como é o caso do Brasil; não seria, pois, tão necessária essa distinção em países em que, praticamente, não há existência de analfabetos. Na literatura de língua inglesa, uma única palavra, *literacy*, designa o processo de inserção no mundo da escrita, referindo-se tanto à aquisição da tecnologia quanto ao seu uso competente nas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003).

Soares (2003), citando Street (1995), ainda afirma que o termo “letramento” pode ser denominado como o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica habilidades várias, tais como:

capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam um texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (SOARES, 2003, p. 91).

Ao encontro de Soares, Britto (2003) também aponta que o termo foi introduzido no Brasil como resultado da versão do termo “*literacy*”, o qual tradicionalmente era traduzido por alfabetização. O conceito de alfabetização na sociedade contemporânea passou por novas compreensões, particularmente, nos países de primeiro mundo, nos quais a universalização da Educação Básica já ocorrera há pelo menos meio século. E foi por causa disso e do desenvolvimento de pesquisas sobre a escrita que a referida palavra inglesa recebeu nova tradução. Pode-se dizer, portanto, que a formulação e a aplicação desse novo conceito resultaram de necessidades teóricas e várias práticas, em função dos avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso às informações e à construção de conhecimentos.



Enquanto o termo, em sua concepção primeira, diz respeito ao alfabetismo, à alfabetização e à cultura escrita, em seu novo contexto, considerando o aspecto morfoconceitual, pode-se enfocá-lo a partir do valor semântico do sufixo -mento, cujas possibilidades de interpretação, ainda conforme Britto (2003), são de “estado/condição” e “processo/ação”. Como estado ou condição, visualiza-se firmamento; como processo e ação, vê-se indiciamento; processo/ação e estado/condição estão diretamente entrelaçados e um remete ao outro, segundo o autor.

Entretanto, há uma diferença conceitual e prática muito importante: 1) letramento como processo diz respeito a políticas educacionais e culturais, metodologias de ensino e seleção de conteúdos, ou seja, são processos pelos quais uma sociedade estabelece a distribuição dos saberes, ou ações político-sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita; 2) letramento como condição diz respeito à capacidade objetiva de uma pessoa ou um grupo social, ou seja, é a condição em que se encontram indivíduos ou grupos sociais e que lhes permite utilizar as competências de ler e escrever para atuar nos espaços sociais organizados em função da escrita. Em suma, condição de letramento está para competência e habilidade, assim como processo do letramento está para escolarização e alfabetização.

Para Britto (2003, p. 53), ainda com relação à interpretação de letramento enquanto processo, há outros dois aspectos a considerar:

O primeiro é que esse processo pode estar subordinado às agências institucionais (por exemplo, a escola) como ocorrer em função de ações mais difusas, ainda que não menos significativas (mídia, imprensa, indústria do entretenimento, serviços públicos etc.). O segundo é, diferentemente de alfabetização, cujo sentido mais frequente está associado ao ensino-aprendizagem do sistema de escrita (que, no caso das línguas ocidentais, é alfabético), letramento remeteria para um movimento mais geral, que se relaciona com a percepção da ordem e da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita. Sendo assim, se a noção de alfabetizado implica uma condição do tipo tudo ou nada, a de letramento (ou de alfabetismo) sugere uma multiplicidade de níveis e graus, em função do quanto o indivíduo realiza com seus conhecimentos de escrita.

Em seu livro intitulado “Letramento, um tema em três gêneros”, que, segundo alguns autores e pesquisadores do assunto, foi um dos que mais contribuiu para a divulgação do conceito, Soares (2003, p. 18) afirma que:

letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] O sujeito letrado é aquele que, além de saber ler e escrever,

sabe também fazer uso do ler e escrever, sabe responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Ribeiro (2003) defende que a incorporação desse conceito pela educação escolar justifica-se, simplesmente, pelo aumento da percepção de que o conhecimento e o uso da escrita possibilitam modificações significativas e importantes na vida das pessoas e que esse fato implica não só o domínio mecânico do sistema, mas também a capacidade de manipular, de forma ativa, discursos e referenciais culturais. No entanto, se o indivíduo letrado tem, em sua vida, alguns referenciais ímpares, a incorporação do conceito de letramento pela escola redefine, no espaço da aula, a atribuição de responsabilidades. Isso pode dar um novo significado ao próprio conceito de ensino não da área de linguagens, mas de todas as áreas de conhecimento, em função dos valores, objetivos e conteúdos de ensino que serão redefinidos. Assim, torna-se inevitável a interdisciplinaridade estrita que supõe o ensino da leitura e da escrita, independentemente da área e da etapa de atuação docente.

Com a compreensão desse conceito, professores avançam na capacidade de redirecionar suas ações pedagógicas, com maior consciência didática, para contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos, tornando-os capazes de “sobreviver” bem aos desafios de leitura em que são necessárias atitudes e postura de interpretação. Assim, o termo “analfabeto funcional” passaria a não ser usado com tanta frequência nas escolas – e muitas vezes até inadequadamente.

Infante (1994 *apud* RIBEIRO, 2003) define o termo “analfabeto funcional” como o indivíduo incapaz de todas as atividades em que a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade. O fato é que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, a pessoa não tem habilidades – ou tem domínio bem limitado – de leitura, escrita e cálculo, necessários para viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional. O “não analfabeto funcional” teria, então, a possibilidade de continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.

Nesse contexto, um ponto crítico que merece atenção diz respeito às condições em que se podem estabelecer relações entre o letramento e as características psicológicas de indivíduos ou grupos sem cair nas armadilhas de um determinismo muito estreito, de acordo com Ribeiro (1998), que também declara:

No campo das teorias do alfabetismo, já foi amplamente reconhecida a impropriedade da postulação de que a disseminação da linguagem escrita em si constitui o divisor de águas entre culturas tradicionais e modernas, ou ainda, no plano psicológico, que a aprendizagem da leitura e escrita por si só possa produzir mudanças psicológicas tais como desenvolvimento do pensamento categorial ou ainda atitudes modernizantes (RIBEIRO, 1996, p. 6).

Como afirma Olson, em seu artigo “Cultura escrita e oralidade” (1995 *apud* RIBEIRO, 2003), não importa o que a linguagem escrita faz, mas sim o que é possível fazer com ela, ou seja, como é utilizada em práticas e contextos específicos e que recursos culturais ela põe à disposição.

Levando em conta esse aspecto “de liberdade” para se ter atitude, a partir da habilidade de letramento, é importante considerar o quanto é recíproca a relação entre as habilidades de leitura e escrita e as atitudes que o indivíduo pode ter. Se, de um lado, um indivíduo com habilidade de leitura e escrita consegue se dedicar a determinadas atividades ou se sente inclinado a atuar com certo direcionamento diante de uma situação-desafio, por outro lado, essas atividades ou inclinações podem criar as oportunidades de que suas habilidades de leitura e escrita se desenvolvam em um sentido determinado. Ou seja, um indivíduo letrado consegue ter atitude para vivenciar situações-problema e resolvê-las, ao mesmo tempo que certas vivências contribuirão para que se consolidem suas habilidades de leitura e escrita.

E o que dizer dessa liberdade sendo ampliada pelo fenômeno do surgimento de inúmeros gêneros, meios e recursos de leitura e escrita? Se “sobreviver bem” diante de desafios de leitura e escrita consiste em uma concepção mais sustentada de letramento, ainda é preciso apropriar-se dos elementos que caracterizam os multiletramentos, os quais serão tratados neste próximo tópico.

## **Do letramento aos multiletramentos: o percurso das linguagens múltiplas e das novas exigências de mediação**

Com o advento das novas tecnologias, cada vez mais inovadoras, tem-se acompanhado o surgimento das múltiplas modalidades e gêneros textuais, com estruturas e recursos que requerem habilidades mais evoluídas e até de sofisticação linguística de codificação e decodificação, tanto dos leitores quanto dos produtores. Eles exigem capacidades de acessar, selecionar, compreender, posicionar e articular as informações, afirma Rodrigues (2016), que citou, também, esta colocação da professora chilena, colaboradora da UNICAMP:

Tecnologias como a televisão, o cinema, o rádio e o computador não têm usurpado o lugar privilegiado da palavra escrita; pelo contrário, eles aumentaram as demandas de leitura feitas aos cidadãos para se integrarem na sociedade contemporânea, pois o indivíduo que pode fazer uso de todas as vantagens de uma tecnologia como o computador, por exemplo, é aquele indivíduo que é leitor (e que escreve) (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 92 *apud* RODRIGUES, 2016, p. 4).

Nesse contexto, insere-se o termo “multiletramentos”, cuja origem histórica do conceito procura cobrir dois “multi”: a multiculturalidade, característica das

sociedades globalizadas, e a multimodalidade dos textos, por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa (ROJO, 2012). Nas palavras dessa autora, a concepção de multiletramentos apresenta-se com as seguintes características:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 12-13).

Há um aspecto diretamente ligado a essas perspectivas teóricas que representa um dos maiores desafios a se superar: as práticas de ensino. Para alinhar-se não só a essas concepções teóricas, mas também a orientações da BNCC, em vez de se manter o foco nas formas de ensinar, deve-se dar espaço às formas de aprender, ou seja, a centralidade, agora, deve ser nas práticas de aprendizagem, que precisam contemplar as múltiplas culturas que os estudantes trazem e que se manifestam por meio de diversas linguagens. Por essa razão, colocar as diversas linguagens em diálogo com os tipos de manifestação cultural é uma forma de ampliar o universo cultural dos estudantes e de ajudá-los a atribuir sentido ao que a escola lhe ensina.

Ainda no que se refere à multiplicidade de culturas, Rojo (2012, p. 14) afirma que “vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros, fronteiriços”. E complementa citando García Canclini (2008 *apud* ROJO, 2012, p. 12):

O que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”.

Fica evidente, então, a necessidade de inclusão nas práticas escolares de diversos gêneros textuais, porque é essa diversidade que faz parte do cotidiano dos estudantes. Assim, igualmente importante é a clareza docente no propósito de prepará-los, com o desenvolvimento de habilidades e competências que os tornem capazes de lidar com o mundo contemporâneo multiletrado e com condições de atender às demandas em relação à leitura, à escrita e à diversidade cultural, provenientes do surgimento e expansão das tecnologias digitais (RODRIGUES, 2016).

Ou seja, do letramento aos multiletramentos, o cerne da questão se encontra nos procedimentos de leitura. O início dessas duas habilidades passa pela aptidão do leitor. Ler é uma atividade complexa, por levar o leitor a produzir inferências a partir das informações captadas no texto, dos conhecimentos que já possui e de suposições. Entender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações em um movimento interativo e negociado. Uma leitura eficaz exige o esforço de entender e construir uma interpretação, o qual consiste, primeiramente, na ativação do conhecimento prévio, que envolve os conhecimentos linguístico, textual e enciclopédico. O conhecimento linguístico é implícito, não verbalizado, que abrange desde o conhecimento do vocabulário até o uso da língua; já o conhecimento textual é o conjunto de noções e conceitos que o leitor tem sobre o texto; e o conhecimento de mundo ou enciclopédico é adquirido por meio das experiências e do convívio social (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012).

Diante dessas concepções, em todas as áreas, parece que se está fazendo parte de uma conjuntura político-social de constantes desafios, mas, para a área de educação no Brasil, esses desafios têm sido cada vez mais complexos e de proporção bem preocupante. As referências a esse cenário revelam evidências que comprovam o quão lentas são as respostas das ações para a superação desse perfil fragmentado e inconsistente de letramento do estudante brasileiro, mesmo que algumas pesquisas apontem aspectos tímidos de avanços.

As evidências dos exames externos de larga escala, por exemplo, a cada ano, têm demonstrado o quanto os estudantes ainda apresentam muitas dificuldades de dominar as habilidades de letramento básico. Outros estudos corroboram esses fatos. A organização não governamental Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro desenvolveram o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)<sup>2</sup>, que vem realizando estudos desde 2001 para medir os níveis de alfabetismo da população brasileira que tem entre 15 e 64 anos.

Em 2018, a pesquisa apontou que 7 entre 10 brasileiros desse público podem ser considerados funcionalmente alfabetizados. Isso significa que em torno de 30% dos concluintes da Educação Básica apresentam desempenho inferior às expectativas inerentes a todo um processo escolar. As instituições registram que, ao analisar os níveis de alfabetismo no país, o INAF busca contribuir para a defesa dos direitos educativos dos brasileiros, incidindo na agenda acerca do desenvolvimento educacional do país. Assim, coloca em debate o próprio significado de analfabetismo, que não pode se restringir a uma visão binária de alfabetizado *versus* não alfabetizado, e sim de um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades.

Outro dado importante é o da leitura *per capita*<sup>3</sup> no Brasil. Por aqui, leem-se em torno de 4,96 livros por ano, quando, em países desenvolvidos, essa média é de 7 livros/ano, como na França. O percentual de 5,1 se refere aos Estados

Unidos, e o de 4,9, à Inglaterra. Essa mesma pesquisa, realizada pelo Instituto Pró-livros, em 2016, intitulada “Retratos da Leitura”, apontou que 56% das pessoas acima de 5 anos de idade se enquadram como leitores regulares (aqueles que leem, pelo menos, partes de um livro a cada três meses).

Esses números, que revelam apenas um aspecto da educação brasileira, reafirmam a urgência de uma intervenção política educacional, desafio esse que a BNCC pode representar uma possibilidade de avanços, porque se fundamenta na aprendizagem significativa e coloca o professor como mediador das aprendizagens e dos processos de construção de conhecimento. Tanto que o documento reitera o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, registrando que:

estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem [...]. (BRASIL, 2018, p. 71).

E considera esse conjunto de princípios e pressupostos para firmar os eixos de integração do componente Língua Portuguesa, já consagrados nos documentos curriculares da área de Linguagens, que correspondem às

práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2018, p.71).

Para o trabalho com as práticas de linguagem – leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica –, a BNCC propõe uma organização do currículo, articulando-as com os campos de atuação em que essas práticas se realizam, e “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84). E classifica em cinco esses campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 84):

Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública:

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campos da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

No que diz respeito ao eixo leitura, cabe enfatizar que a BNCC:

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 71).

Registra-se também que, no contexto do referido documento,

leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 72).

Para o tratamento das práticas leitoras, o documento orienta ainda que o trabalho deve ser desenvolvido a partir da compreensão de sete dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, que se apresentam assim:

- 1- Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.
- 2- Dialogia e relação entre textos.
- 3- Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.
- 4- Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações.

- 5- Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.
- 6- Estratégias e procedimentos de leitura.
- 7- Adesão às práticas de leitura (BRASIL, 2018, p. 72-74).

Ou seja, a BNCC estabelece uma proposta de trabalho com centralidade no texto, de modo a se considerar as:

perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, sempre relacionando os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Orienta que o aumento das demandas cognitivas das atividades de leitura deve ser progressivo, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Além disso, estabelece os campos de atuação para as práticas de linguagem situadas, corroborando “a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84).

Assim, a nova perspectiva para o trabalho com a linguagem consiste em

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

A BNCC determina, por lei, a garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, que devem desenvolver habilidades e competências, a fim de se tornarem protagonistas de suas aprendizagens, nas quais está o foco de toda a prática pedagógica, e não mais no ensino. Há o propósito de superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento para abrir espaço à valorização dos contextos e ressignificar o que se aprende. Trata-se de se estimular a aplicação dos conhecimentos escolares na vida real, o que contribuirá para o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018).

Nesse aspecto, constatam-se novas exigências de mediação docente. O documento orienta que a prática pedagógica possibilite uma formação para o desenvolvimento humano global e expressa a compreensão da complexidade desse desenvolvimento, quando apresenta a “visão plural, singular e integral do educando, considerando-os como sujeitos de aprendizagem e rompendo com as



visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018, p. 12). Sobre a proposta pedagógica para uma educação integral, não se limita à ampliação de tempo e espaço e orienta a construção de diversas oportunidades e situações de aprendizagem que enfoquem a transformação integral da pessoa.

Dessa forma, o compromisso da escola deve estar articulado com todos os sujeitos envolvidos, além de gerar cumplicidade e envolvimento na conquista da produção desses saberes. Para isso, deve garantir a possibilidade de processos de construção de novas aprendizagens por meio da interdisciplinaridade e da prática da contextualização, primando sempre por aquilo que é significativo.

Ao encontro das orientações da BNCC, vem a pedagogia dos multiletramentos, que:

tem uma visão de mente, sociedade e aprendizagem baseada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. Ou seja, de que o conhecimento humano é embutido em contextos sociais, culturais e materiais e seu conhecimento desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma mesma comunidade (COPE; KALANTZIS, 2000, *apud* SILVA, 2016, p. 12).

O fato é que o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural que se expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que fazem significar esses textos. Essa “multimodalidade, multissemiose ou multiplicidade de linguagens exige capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 13). Em outras palavras: exige novos letramentos, novas práticas e habilidades: digital, visual, sonora. Ainda de acordo com a autora:

A Pedagogia dos Multiletramentos é necessária para transformar o aluno de consumidor acrítico em analista crítico. Para que a escola possibilite aos alunos participar de práticas sociais de leitura e escrita, de forma ética, crítica e democrática é preciso levar em conta os multiletramentos e deixar de ignorar os letramentos locais, colocando-os em contato com aqueles que são valorizados pela sociedade. Também é preciso sair do método tradicional que contempla a palavra escrita e ampliar a noção de letramentos para o campo das outras linguagens, que estão cada vez mais presentes nos textos, devido aos avanços tecnológicos. Assim, pode-se levar os alunos a perceberem o trato ético dos discursos nos textos (ROJO, 2012, p. 12).

Para que isso se efetive, são requeridas práticas situadas, instrução aberta, enquadramento crítico, prática transformada para tornar o aluno usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador.

Uma pedagogia voltada para esse sentido deve partir de práticas que considerem os letramentos, as culturas de referência dos alunos, os gêneros conhecidos por eles e que trazem para dentro da escola e relacioná-los com outras culturas, outras esferas sociais (RODRIGUES, 2016, p. 2).

Rodrigues (2016, p. 2-3) aprofunda defendendo que:

A instrução aberta consiste em uma análise crítica e consciente das práticas dos alunos e dos demais processos de produção e recepção a fim de avaliar os seus modos de significação, suas representações, seus valores. Por meio desse enquadramento crítico, além de levar os alunos a compreender e produzir diferentes enunciados, de diversas culturas e linguagens, é possível fazê-los entender o pluralismo cultural de forma crítica, ética, respeitosa.

Portanto, para mediações metodológicas mais significativas, novas ferramentas e novas práticas educacionais são necessárias para que se possa atingir esse propósito. Para Rodrigues (2016, p. 3), “além dos instrumentos de escrita manual e impressa, os alunos precisam dominar tecnologias de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação”. E defende que esse domínio não se refere apenas ao manuseio, mas também à compreensão. Não se trata de as escolas apenas ensinarem o uso das tecnologias; mais que isso, precisam tornar os materiais tecnológicos acessíveis aos alunos e direcioná-los para criar estratégias de acesso às informações e condições de darem sentido a elas. Deve-se levar o aluno a refletir e compreender a intenção da combinação de linguagens, uma vez que isso lhe oportuniza maiores condições de acesso e participação no mundo globalizado.

## **O desafio das mediações para o “criador de sentidos”: reflexão final**

O contexto da Educação Básica contemporânea está permeado de desafios, e a BNCC é o documento que os institucionalizará. Ressaltou-se, em várias situações apresentadas neste artigo, que superar a fragmentação do ensino não significa desenvolver habilidades e competências de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura em suas inúmeras formas. E, na leitura de textos, todos os gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana devem ser considerados como objeto de estudo.

Por esse quadro tão inovador quanto complexo, considera-se relevante apresentar o pensamento de Kneller (1972, p. 43):

Para educarmos os homens de um modo sensato e esclarecido, convém saber no que queremos que eles se tornem quando os educamos. E para sabê-lo é necessário indagar para que vivem os homens – ou seja – investigar qual pode ser a finalidade da vida e o que ele deve ser. Portanto, devemos também inquirir sobre a natureza do mundo e os limites que este fixa para o que o homem possa saber e fazer.

Nessa perspectiva, as palavras de Bagno (2002) ratificam a reflexão apresentada neste artigo. Ele defende que nenhum projeto educacional pode se contentar simplesmente em ensinar a ler e a escrever, mas deve oferecer aos indivíduos condições de letramento para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades de escrita e leitura tanto dentro quanto fora da escola. Em tempo: ler e escrever aqui, neste contexto de pesquisa, pode ser entendido como a formação mínima necessária do estudante em todas as áreas de conhecimento.

Assim, à guisa de finalizar a reflexão da temática deste estudo, acredita-se que foram alcançados os objetivos propostos e delineados a partir do que se tem apresentado na literatura acerca das concepções de letramento, dos multiletramentos e das formas de mediação metodológica com foco nas aprendizagens dos estudantes.

É fato que há urgência em se reformular e apresentar à sociedade brasileira um projeto de educação que busque atender às exigências do século XXI, que possibilite um nível de envolvimento de todos os atores da educação e que traga, em seu bojo, propostas inovadoras, mas exequíveis.

O conteúdo desenvolvido da literatura consultada revela que há uma necessidade explícita de se alterar o paradigma da educação praticada, principalmente se for considerada a necessidade de que qualquer pessoa tem de garantir uma desenvoltura eficiente diante dos desafios que envolvem a leitura; mais ainda, se essa pessoa é um estudante da Educação Básica, ela tem, agora, assegurada pela lei da BNCC o direito de receber uma formação adequada, compatível com o seu desenvolvimento e, sobretudo, que essa formação recebida atenda aos seus interesses para a vida.

É oportuno resgatar a reflexão de que o ato de ler não consiste na mera decodificação e interpretação da rede infundável dos símbolos linguísticos. Ler representa interagir, provocando novas leituras, mediante as inter-relações ou intertextualidades entre autor, texto e leitor, além de um quarto elemento – o mediador dessa leitura. Para alcançar mudanças em todo esse processo, é imprescindível modificar o tratamento dispensado à prática da leitura. Urge que se fomentem ações pedagógicas nas escolas, voltadas para uma visão mais ho-

lística, de cunho sociointeracionista, desvincilhando-se dos conceitos de ensino “puro”, que ostentam o caráter de reprodução de conceitos e valores específicos, atribuídos às áreas isoladamente.

Faz-se necessário, pois, alterar esse caráter de estagnação conferido aos componentes curriculares específicos e excluir do processo de ensino e aprendizagem o *status* das práticas de leitura como instrumento específico da área de linguagem. A leitura está para toda possibilidade de construção de conhecimento, e os processos e procedimentos de leitura deverão constituir todos os componentes curriculares e todas as áreas de conhecimento.

Por essa razão, o que se propõe é uma verdadeira ruptura dos professores, bem como de todos os gestores de educação, não só (mas também) de ordem interna e externa. No segmento externo, cabe aos gestores oportunizar aos professores encontros de palestras, orientações e oficinas sobre letramento e multiletramentos.

Em situações assim, uma mudança exige rompimento consigo mesmo e com sua história. Não basta apenas os professores falarem de letramento, de multiletramentos ou do nível em que se encontram seus alunos. Eles precisam reinventar-se para conseguir transformar a prática cotidiana de sala de aula e de vida. Trata-se de um posicionamento diante do mundo e da história contada nesse jogo de interpretações. Os procedimentos pedagógicos, como objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias e avaliação, não são neutros, mas envolvem opções políticas menos ou mais conscientes, as quais, por sua vez, apenas o discurso não consegue contemplar.

Chegou o momento de se somar forças. Haverá sempre o que, por que, para que, quando e como se lê nas ciências exatas, nas sociais, nas da natureza e nas de comunicação. Assim, o primeiro passo será formalizar, sistematicamente, encontros para reflexão e conscientização de todo o corpo docente da instituição, sem exceção, no que tange ao conceito de letramento, dos multiletramentos e das formas novas de mediação metodológicas para aprendizagens mais significativas. Buscar profissionais com conhecimento na área, com dados de pesquisas recentes sobre essa questão, principalmente no contexto da Educação Básica, para apresentar a real situação e, a partir daí, instigar uma profunda reflexão da realidade que se vive como professor, independentemente da área.

De acordo com o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 2010), a educação deverá transmitir “saberes e saber-fazer”, de forma significativa, adaptando-os à civilização cognitiva, uma vez que se revelam as bases das competências do futuro. Visando atender a essa nova realidade, a educação deverá assumir um caráter de “educação ao longo da vida”, devendo ser sistematizada, considerando os quatro pilares do conhecimento, a saber:

Aprender a aprender, associando uma cultura geral com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias;

Aprender a fazer, a fim de adquirir não apenas uma qualificação profissional, mas obtendo competências que tornem o indivíduo apto a enfrentar situações adversas;

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a percepção do outro e a compreensão das interdependências, preparando-se para gerir conflitos, no que se refere aos valores do pluralismo e da paz;

Aprender a ser, para melhor desenvolver a própria personalidade, situando-se à altura de agir cada vez mais com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Para isso, não deverá ser negligenciado pela educação nenhuma das potencialidades inerentes a cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se através da linguagem (DELORS, 2010, p. 31).

Gadotti (2000), ao partilhar desse ideário, situa o papel do professor no futuro como um mediador do conhecimento, um sistematizador do trabalho no espaço escolar, em que o aluno deverá ser o centro do processo educativo, o sujeito de sua própria aprendizagem, necessitando, portanto, de aprender a aprender.

Nesse sentido, na visão do autor, na aprendizagem do futuro, é preciso conscientizar professor e aluno de que não basta reter conhecimentos, mas pensar conhecimentos reais, uma vez que a escola atua como o grande espaço de gestão do conhecimento, e o mundo, o maior livro de leitura do estudante.

Finalmente, reitera-se a convicção de que este estudo cumpriu seu propósito de possibilitar uma reflexão oportuna e importante sobre a temática e de fornecer suporte, embora tênue, à noção dos conceitos de letramento e de multiletramentos e do quanto é imprescindível a centralidade da prática pedagógica em novas mediações metodológicas, híbridas e inovadoras. A expectativa final é a de que as reflexões suscitadas no decorrer deste artigo possam abrir espaço para o aprofundamento do assunto; mais que isso, que alguma ação concreta se desencadeie para a transformação da prática pedagógica, alvo maior de todos os desafios da atual educação brasileira.

Recebido em: 04/11/2019

Aprovado em: 14/12/2019

## Notas

1 Mestrado em Educação. Especialista em Língua Portuguesa, Psicanálise e Educação. Graduada em Letras. Professora há 36 anos, com experiência em docência e gestão pedagógica na Educação Básica e Superior. Autora de módulos de estudo em graduação na área de Leitura e Produção de Texto Acadêmico (LPTA), Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Literatura Infantil,

Docência no Ensino Superior e Metodologia da Pesquisa. Organizadora do documento de referência da área de linguagens e códigos para o Sistema Marista de Avaliação. Experiência de mais de uma década como orientadora de pesquisas em Instituições de Ensino Superior privadas do Distrito Federal. Como coordenadora pedagógica em Brasília, possui as seguintes experiências: coordenadora pedagógica de uma rede de escolas, na qual implantou o projeto de práticas de leitura, letramento e multiletramentos, intitulado “Ler para Ser”; coordenadora do Departamento de Letramento do Centro Universitário IESB; coordenadora pedagógica da Comissão de Implantação do Novo Ensino Médio em Tempo Integral da SEE-DF. Na gestão da educação, foi diretora da Educação de Jovens e Adultos da SEE-DF. Atualmente, é assessora pedagógica da Rede Salesiana Brasil de Escolas. E-mail: professoraleoneide@gmail.com

2 Pesquisa disponível em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)

3 Pesquisa disponível em: <https://www.cnm.org.br/index.php/comunicacao/noticias/estudantes-brasileiros-devem-demorar-mais-de-260-anos-para-atingir-qualidade-de-leitura-de-paises-desenvolvidos>

## Referências

BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRITTO, Luiz. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

CNM – Confederação Nacional de Municípios. **Estudantes brasileiros devem demorar mais de 260 anos para atingir qualidade de leitura de países desenvolvidos**. Brasília, 23 abr. 2018. Disponível em: <https://www.cnm.org.br/index.php/comunicacao/noticias/estudantes-brasileiros-devem-demorar-mais-de-260-anos-para-atingir-qualidade-de-leitura-de-paises-desenvolvidos>. Acesso em: 20 out. 2018.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2000.

KNELLER, George. **Introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1972.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. *In*: FERREIRA, Naura (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 33-58

LIMA, Ana; CATELLI JR., Roberto. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa, 2018. Disponível em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf) . Acesso em: 20 out. 2019.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 5-15, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Cláudia Ribeiro. Por uma Pedagogia a serviço dos multiletramentos. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, v. 1, n. 7, p. 1-4, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/viewFile/11510/10070>. Acesso em: 10 out. 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/25319/14659>. Acesso em: 10 out. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2003.

## As políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0: limites e possibilidades

HILDEGARD SUSANA JUNG<sup>1</sup>

DOUGLAS VAZ<sup>2</sup>

REMI MARIA ZANATTA BENATTI<sup>3</sup>

**Resumo:** O objetivo do presente artigo consiste em suscitar o debate sobre os limites e as possibilidades das políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0. A metodologia tem abordagem qualitativa e buscou seus dados em uma revisão da literatura pertinente à temática. O referencial teórico fundamenta-se, principalmente, em autores como Moran (2014), Lévy (1999), Sant’Ana, Suanno e Sabota (2017), Fava (2014), entre outros. Os resultados sinalizam que: a) a educação 3.0 transcende a questão da utilização das tecnologias como recurso pedagógico, uma vez que supõe uma mudança profunda na educação, a qual deve considerar a interdisciplinaridade e a complexidade; b) a educação brasileira, desde o Brasil Imperial, tem um caráter público, portanto as políticas públicas educacionais precisam acompanhar as mudanças impostas pela contemporaneidade; c) o maior desafio pelo qual passam as políticas educacionais na atualidade consiste em acompanhar as demandas da educação 3.0, cenário em que um estudante mais autônomo e conectado exige práticas docentes que condizem com as suas necessidades, bem como um sistema educacional pensado para o cenário que se apresenta. O debate está aberto.

Palavras-chave: Políticas públicas em educação. Modalidades de educação. Tecnologia educacional. Educação para a inovação.

### Educational public policies in times of education 3.0: limits and possibilities

**Abstract:** The aim of this article is to raise the debate about the limits and possibilities of educational public policies in times of education 3.0. The methodology has a qualitative approach and sought its data in a literature review pertinent to the theme. The theoretical framework is based mainly on authors such as Moran (2014); Lévy (1999); Sant’Ana, Suanno and Sabota (2017), Fava (2014) and others. The results indicate that: a) Education 3.0 transcends the question of the use of technologies as a pedagogical resource, since it implies a profound change in education, which must consider interdisciplinarity and complexity; b) Brazilian education, since Imperial Brazil, has a public character, therefore, the public educational policies need to accompany the changes imposed by the contem-



poraneity; c) The biggest challenge facing educational policies today is to keep up with the demands of education 3.0, a scenario in which a more autonomous and connected student demands teaching practices that match his needs, as well as an educational system designed for the scenario that presents itself. The debate is open.

Keywords: Public policies in education. Modalities of education. Educational technology. Innovation education.

## Políticas públicas educativas en tiempos de educación 3.0: límites y posibilidades

**Resumen:** El objetivo del presente artículo es suscitar la discusión sobre límites y posibilidades de las políticas públicas educacionales en tiempos de educación 3.0. La metodología tiene abordaje cualitativo y buscó sus datos en una revisión de la literatura pertinente a la temática. El marco teórico se basa, principalmente, en autores como Moran (2014); Lévy (1999); Sant’Ana, Suanno y Sabota (2017), Fava (2014) entre otros. Los resultados señalan que: a) la Educación 3.0 trasciende la cuestión de la utilización de las tecnologías como recurso pedagógico, puesto que supone un cambio profundo en la educación, que debe considerar la interdisciplinariedad y la complejidad; b) La educación brasileña, desde el Brasil Imperial, tiene un carácter público, por tanto, las políticas públicas educacionales necesitan acompañar los cambios impuestos por la contemporaneidad; c) El mayor reto de las políticas educacionales en la actualidad consiste en acompañar las demandas de la educación 3.0, escenario en el que un estudiante más autónomo y conectado exige prácticas docentes que condicen con sus necesidades, así como un sistema educacional pensado para el escenario que se presenta. Está abierta la discusión.

Palabras clave: Políticas públicas en educación. Modalidades de educación. Tecnología educacional. Educación para la innovación.

## Considerações iniciais

O termo “política” tem sua origem ligada à definição que lhe foi atribuída na Grécia Antiga (século IV a.C.), cujo adjetivo *polis* (*polikós*) diz respeito a tudo aquilo que se refere à cidade, indicando atividades que se relacionam com a *polis*, ou seja, com o Estado. Dessa forma, a palavra “*policy*” pode ser entendida como uma ação do governo que busca “[...] a segurança extrema e a solidariedade interna de um território específico, garantindo a ordem e providenciando ações que visam atender às necessidades da sociedade” (DIAS; MATOS, 2012, p. 2). Às referidas ações podem ocorrer no campo da saúde e da habitação, mas, quando acontecem na área da educação, chamam-se políticas públicas educacionais.

Quando se fala “de” ou “em” política, está-se falando de relações humanas, pois o homem é um ser social que utiliza a política em seu dia a dia para concretizar ações que estão alicerçadas no diálogo, na argumentação, na crítica e na discussão sobre a defesa de seus interesses. Portanto, dependendo da relação que se constitui entre educação e política, as relações humanas podem se formar com aspectos democráticos ou não, de maneira justa ou não.

De acordo com Paulo Freire (2001), é necessário não dissociar política de educação. Quando ele se refere à educação política, alude à participação nas decisões da comunidade, à aceitação da diversidade, à educação com responsabilidade, à educação permanente (ao longo da vida) e às cidades educativas. Nesse último aspecto, explica que

a cidade somos nós e nós somos a cidade. Mas não podemos nos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos (FREIRE, 2001, p. 13).

Diante desse argumento, parte-se do princípio de que todo ser humano deve ser educado para que possa participar ativamente da sociedade, que tenha acesso à escola de qualidade e que, nesse espaço constituído democraticamente, encontre possibilidades para discutir suas ações e decisões de forma consciente, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (BRASIL, 1996). No Brasil, a educação possui um caráter público a partir do que dispõe a Constituição Federal de 1988, a qual garante, em seu artigo 205, que ela é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” e também afirma, no artigo 208, o “[...] dever do Estado com a Educação” (BRASIL, 1988).

Entretanto, ainda no Brasil Imperial, o Ato Adicional de 1834 incumbiu às câmaras municipais a atribuição de legislar sobre assuntos educacionais (JUNG; SUDBRACK, 2016). Dessa forma, vê-se que as políticas públicas educacionais estão e sempre estiveram presentes no cenário educacional, o qual, entretanto, tem se transformado, nas últimas décadas, de forma muito veloz, a ponto de autores como Bauman (2013) mencionarem um mundo líquido, que acaba causando certa vertigem e até uma desorientação dos mapas, como completa Sousa Santos (2002).

É nesse contexto que surge a educação 3.0. De acordo com Sant’Ana, Suanno e Sabota (2017), o conceito de educação 3.0 transcende a questão do uso das tecnologias para a realização da prática pedagógica. Trata-se, segundo os autores, de uma questão paradigmática indissociável, na qual passam a ser considerados elementos como a complexidade e a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem. Assim, também autores como Lüdke e André (2004), Vilaça (2010) e Keats e Schmidt (2007), Fava (2014), entre outros, apontam que a educação 3.0 surge como forma de romper com a educação bancária descrita por Paulo Freire (1968).

Como é possível perceber, a educação 3.0 atende a um estudante muito distinto daquele que, há algumas décadas, sentava-se passivamente e ouvia ou copiava durante horas uma lição, a qual, depois, deveria ser memorizada e reproduzida na prova. Mas, se a educação possui o caráter público descrito, cabe discutir se as políticas públicas educacionais da atualidade atendem e/ou acompanham as mudanças anunciadas.

Dito isso, o objetivo do presente artigo consiste em suscitar o debate sobre os limites e as possibilidades das políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0. A metodologia, que seguiu as orientações de Gil (2008), tem abordagem qualitativa e buscou seus dados em uma revisão da literatura pertinente à temática. Com relação à arquitetura do artigo, após esta breve introdução, são apresentados os caminhos metodológicos para, na sequência, dar início ao debate, o qual começa questionando sobre a educação 3.0. Logo após, são ponderadas as políticas educacionais e sua convergência com relação às novas modalidades de ensino. Por último, figuram as considerações finais e as referências que embasaram o estudo.

## **Caminhos metodológicos**

Os caminhos metodológicos da pesquisa seguem as orientações de Gil (2008). Esse autor sugere que uma pesquisa consiste em um

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2008, p. 17).

Assim, como problema de pesquisa foi formulada a seguinte questão: quais são os limites e as possibilidades para as políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0? Sem, contudo, ter a pretensão de trazer todas as respostas, posto que acredita na pseudoconcreticidade dos fatos (KOSIK, 1979), a pesquisa busca suscitar um vigoroso debate em relação ao tema, considerando necessário e urgente esse diálogo.

A pesquisa qualitativa, como é o caso do presente estudo, preocupa-se com “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (MINAYO, 2001, p. 14). Dessa forma, os dados foram buscados em uma revisão de literatura acerca da temática, a qual se fundamentou em livros e artigos acadêmicos, garimpados a partir de bases de dados como SciELO e Capes Periódicos.

Seguindo as orientações de Gil (2008, p. 133), os passos da pesquisa foram “[...] uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Com relação à primeira etapa, esta consistiu em uma primeira leitura, a qual o autor denomina leitura flutuante, por meio da qual o material foi selecionado. Em um segundo momento, a fase da categorização permitiu que o material fosse selecionado de acordo com a abordagem que se pretendeu dar a cada tópico já predeterminado na fase de planejamento da estrutura da pesquisa.

A etapa de interpretação exigiu a leitura atenta de todo o material e seu fichamento. Nessa fase, começaram a surgir as primeiras inferências, as quais se consolidaram na etapa final, que foi a redação do artigo. Esta ocorreu de forma compartilhada entre os autores, uma vez que foi utilizado o recurso Google Drive, o qual permitiu uma escrita simultânea e coletiva em sua essência.

### **A educação 3.0: um “novo” modelo?**

Segundo Moran (2014, p. 8), “a sociedade evolui mais do que a escola e, sem mudanças profundas, consistentes e constantes, não avançaremos rapidamente como nação”. A educação da contemporaneidade, em uma perspectiva ligada à inovação, também passou por inúmeras discussões nas últimas décadas. Na prática, a educação vem sendo ressignificada, acompanhando essas discussões e incorporando, cada vez mais, tecnologias e metodologias apropriadas ao novo perfil social que emerge no contexto da cibercultura a partir da apropriação do ciberespaço (VAZ, 2017).

Estes dois conceitos (cibercultura e ciberespaço) tornam-se fundamentais para a constituição de um novo paradigma sociocultural emergente, visto que, nos últimos anos, foram potencializadas as formas de comunicação e interação entre as pessoas, além de permitir novos olhares aos modelos pedagógicos até então predominantes. O ciberespaço, segundo Pierre Lévy (1999, p. 17), apresenta-se como:

o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Já a cibercultura caracteriza-se como “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Ainda, segundo o autor, “a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (LÉVY, 1999, p. 15). Ou seja, significa uma nova forma de organização social, que surge à luz da criação do ciberespaço e do desenvolvimento das tecnologias digitais.

Na prática, esses conceitos estão relacionados à criação de metodologias e modelos inovadores para a educação. Ao adotar a utilização de tecnologias digitais em sala de aula, permite-se alcançar uma proposta alinhada às características da sociedade contemporânea. Nesse sentido, cabe ao professor articular sua prática pedagógica de forma interativa e dinâmica, construindo atividades que

promovam a reflexão crítica dos estudantes por meio do processo de perturbação, ou seja, destacar o diferente, problematizar as participações, fazer emergir os estranhamentos, para o desequilíbrio da estrutura cognitiva (VAZ, 2017).

A educação 3.0, portanto, precisa levar em conta as “[...] mutações da Web, que se transformou de tecnologia de acesso (1.0) em tecnologia de participação (2.0) e mais recentemente em tecnologia de interpretação (3.0)” (SANT’ANA; SUANNO; SABOTA, 2017, p. 166). Nessa perspectiva, os autores compreendem que a educação 3.0 reveste-se de quatro aspectos que devem ser necessariamente observados: a) são emergentes das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), as quais orientam as metodologias a serem utilizadas; b) essa educação se inter-relaciona com a sociedade como um todo, com a economia e com o ambiente de trabalho, atenta às mudanças sociais e às necessidades econômicas contemporâneas; c) a educação 3.0 sugere que a escola precisa adaptar-se às novas formas de aprender da geração digital; d) a educação 3.0 visa à transformação social, ou seja, ela precisa servir para a mobilização de competências que permitam ao estudante propor melhorias à sociedade, por meio do enfrentamento das problemáticas que se apresentam.

O primeiro aspecto está relacionado com a necessidade de contemplar o nativo digital nas práticas pedagógicas. De acordo com Moran (2014), o estudante contemporâneo requer o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, o que implica no desafio e na resolução de problemas, com foco na autonomia de quem aprende. As tecnologias são parte da vida dos estudantes contemporâneos, por isso a escola não pode deixar de contemplá-las em sua prática diária. Segundo Sant’Ana, Suanno e Sabota (2017, p. 168), não é possível ignorar que as novas tecnologias têm obrigado a escola a reinventar-se, explicando que “[...] construir esta educação é dialogar, quebrar fronteiras e distinções entre professores, alunos, instituições, disciplinas, artefatos, linguagens, territórios e pessoas em geral”. Trata-se, portanto, de repensar a escola enquanto espaço de construção colaborativa do conhecimento, o qual deve servir para melhorar a vida das pessoas em sociedade.

O segundo aspecto considera que a educação não pode ocorrer de forma isolada, ou seja, com saberes desconectados da realidade socioeconômica e da realidade do mundo do trabalho. Prova disso é que hoje, de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve-se educar por competências, um termo originalmente surgido no mercado de trabalho. A definição de competências, de acordo com a BNCC, refere-se à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Como é possível perceber, o mundo do trabalho não pode ficar distante da realidade escolar. Ainda nesse sentido, a BNCC complementa que a “[...] educação

deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 8). Dessa forma, Sant’Ana, Suanno e Sabota (2017, p. 170) explicam que, na contemporaneidade, “[...] o ambiente de trabalho é caracterizado pela resolução de problemas em pequenos grupos, uso de ferramentas digitais de informação, diversidade de tarefas, variedade de idades e estilos de pessoas”. Entretanto, os mesmos autores reconhecem que, enquanto isso, a maioria das escolas ainda permanece no modelo fabril, da educação 2.0, que contempla a educação em série.

O terceiro aspecto sugere que a escola precisa superar o modelo 2.0 para adaptar-se ao estudante do século XXI. Moran (2014, p. 3) explica que esse educando aprende “[...] a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas”. O autor (2014) complementa que, ao contrário do que possa parecer, o docente tem um papel fundamental nesse modelo, pois será o responsável por mediar, conduzir e estimular o estudante a processar todas as informações disponíveis. Ou seja, o conhecimento será construído em conjunto, sistematizando e selecionando a grande gama de informação disponível na rede.

O quarto aspecto condiz com a transformação social almejada pela educação 3.0. Volta-se ao que estabelece a BNCC e a mobilização de competências que possibilitam ao estudante argumentar e apresentar alternativas à melhoria da vida em sociedade, a partir da análise e do enfrentamento da realidade observada. Trata-se, portanto, do cidadão crítico concebido na LDB, em seu artigo 35, para que a educação sirva ao: “[...] III - aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, s/p). Assim, a educação 3.0 “[...] implica em uma outra forma de educar, uma educação que seja autêntica, que ultrapasse a formação cognitiva e seja repensada em prol do enfrentamento dos problemas do mundo atual” (SANT’ANA; SUANNO; SABOTA, 2017, p. 173).

Além disso, já se fala, inclusive, em educação 4.0 (FAVA, 2014), a qual inclui conceitos como conectividade, inteligência artificial, linguagem computacional e robôs. Trata-se da geração maker, cujo princípio é aprender fazendo. Ainda que não esteja no escopo deste artigo, acredita-se que vale a pena pensar também nessa perspectiva.

## **As políticas educacionais e as novas modalidades de ensino**

As novas modalidades de ensino são uma realidade e não podem mais ser ignoradas. Como explicam Sartório, Jung e Silva (2019), a modalidade de educação a distância (EaD) já participa com quase 20% de todos os estudantes de gra-

duação do país e continua crescendo. Assim, a “[...] EaD se apresenta como uma alternativa não somente para a graduação, mas também para a especialização em nível lato sensu” (SARTÓRIO; JUNG; SILVA, 2019, p. 86).

Além da EaD, hoje há os cursos híbridos, que contemplam uma sistemática de aulas presenciais e a distância. Entretanto, o maior desafio pelo qual passam as políticas educacionais na atualidade consiste em acompanhar as demandas da educação 3.0, cenário em que um estudante mais autônomo e conectado exige práticas docentes que condizem com as suas necessidades, bem como um sistema educacional pensado para o cenário que se apresenta. Mais do que aprovar porcentagens de carga horária que poderá ser realizada na modalidade de distância, é preciso prever que os cursos de EaD possam participar de projetos já existentes e que estão funcionando e até chamando a atenção da comunidade internacional, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica. Na opinião de Nóvoa (INSTITUTO CLARO, 2017), pesquisador português do campo da formação de professores, o PIBID é uma experiência única e que deveria ser replicada em todos os países como política de formação docente inicial e continuada por causa de sua funcionalidade e resultados positivos.

Segundo Hemielewski, Pacheco e Jung (2017), um dos objetivos do PIBID é a elevação da qualidade das ações acadêmicas no aspecto da formação inicial dos professores que estão inseridos nos cursos de licenciatura das instituições públicas e comunitárias de Educação Superior. O programa também se volta para o desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério que já estão exercendo a carreira docente e para a inserção dos estudantes de licenciatura nos espaços de ensino das escolas da rede pública de educação, o que fortalece o elo entre Educação Superior e Educação Básica pública brasileira. As autoras levantaram dados empíricos por meio dos quais pesquisaram a percepção de 10 professores da escola por meio de entrevista semiestruturada, os quais foram unânimes sobre a importância do PIBID enquanto política de formação docente. “Os aspectos mais destacados, além do compartilhamento de saberes e a oportunidade de realizar uma profunda reflexão entre teoria e prática, foram o diálogo entre universidade e escola campo” (HEMIELEWSKI; PACHECO; JUNG, 2017, p. 117).

Como é possível perceber, são consideradas relevantes as políticas que possibilitam esse contato do acadêmico com a realidade em que ele vai atuar após a formação. Entretanto, de acordo com a legislação vigente, o PIBID somente contempla estudantes de cursos presenciais de graduação (BRASIL, 2016). Algumas políticas já contemplam as novas modalidades de ensino, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Por outro lado, políticas públicas educacionais que permitem práticas pedagógicas voltadas aos estudantes da educação 3.0 são fundamentais para que também nas escolas públicas se possa ter as condições mínimas de trabalhar com as novas tecnologias digitais. Sabe-se que nem todas as metodologias ativas prescindem de tecnologias para serem desenvolvidas, entretanto, como argumentam Silva, Fossatti e Jung (2018, p. 6), “[...] a metodologia ativa é um processo de aprendizagem amplo, que busca a colocação do estudante como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o responsável por sua própria aprendizagem”. Nesse cenário, as tecnologias acabam tendo um papel relevante, pois possibilitam as metodologias ativas de forma bastante natural, como é o caso dos chats, uso de e-mail, elaboração de sites, fóruns de discussão, mapas conceituais, entre outros recursos.

Assim, políticas educacionais de inclusão digital são bem-vindas. Tablets, notebooks e smartphones são aparelhos que possibilitam o uso das metodologias ativas digitais. Contudo, nem sempre as políticas educacionais contemplam a aquisição desse tipo de aparelhos para as nossas escolas. Por outro lado, estarão os professores capacitados para trabalhar com esses recursos? As jornadas de formação têm incluído a abordagem das tecnologias digitais como recurso pedagógico? Em algumas redes de ensino tem-se observado que sim, inclusive com a capacitação nos artefatos Google (SILVA; FOSSATTI; JUNG, 2018). Como se pode perceber, novas propostas educacionais sugerem novas políticas públicas educacionais para atender às demandas que acabam surgindo.

## **Novas propostas educacionais, novas políticas**

Novas propostas educacionais demandam também novas políticas educacionais. Nota-se avanço nesse sentido? Quais são os limites e as possibilidades para as políticas públicas educacionais em tempos de Educação 3.0? Retomando os quatro aspectos anteriormente sugeridos com relação à implementação da educação 3.0 (SANT’ANA; SUANNO; SABOTA, 2017), é possível pensar em algumas estratégias necessárias para atender ao contexto que se apresenta, enquanto possibilidades de novas políticas para os novos tempos, conforme o Quadro.

Segundo o Quadro, há inúmeras possibilidades de políticas públicas educacionais para que a escola da atualidade possa atender às demandas da educação 3.0. Trata-se, entretanto, de estabelecê-las em nível local, regional e nacional. Nesse sentido, como explica Sousa Santos (2002), é necessário que as políticas sejam realizadas de forma participativa, e não hegemônica, para que haja maior engajamento e comprometimento da comunidade. Certamente, “[...] com o assentimento desses atores em processos racionais de discussão e deliberação” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 53), haverá maior chance de que as políticas educacionais tenham continuidade, gerando os resultados esperados.



### Quadro - Possibilidades de políticas para a educação 3.0.

Aspectos da educação 3.0	Possibilidades para novas políticas
TDICs para as metodologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas de financiamento de aparatos digitais para professores.</li> <li>- Convênios com empresas para equipar as escolas, oferecendo também capacitação, suporte e manutenção.</li> <li>- Programas de inclusão digital para docentes.</li> <li>- Programas de capacitação de professores para as metodologias digitais em conjunto com as universidades.</li> <li>- Campanha de verificação da estrutura física da escola com relação à capacidade da rede elétrica para equipamentos digitais.</li> </ul>
Inter-relação com a realidade socioeconômica e o ambiente de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convênios do poder público com as empresas para a realização de feiras, mostras e aproximação com as escolas.</li> <li>- Programas de valorização dos pais e responsáveis dos estudantes, de forma a trazer para dentro da escola diversos profissionais que poderão auxiliar na aproximação com o mundo do trabalho.</li> </ul>
Adaptação da escola às novas formas de aprender da geração digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior atenção e incremento às políticas de boas práticas pedagógicas, de forma que todas as escolas sejam contempladas.</li> <li>- Programa de “intercâmbio” entre as escolas de todo o país, dando a conhecer as distintas realidades a professores e gestores.</li> <li>- Programa de capacitação constante dos professores na esfera digital, em convênio com as universidades, especialmente as públicas.</li> </ul>
Mobilização de competências para melhorar a vida em sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de projetos pedagógicos com a resolução de problemas da comunidade local.</li> <li>- Programa de capacitação de professores para o trabalho com estudos de caso, resolução de problemas e metodologias ativas.</li> <li>- Mostras locais, regionais e nacionais de boas práticas na resolução de problemas.</li> <li>- Trabalho com projetos de intervenção com a comunidade, em um trabalho conjunto das escolas com as famílias.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Entretanto, para que as políticas públicas (educacionais) realmente alcancem seu objetivo almejado, Jung e Sudbrack (2016) esclarecem que é necessário proceder a uma avaliação. Nesse sentido, as autoras colocam como ponto essencial da avaliação de qualquer política pública a prestação de contas (accountability). Esse procedimento deve ter três funções principais: a) informação sobre o trabalho realizado e quais eram os objetivos iniciais; b) readequação de algum(ns)

objetivo(s) que não foi(ram) considerado(s) adequado(s); c) legitimação do trabalho realizado, podendo-se optar pela sua perpetuação. Trata-se, portanto, de um trabalho coletivo. Dessa forma, pode-se considerar as políticas públicas não como um ato isolado, mas um trabalho conjunto da esfera pública com a comunidade, havendo participação ativa de todos os agentes envolvidos.

O envolvimento gerará o que Sousa Santos (2002) chama de sentimento de vínculo e de pertencimento, por meio do qual uma comunidade se une e trabalha pelo seu bem comum. Dessa forma, uma das possibilidades para as políticas educacionais em tempos de educação 3.0 poderá colocar a escola no centro dessa dinâmica de construção conjunta e de participação democrática.

Algumas limitações para a participação democrática e para a efetivação das políticas públicas educacionais poderão estar no problema de tempo e de dificuldades de locomoção para os encontros presenciais. Entretanto, também nesse sentido Jung e Sudbrack (2016, p. 129) salientam que “[...] com relação à participação cidadã, na sociedade do conhecimento e da informação, esta pode consubstanciar-se inclusive através da participação via web”. Dessa forma, as autoras compreendem que, em alguma medida, é possível que o cidadão venha a regular o Estado.

Por último, traça-se um breve paralelo entre o que se pretende com a educação 3.0 e o que já buscavam John Dewey e Anísio Teixeira, ao afirmar a importância do campo da experiência na educação. Nos anos 1960, Teixeira (1996) idealizava uma escola que, segundo ele, lembraria mais um laboratório do que um espaço no qual as crianças se sentam umas atrás das outras. Com relação à educação, ele dizia que “[...] terá de inculcar o espírito da objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo” (TEIXEIRA, 1996, p. 43). No mesmo sentido versava o entendimento de Dewey (1967, p. 211), com relação à importância da experiência na educação, pois o currículo precisa fundamentar-se na experiência do estudante: “do currículo baseado na experiência depende da seleção do tipo de experiência presente na vida cotidiana da criança que tenha poder de subsidiar de forma criativa experiências subsequentes”. Nesse contexto, pode-se perguntar, como sugere Nóvoa (2009), se o século XXI ainda demora muito em chegar.

## Considerações finais

As políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0 apresentam distintos limites, seja pela falta de recursos, por questões sociopolíticas ou ainda pela falta de preparo da escola e seus agentes (e da sociedade como um todo) em lidar com as demandas da contemporaneidade e do próprio jovem nativo digital. Entretanto, a própria atualidade e seus recursos apresentam inúmeras possibilidades, as quais, mais do que demandar a utilização e a apropriação dos

artefatos tecnológicos, supõem uma mudança profunda na educação. Trata-se de uma questão epistemológica, na qual toda a sociedade precisa engajar-se, pois todos educam e tudo educa.

A escola não é mais o “baluarte do saber” e os professores e gestores não são mais os privilegiados detentores do conhecimento. A escola do século XXI e as suas respectivas políticas educacionais precisam partir de um trabalho coletivo, no qual se cria uma sinergia em torno da aprendizagem, do bem comum e de uma melhor condição de vida em sociedade. O conhecimento está disponível em todos os lugares, mas o trabalho docente é fundamental para mediar e sistematizar todas essas informações e mostrar sua aplicabilidade à vida, ao trabalho e às demandas da atualidade.

Por fim, é preciso compreender que as políticas públicas educacionais não são construídas e tampouco executadas de maneira vertical e isoladamente. Em uma sociedade democrática, urge que cada um assuma a sua responsabilidade enquanto educador, educadora, pai, mãe, estudante, cidadão e cidadã, no sentido de que, debatendo, problematizando e argumentando, possa-se trazer alternativas para que aprendizagem de crianças e jovens se torne uma prioridade nacional. Uma aprendizagem com sentido, para a vida e para ser feliz. Portanto, continua-se o debate.

Recebido em: 14/08/2019

Aprovado em: 08/11/2019

## Notas

1 Doutora em Educação. Docente e coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Pesquisadora e professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unilasalle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

2 Doutorando em Educação. Docente e coordenador adjunto do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Líder do Projeto Google For Education na Unilasalle. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: douglas.vaz@unilasalle.edu.br

3 Mestranda em Educação. Tutora do curso de Pedagogia EaD na Universidade La Salle. E-mail: remi.benatti@unilasalle.edu.br

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. 2016. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 abr. 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em 12 ago. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 ago. 2019.

DEWEY, John. **Vida e educação: a criança e o programa escolar – Interesse e esforço**. Tradução e estudo preliminar de Anísio S. Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEMIELEWSKI, Dulce; PACHECO, Luci; JUNG, Hildegard. Perspectivas de formação docente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública. **Imagem da Educação**, v. 7, n. 3, p. 112-127, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/33EjWi6>. Acesso em: 7 ago. 2019.

INSTITUTO CLARO. **Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores**. Entrevista com António Nóvoa. 24 maio 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>. Acesso em 12 ago. 2019.

JUNG, Hildegard; SUDBRACK, Edite Maria. **Educação e formação continuada: uma análise do pacto nacional do ensino médio - pacto, percalços, possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

KEATS, Derek; SCHMIDT, J. Philipp. The génesis and emergence of education 3.0 in higher education and its potential for Africa. **First Monday**, v. 12, n. 3, 2007. Disponível em: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1625>. Acesso em: 12 ago. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, Ponta Grossa: UEPG, 2014. p. 15-33, 2014. (Coleção Mídias Contemporâneas, 2).

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de; SUANNO, João Henrique; SABOTA SILVA, Barbra do Rosário. Educação 3.0, Complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. **Revista Educação e Linguagens**, v. 6, n. 10, p. 160-184, 2017. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1519/992>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SARTÓRIO, Malu; JUNG, Hildegard Susana; QUADROS DA SILVA, Louise de. Qualidade assistencial aos professores de pós-graduação na EaD. **Revista EDaPECI**, v. 19, n. 2, p. 85-95, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/11152>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SILVA, Louise de Quadros da; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. Metodologias ativas: a Google For Education como ferramenta disruptiva para o ensino e aprendizagem. **Paidéi@**, v. 10, n. 18, p. 1-16, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/880/835>. Acesso em: 12 ago. 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

VAZ, Douglas. **Mediação pedagógica em educação online: um estudo de caso**. 2017. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **E-s-crita**, v. 1, n. 2, p. 59-74, maio/ago., 2010. Disponível em: [https://revista.unia-beu.edu.br/index.php/RE/article/view/26/pdf\\_23](https://revista.unia-beu.edu.br/index.php/RE/article/view/26/pdf_23). Acesso em: 12 ago. 2019.

## Currículo, BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores

LEDA REGINA BITENCOURT DA SILVA<sup>1</sup>

GILVAN CHARLES CERQUEIRA DE ARAÚJO<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como principal objetivo trabalhar com as prescrições de construção curricular da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica brasileira e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores. Por meio de uma revisão bibliográfica, propõe-se um diálogo e proposições para o que a Base prevê como aprendizagens essenciais no âmbito da Educação Básica. O trabalho organiza-se, portanto, em três momentos complementares discutindo com uma revisitação teórica e epistemológica do conceito de Currículo, BNCC e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.

Palavras-chave: Currículo. Base Nacional Comum Curricular. Formação de professores.

### **Curriculum, Brazilian's Common National Curriculum Base and Common National Base for Teacher's Formation**

**Abstract:** This paper has as main goal to work with the prescriptions of curricular construction from the Brazilian's Common National Curriculum Base and Brazilian's Common National Base for Teacher's Formation. Through a bibliographic review, a dialogue and propositions are proposed for what the base predicts as essential learning in the scope of Basic Education. The work it is organized, therefore, in three complementary sections. The discussion begins with a theoretical and epistemological revisiting of the concept of Curriculum, the BNCC and Common National Base for Initial and Continuing Education of Teachers of Basic Education.

Keywords: Curriculum. Brazilian's Common National Curriculum Base. Teacher's formation.

### **Curriculum, Base Nacional Común Brasileña del Currículo y Curriculum Nacional Común de la Formación de los Profesores**

**Resumen:** Este artículo tiene como principal propósito trabajar con las directrices de construcción curricular de la Base Curricular Nacional Común para la Educación Básica Brasileña y la Base Nacional Común para la Formación de los Docentes. A través de

una revisión bibliográfica, se propone un diálogo y propuestas para lo que la base prevé como los aprendizajes esenciales en el ámbito de la Educación Básica. El trabajo se organiza, por lo tanto, en tres partes complementarias. La discusión comienza con una revisión teórica y epistemológica del concepto de Currículo, la BNCC y la Base Nacional Común para la Educación Inicial y Continua de los Docentes de Educación Básica. Palabras clave: Currículum. Base Nacional Común Brasileña del Currículo. Formación de los profesores.

## Apresentação

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada em dezembro de 2017 para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e, em dezembro de 2018, para o Ensino Médio, que trouxe as habilidades e as competências a serem desenvolvidas por todos os estudantes da Educação Básica no Brasil.

A justificativa para se ter uma Base Nacional se dá, primeiro, pelo artigo 210 da Constituição Brasileira, que estabelece que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s/p), ratificado pela Lei de Diretrizes e Base e o Plano Nacional de Educação, estendendo as “aprendizagens essenciais” para toda a Educação Básica. Como o próprio artigo preconiza, a Base não é o currículo do sistema de ensino, e sim serve como documento de referência para a elaboração dos currículos, os quais devem referendar os valores culturais, artísticos e regionais, bem como contemplar as determinações legais de temáticas que devem ser abordadas nas escolas de Educação Básica.

Em 2018, o Ministério da Educação apresentou as primeiras versões da Base Nacional Comum para Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A estrutura desse documento orientador segue o padrão da BNCC, ou seja, há orientações, prescrições e exposição das habilidades e competências essenciais para a formação dos professores da educação brasileira.

Trazer para o debate a BNCC e a BNC-Formação configura-se, dessa maneira, como o principal objetivo deste trabalho. Para a organização deste artigo, optou-se pelo tratamento conceitual e metodológico, por meio de uma revisão bibliográfica, dos seguintes temas: currículo; Base Nacional Comum Curricular; articulação entre currículo e BNCC; e Base Nacional para Formação Docente Inicial e Continuada.

## Currículo

A palavra “currículo” etimologicamente provém de *curriculum*, do latim, que remetia à corrida, lugar onde se corre, tempo corrido (DICIONÁRIO ETI-

MOLÓGICO, ©2008-2019). Na educação, foi utilizado, provavelmente, pela primeira vez como um objeto de estudo e de pesquisa nos Estados Unidos, com o livro de Bobbitt, *The Curriculum*, publicado em 1918. Disseminado na década de 1920, o currículo era visto como um processo de racionalização de resultados educacionais (SILVA, 2005).

Esse tempo corrido, que remete ao *curriculum vitae*, passou a ser seguido nas escolas, e a concepção e a organização proposta por Bobbitt foi consolidada por Ralph Tyler na década de 1940. Para Tyler, os estudos de currículo centram-se em questões de organização e desenvolvimento; para isso, devem responder a quatro questões básicas:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2005, p. 25).

Essa organização, por meio das questões propostas por Tyler, trabalhada por Silva (2005), começou a definir as temáticas dos estudos curriculares posteriores, ou seja, a questão 1, o currículo em si - o que ensinar; as questões 2 e 3, o ensino e a instrução - metodologias, como ensinar?; a questão 4, a avaliação - como avaliar? A partir dessas questões, duas disciplinas passaram a influenciar a organização e a interpretação curricular: a psicologia do desenvolvimento e a filosofia social.

Atualmente, vários autores estudam o currículo sob diferentes perspectivas e concepções. Bernstein (1977) defendia que currículo, avaliação e pedagogia (ou metodologia) formam um tripé inseparável. Já para Silva (2005), o currículo é uma questão de saber, poder, lugar, espaço, percurso, autobiografia; em síntese, é um documento de identidade.

Apple (2006) demonstra o quanto a política perpassa os currículos, a não existência de neutralidade na elaboração, interpretação e sua implementação. Está permeada da ideologia ao abordar questões entre o conhecimento legítimo e válido e o currículo oculto, que está amalgamado no desenvolvimento dos currículos escolares. O autor destaca, em suas colocações, a visão do currículo:

[...] como algo distribuído de maneira desigual entre as classes sociais e econômicas, grupos profissionais, diferentes grupos etários e grupos com diferentes poderes. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento distribuído a eles, e não aos outros grupos. O inverso também é provavelmente verdadeiro. A falta de determinados tipos de conhecimento, o lugar em que determinado grupo se encontra no complexo processo de preservação cultural e de distribuição relaciona-se, sem dúvida, à ausência, no mesmo grupo, de determinados tipos de poder político e econômico na sociedade (APPLE, 2006, p. 49).



Para Pinar (2007, p. 18), a “[...] teoria do currículo é o estudo interdisciplinar da experiência educativa”. Para o autor, o currículo tem como instrumento de desenvolvimento a autobiografia de alteridade, tal qual um ato revolucionário; para isso, não pode se omitir de temáticas que evidenciam e discutam as minorias sociais, as quais ele denomina “conceitos inoportunos”. O currículo, nessa perspectiva, entende que não basta os professores serem especialistas de suas disciplinas, eles precisam ter liberdade intelectual, sem a qual a “educação acaba, os alunos são endoutrinados, forçados a aprender o que os fazedores de testes declaram ser importante” (PINAR, 2007, p. 31).

E, conforme trabalhado por Silva (2005) e Sacristán (2013; 2017), há o currículo prescrito e sua realidade no percurso formativo dos estudantes nas escolas, além do acréscimo do currículo oculto, presente tanto na prática pedagógica dos professores como nas organizações pedagógicas das escolas.

Assim, não há como desenvolver uma BNCC despreendida da formação docente ao entender o currículo como sendo todas as atividades desenvolvidas em função da e na escola, pois é o professor que irá materializar esse currículo no âmbito de sua sala de aula. Para Sacristán (2017), o desenvolvimento do currículo passa pelos seguintes estágios, conforme a Figura.

Arroyo (2011) entende o currículo como um território em disputa, em que o foco deve ser a sala de aula nas tensas relações entre professores e alunos, quanto ao que ensinar e aprender. Nesse sentido, o currículo deve ser definido nos projetos desenvolvidos coletivamente.

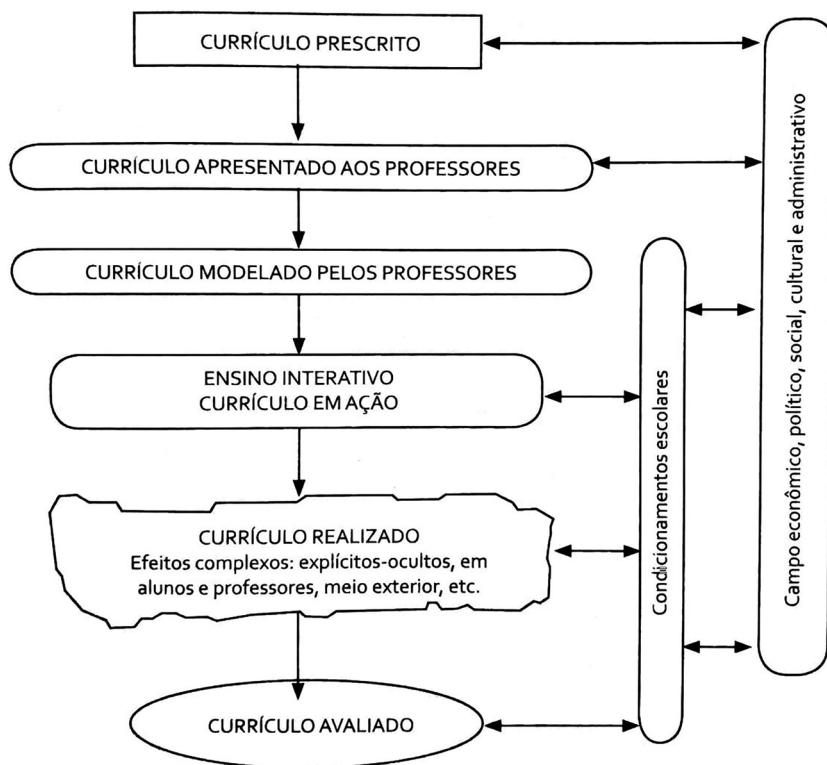
Esse caráter de disputa do currículo é trabalhado também por outros autores que enveredam em reflexões por essa temática, como Luckesi (2011, p. 109), em sua colocação sobre a questão da apropriação dos conhecimentos, objeto finalístico da construção curricular, quando diz que: “Socialmente, a apropriação dos conhecimentos é um direito de todos os seres humanos. Esses conhecimentos foram produzidos dentro da sociedade e, por isso, a ela pertencem”. E o autor complementa sua colocação sobre essa apropriação do conhecimento aproximando-se, fortemente, da ideia original de currículo, que é a de orientar, direcionar e fornecer um caminho para aprendizagens e conhecimento.

O currículo, portanto, sintetiza uma visão de mundo, contexto cultural e recorte situacional de uma sociedade por meio da composição do que foi selecionado, escrito, descrito, prescrito, executado e orientado para professores de uma rede de ensino nas aprendizagens, conteúdos, objetos de conhecimento, teorias e metodologias de ensino nele presentes. Na e para a escola e nos ambientes de aprendizagem, cabe o papel epicêntrico de concretização do currículo, como uma representação da herança cultural, científica, social e histórica da sociedade e realidade em que está inserida, em suas contradições, complexidades e diversidade.

Nesse momento, será dado prosseguimento à reflexão proposta, elencando-se algumas das principais fundamentações da BNCC, que é o atual docu-

mento normativo nacional para a construção dos currículos da Educação Básica pelas diferentes redes de ensino espalhadas pelo território brasileiro.

Figura 1 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.



Fonte: Sacristán (2017, p. 103).

## Base Nacional Comum Curricular

Na BNCC, a organização curricular se dá por meio da aquisição de competências e habilidades. Nessa concepção, o saber ser, saber fazer, saber aprender, cooperar ou até viver são entendidos como características gerais da ação humana (PERRENOUD, 1997). Para o autor, a abordagem por competência não é concepção nova, mas sim retoma as ideias de Freinet com os movimentos da escola ativa; portanto, a abordagem por competências junta-se apenas parcialmente às pedagogias de projeto e às pedagogias cooperativas com a meta de tornar indivíduos autônomos e ativos, bem como confrontar os obstáculos com novas aprendizagens.

Habilidade, competências e atitudes formam uma tríade mediante a qual a BNCC se estrutura e propõe seu escopo de construção curricular. Habilidade é entendida como um saber ou prática de caráter específico, que comporá um agrupamento maior de outras habilidades correlatas, para que as competências e as atitudes no processo de aprendizagem sejam alcançadas. A palavra “competência”, ou “educação por competência”, é um conceito polissêmico; assim, o documento define qual acepção está sendo utilizada pelo termo:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2018, p. 8).

E esse é um ponto em que se encontra na dialética da construção curricular, pois esse conjunto remete às 10 competências a serem alcançadas pelos estudantes da Educação Básica, somando-se ao fato da prescrição e da realidade do aprendizado nas escolas. É nesse sentido que Perrenoud (2000) elaborou seu decálogo de competências para a educação no novo milênio, que fomentam muito do que é proposto na BNCC como premissa para as aprendizagens essenciais para Educação Básica:

1. Organizar e animar situações de aprendizagem
2. Administrar a progressão das aprendizagens
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação
4. Comprometer os alunos com sua aprendizagem e seu trabalho
5. Trabalhar em equipe
6. Participar da gestão da escola
7. Informar e inserir os pais
8. Usar novas tecnologias
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
10. Administrar sua própria formação continuada (PERRENOUD, 2000, p. 14).

De acordo com a própria fundamentação presente na BNCC, o seu papel para a Educação Básica brasileira é fornecer uma referência nacional para a construção dos currículos das etapas e modalidades. No Quadro, há como exemplo as competências gerais para a Educação Básica, que permeiam a BNCC e compõem o atual pilar teórico e metodológico de construção curricular para as etapas e modalidades educacionais.

## Quadro – Competências gerais da Educação Básica.

<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>	<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>	<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>	<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como os conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>	<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>	<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>

Fonte: Brasil (2018, p. 9-10).

A partir dessas competências gerais presentes na Base, é que se pode traçar uma linha estrutural de construção da BNCC, indo desde os objetos de conhecimento e habilidades a serem aprendidas pelos estudantes até o campo mais geral, social e alcance concreto e abstrato mais robusto, quando se chegam às competências gerais da Educação Básica.

Nesse contexto, propõe-se uma atualização e, ao mesmo tempo, abertura dialógica entre o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, com vistas ao atendimento das principais mudanças socioculturais contemporâneas:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Destaca-se, no trecho destacado da Base, que o texto, no âmbito das habilidades e competências já mencionadas, direciona-se para uma visão ativa, participativa, dialógica, colaborativa e autônoma da produção do conhecimento pelos estudantes e desenvolvimento das aprendizagens essenciais no percurso escolar desses sujeitos. A BNCC, nesse processo, “desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p. 15).

A BNCC, em suas habilidades, competências e atitudes socioemocionais de estruturação da Educação Básica brasileira, propõe, em síntese, o caminho a ser seguido também pelas redes de ensino, no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem dos currículos escolares, ponto central, em complexidade e importância, para que se tenha uma educação de qualidade, múltipla, dialógica e universal:

Esses objetivos devem ser concretizados por meio de conteúdos, períodos de tempo e atividades específicas, e, para que sejam alcançados, é preciso ir além da acepção clássica da cultura acadêmica. Exige-se, portanto, que o currículo seja expresso em um texto que contemple toda a complexidade dos fins da educação e desenvolva uma ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propícios para o alcance desses objetivos. É preciso evitar a sinédoque de se fazer do ensino de conteúdos a única meta das es-

colas, bem como buscar que os docentes se vejam tanto como profissionais, quanto como docentes-educadores de um texto curricular abrangente, “de ampla cobertura”, reconhecendo o princípio de que os fins, e, portanto, as funções da educação escolarizada, são mais amplas do que aquilo que normalmente se reconhece como os conteúdos do currículo. Essa observação serve para não perder de vista aspectos essenciais pelos quais devemos velar nas escolas e nas aulas (SACRISTÁN, 2013, 24).

Muito do que está presente na BNCC como prescrição curricular traz consigo interligações com as propostas de desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, o uso de metodologias ativas pelos professores, o fomento ao papel central delas, a aproximação das metodologias de ensino e organização pedagógica das escolas na direção das habilidades e competências metacognitivas e socioemocionais, entre outras proposições de renovação, atualização e diálogo da construção curricular para as etapas e modalidades da Educação Básica.

Ao pensar uma proposta curricular para a Educação Básica, é preciso que se tenham de início alguns pontos epistêmicos bem dispostos, como ocorre na relação entre currículo, diretrizes e matrizes curriculares. É importante, desse modo, que para o currículo haja o fundamento de seu papel de orientador das referências teóricas e conceituais e de que ponto didático-pedagógico as aprendizagens irão partir no percurso escolar dos estudantes.

Desse modo, espera-se que o currículo possua flexibilidade, dialogia e clareza em seu escopo teórico-conceitual, de modo a servir como um guia para que a prática pedagógica cotidiana saiba a direção em que esteja caminhando, especialmente ao se pensar no âmbito de grandes redes de ensino. As matrizes curriculares possuem outro patamar de significação entre o currículo e as diretrizes operacionais das etapas e modalidades.

A ideia de uma matriz curricular é proporcionar, para uma rede de ensino, parâmetros para seus currículos. É nesse sentido que as matrizes sempre estarão, em nível de gradação de importância, alocadas após a proposta curricular e diretrizes operacionais, pelo fato de, somente a partir dessas duas primeiras, ser possível construir matrizes curriculares que atendam às singularidades de etapas e modalidades da Educação Básica.

Essa construção dos currículos e, conseqüentemente, suas matrizes de referência para as redes de ensino possuem em seu escopo justamente a conjugação dos panoramas social, histórico e cultural, evidenciados nas escolhas do que deve ser aprendido pelos estudantes, em determinado contexto de ensino. Esse legado cultural, social e cultural é trabalhado por Luckesi (2011), e pode-se percebê-lo na BNCC, tendo em vista o seu papel de construção curricular:

O legado cultural da sociedade – conhecimentos, habilidades, valores, bens – constitui os conteúdos escolares, especialmente na

sua vertente elaborada. A cultura cotidiana é aprendida e vivida espontaneamente no dia a dia; não necessita de uma intervenção intencional para ser adquirida. A cultura elaborada é complexa, coerente, consistente, orgânica, por isso necessita de um trabalho sistemático e intencional para ser assimilada e adquirida. Por ser assim, ela possibilita ao sujeito que a possui um patamar mais universal de compreensão do mundo, com possibilidades mais amplas de ação (LUCKESI, 2011, p. 175).

E, seguindo ainda a conceituação do autor, há a observação de que uma construção curricular deve primar não apenas pelos conteúdos, habilidades, competências ou objetos de conhecimento a serem aprendidos pelos estudantes; espera-se dos responsáveis pela construção de um currículo que eles prevejam e contemplem, em dialogia constante, a teoria e a metodologia no percurso de ensino e aprendizagem dos estudantes:

Em síntese, quando se fala em apropriação do legado cultural da humanidade como um dos núcleos fundamentais de atenção da ação escolar, não se está expressando a exclusiva necessidade de retenção de informações, mas sim a apropriação ativa dos conhecimentos, o que implica a apropriação da informação, apropriação da metodologia e sua utilização, assim como a sua utilização na inventividade (LUCKESI, 2011, p. 109).

A BNCC, nesses termos, também representa uma orientação, um norte a partir do qual os currículos das etapas e modalidades das redes de ensino brasileiras irão se pautar. O caráter móvel da Base explica-se, dessa forma, pelo fato de não ter o papel de propor orientações específicas, casualísticas, situacionais ou locais para cenários de construção curricular dos mais diversos que se possa considerar em Estados e municípios.

Espera-se, portanto, que, a partir da Base, seja possível chegar a um currículo aberto para sua revisitação, como instrumento normativo, orientador e de referência teórica e metodológica para professores, estudantes e gestores das escolas. O currículo, pela Base, reassume seu protagonismo como resultante de uma visão concreta de política pública educacional para as aprendizagens essenciais e do conhecimento historicamente acumulado ali presente:

[...] instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico (MOREIRA, 1997, p. 11).

Na BNCC, tornou-se viável observar essa questão da apropriação do legado cultural, por aquilo que ela representa, institucionalmente, na Educação Básica brasileira. Ao debruçar-se sobre o documento, com suas virtudes e tropeços de elaboração, encontra-se, além de objetivos de conhecimento e conteúdos, toda uma orientação de como as redes de ensino devem orientar os projetos de vida dos estudantes em suas escolas, assim como trabalha, novamente, Luckesi (2011 *apud* LIBÂNEO, 2013, p. 142), quando faz a seguinte asserção sobre o papel dos currículos escolares:

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação, pelos alunos, na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino.

Pode-se, portanto, pensar as propostas curriculares em aproximação e partilha com diretrizes operacionais, matrizes curriculares e estratégias de avaliação. Esse é o papel que cabe à BNCC – considerando suas contribuições e contradições inerentes de sua composição como referência legal e teórica nacional para a construção curricular da Educação Básica – em relação às diferentes e diversificadas redes de ensino brasileiras. É propor um documento que abarque e oriente o caminho a ser seguido pelos currículos dessas redes, respeitando suas decisões, históricos e especificidades:

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15).

A BNCC, portanto, busca angariar as informações, o legado cultural, a diversidade social e os diferentes contextos de ensino e aprendizagem que as matrizes curriculares, decorrentes da construção curricular, encontrarão em diferentes cenários escolares e deverão se pautar a partir do referido documento orientador e estruturador da Educação Básica brasileira.



Para que a BNCC se tornasse um documento real, com possibilidade de cumprir todas essas etapas, podendo, inclusive, ser avaliado o seu desenvolvimento, em todas as escolas brasileiras, bem como os professores se perceberem como sujeitos ativos, e não como meros telespectadores de mais uma prescrição curricular, o Ministério da Educação elaborou e promulgou, em 2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019a), que será abordada com maior profundidade no próximo tópico deste texto.

## **Base Nacional Comum de Formação Docente**

Discutir o currículo e a BNCC com suas concepções leva ao questionamento de qual o papel do currículo na formação docente. Entende-se que ter um currículo prescrito pode levar o profissional a desenvolver a autonomia ou estabelecer uma relação de reprodutivismo, uma vez que o currículo interfere na tomada de decisões e nas avaliações em larga escala.

E, assim como demonstrado inicialmente, a BNCC possui o papel de orientação das aprendizagens essenciais para a Educação Básica, e não oferecer matrizes de referências ou currículos já prontos para as redes de ensino. Professores e gestores, nesse contexto, têm papel central e decisivo na revisitação curricular advinda da chegada do documento. A formação docente, nesse sentido, releva-se em importância e protagonismo, tanto em sua fase inicial como continuada, no sentido de buscar sempre a melhoria e a qualidade da prática do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, o currículo se relaciona com a formação de professores com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos estudantes. No entanto, para consolidar essa concepção, é necessário que, desde a formação inicial, a formação docente vislumbre a relação teoria e prática. Assim, os professores não são meros consumistas dos currículos, mas sim intervêm neles. Essa intervenção lhes permite adquirir conhecimentos e estratégias por meio da participação no processo de desenvolvimento do currículo, além de saber como trabalhar coletivamente, ou seja, dialogar, trocar experiências, trabalhar juntos, cooperar, em suma, “é a oportunidade de encontrar no outro aquilo que ainda não foi encontrado por experiência própria” (IMBERNÓN MUÑOZ, 2013, p. 499)

Foi promulgada, em 19 de dezembro de 2019, a Portaria nº 2.167, do Ministério de Educação, que homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 7 de novembro de 2019, que, com Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de

Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Na súmula disponibilizada no parecer citado na portaria, há um texto sucinto, que menciona o seguinte:

À vista do exposto, nos termos deste Parecer, a Comissão Bicameral submete à apreciação do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação a aprovação do anexo Projeto de Resolução, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) Decisão do Conselho Pleno: APROVADO por unanimidade (BRASIL, 2019b, s/p).

A BNC-Formação estrutura-se, portanto, de maneira muito similar à BNCC, ou seja, promovendo um conjunto de competências gerais para a formação dos professores da Educação Básica, nas quais estão presentes, por exemplo, questões como a participação ativa e significativa dos professores na construção dos currículos das redes de ensino que fazem parte.

Em dezembro de 2018, um ano antes da aprovação da BNC-Formação, a Revista Nova Escola publicou artigo indicando que o futuro professor precisaria desenvolver competências em sua formação para que pudesse desenvolver seus alunos e elencou dez princípios da formação docente:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do aluno e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e soluções tecnológicas, para selecionar, organizar com clareza e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas;
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o aluno possa ampliar seu repertório cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o aluno se expresse para partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens;

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, estar sempre atualizado na sua área de atuação e nas áreas afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem ser um profissional eficaz e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7. Buscar desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético, em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, para poder desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos alunos;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos ambientes de aprendizagem;
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (YOSHIDA, 2018, s/p).

Nesse sentido, o Ministério da Educação publicou, em setembro de 2019, a 3ª versão do parecer (atualizada em 18/09/19) das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, estabelecendo como princípios norteadores da organização curricular dos cursos de formação docente, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC:

- (I) A formação de professores exige um conjunto de saberes, conhecimentos, competências e habilidades que são inerentemente alicerçadas na prática. A prática na formação docente deve ir muito além do momento de estágio obrigatório ou outras formas de prática pedagógica. Ela deve estar presente ao longo de toda sua formação;
- (II) O respeito pelo direito de aprender dos seus educandos é essencial no curso destinado à formação docente e o compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares;

- (III) O direito de aprender dos estudantes ingressantes, manifestado na necessidade de recuperar conteúdos e habilidades que não foram constituídas na Educação Básica, e que são indispensáveis para o exercício profissional da docência;
- (IV) O valor social da escola e da profissão docente;
- (V) O fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional;
- (VI) A articulação entre teoria e prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos quanto no que se refere aos conhecimentos específicos da área de conhecimento ou componente curricular que será objeto do ensino do futuro professor;
- (VII) A centralidade da prática por meio de efetivos estágios, residências pedagógicas ou práticas clínicas, que enfoquem a regência de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes, orientados pela IES e em acordo com o campo de prática;
- (VIII) O reconhecimento e respeito pelas instituições de educação básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;
- (IX) O envolvimento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio, residências pedagógicas ou práticas clínicas;
- (X) Estabelecimento de parcerias formalizadas, com escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais para planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;
- (XI) Aproveitamento dos tempos e espaços da Prática como Componente Curricular (PCC) para efetivar o compromisso com metodologias inovadoras e projetos interdisciplinares, entre outros;
- (XII) Avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências aqui definida e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências na qualidade da formação;
- (XIII) Valorização da perspectiva intercultural, das cosmologias e epistemologias dos saberes e conhecimentos conforme as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e os princípios de igualdade, diversidade e equidade da BNCC.

Como não se tem acesso ao texto final aprovado, fica-se impossibilitado de fazer análise da temática, mesmo assim se reconhece a necessidade de articular à formação à política curricular. Entende-se que a BNC-Formação não desconsidera categorias identitárias do professor, ou seja, que reconhece o seu percurso profissional, a constituição de seus diferentes saberes, a carreira, as condições de trabalho e propicia a pesquisa para o desenvolvimento profissional.

Interdisciplinaridade, metodologias ativas e inovadoras, inserção de programas e projetos como aporte para a aprendizagem dos estudantes são alguns

dos pontos de estruturação da BNC-Formação que se aproximam, dialogam e formam uma ponte direta de orientação curricular com a própria BNCC. Ela deve ser encarada, propositiva e criticamente, como um documento normativo e orientador da formação docente para a Educação Básica brasileira, levando-se em consideração as aprendizagens essenciais a serem alcançadas pelos estudantes, mas também os desafios e a complexidade da atuação profissional dos professores, já que, conforme argumenta Libâneo (2013, p. 104), “O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso, precisa ser estruturado e ordenado”.

Entende-se, dessa maneira, que o professor ideal, na percepção de Tardif (2011, p. 39): “[...] é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. A reflexão do professor em relação à sua área de prática cotidiana é tão necessária quanto indispensável em sua formação inicial e continuada.

O processo formativo do profissional da educação requer essa revisitação e atualização constantes, constituindo um dos principais desafios para quaisquer proposições de orientação normativa para a formação dos professores, como previsto na BNC, já que ela precisa efetuar essa ponte entre o saber acadêmico, inicial, atual, futuro, alinhado à diversidade social e cultural dos estudantes e das realidades escolares dos professores:

Tendo em vista que o ensino é uma profissão na qual a prática oportuniza a aquisição de um conhecimento específico, ligado à ação, somente possível de ser aprendido na e pela prática, vejo a prática reflexiva como processo privilegiado, capaz de facilitar ao/a professor/a aprender a partir da análise crítica de suas atividades (MOREIRA, 1995, p. 18).

Em suma, as competências presentes na BNC-Formação fomentam a premissa de uma visão do professor como intelectual e produtor de conhecimento de suas áreas de atuação, e não apenas um agente receptivo e passivo das propostas curriculares dos contextos escolares em que atuam, conforme disposto na reflexão de Moreira (1995, p. 14) quando diz que: “[...] considerar o/a professor/a como intelectual requer pensar sua formação necessariamente relacionada à intenção de lugar pela transformação do cenário educacional e, por extensão, da sociedade mais ampla”.

## Considerações finais

A atividade docente deve ser encarada de forma contínua, processual, contextual, socioemocional, protagonista, autônoma e crítica. Esses pilares da atuação

docente estão presentes na prescrição da BNC para a formação dos profissionais da educação, compondo requisitos essenciais para a centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem e percurso escolar dos estudantes.

Nesse sentido, a formação docente não deve valorizar somente o saber fazer, o saber experiencial; deve contemplar os diferentes saberes e ainda contribuir para uma identidade docente que está sempre em formação e que tenha como princípio o compromisso com a aprendizagem de todos os seus alunos.

Como visto até o momento do presente trabalho, a busca por orientações nacionais para a Educação Básica é um movimento que não apenas já chegou como está, atualmente, nas redes de ensino. Desde as prescrições de construções curriculares presentes na BNCC até as orientações da BNC, em relação à formação de professores, trata-se de uma busca por um destino formativo, percorrido por diferentes caminhos e possibilidades.

O papel dos professores e demais representantes da Educação Básica no cenário apresentado é buscar se fundamentar, pesquisar, refletir, contestar e, principalmente, dialogar e propor pontes de colaboração entre o que está prescrito e a realidade das escolas que representam e fazem parte. Afinal, parafraseando o título de um livro: A escola mudou, que mude a formação de professores!

Recebido em: 07/11/2019

Revisado pelo autor em: 15/12/2019

Aprovado em: 22/12/2019

## Notas

1 Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Especialização em Administração Escolar pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: ledaregina.professora@gmail.com

2 Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestrado em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Graduação em Geografia pela UNESP. Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: gcc99@gmail.com

## Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control**: Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madri: Akal, 1977.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Súmula do Parecer CNE/CP 22/2019. Reunião Ordinária dos dias 4, 5, 6 e 7 do mês de novembro/2019. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 3 dez. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/132991-sum011-19-parecer-cp-22-2019/file>. Acesso em: 12 dez. 2019.

CURRÍCULO. In: DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. ©2008-2019. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/curriculo/>. Acesso em: 5 out. 2020.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÀN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O Currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINAR, William F. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto: Porto Editora, LDA, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **A escola mudou.** Que mude a formação dos professores! 3. ed. Campinas: Papirus, 2012.

YOSHIDA, Soraia. Base Docente: conheça os 10 princípios para formação de professores. **Nova Escola**, 13 dez. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/14564/base-docente-conheca-os-10-principios-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 12 out. 2019.



# Ensino Religioso: estudo e reflexão a partir dos documentos da Igreja Católica

SÉRGIO JUNQUEIRA<sup>1</sup>

SUELI TEREZINHA<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é parte do Programa Concepções e Recursos do Ensino Religioso no Projeto Concepção e Produção, que visa, ao longo da história da educação brasileira, compreender o desenvolvimento desse componente curricular. Especificamente a Igreja Católica é uma das instituições que mais interferiu em sua formatação. Esta pesquisa qualitativa documental busca estabelecer as orientações internacionais e nacionais, e, para tal, foram identificados textos e documentos da Igreja Católica em três espaços: Concílio Vaticano II, Conferência Latino-Americana e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com as referências sobre o Ensino Religioso, buscando compreender o posicionamento dessa instituição para compreender a inferência sobre o cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Ensino Religioso. História do Ensino Religioso. Igreja Católica Romana.

## Religious Education: study and reflection from Catholic Church documents

**Abstract:** This article is part of the Conceptions and Resources of Religious Education Program in the Conception and Production Project. Throughout the history of Brazilian education, it aims to understand the development of this curricular component. Specifically, the Catholic Church is one of the institutions that most interfered in its formatting. This qualitative documentary research seeks to establish international and national orientations, and for this purpose texts and documents of the Catholic Church were identified in three spaces: Vatican, Latin American Conference and National Conference of Bishops of Brazil with references on Religious Teaching in order to understand the positioning this institution to understand the inference about the Brazilian educational scenario.

Keywords: Religious Education. History of Religious Education. Roman Catholic Church.

## Educación religiosa: estudio y reflexión a partir de documentos de la Iglesia Católica

**Resumen:** Este artículo es parte del Programa de Conceptos y Recursos de Educación Religiosa en el Proyecto Concepción y Producción, cuyo objetivo es comprender el de-

sarrollo de este componente curricular a lo largo de la historia de la educación brasileña. Específicamente, la Iglesia Católica es una de las instituciones que más interfirió en su formato. Esta investigación documental cualitativa busca establecer pautas internacionales y nacionales y para ello se identificaron textos y documentos de la Iglesia Católica en tres ámbitos: Concilio Vaticano II, Conferencia Latinoamericana y Conferencia Nacional de Obispos de Brasil con referencias sobre Educación Religiosa que buscan entender el posicionamiento de esta institución, para comprender la inferencia sobre el escenario educativo brasileño.

Palabras clave: Educación religiosa. Historia de la Educación Religiosa. Iglesia Católica Romana.

## Introdução

Este texto é o resultado de um estudo documental visando compreender como a Igreja Católica Romana, em diferentes instâncias (Vaticano, Conferência Episcopal Latino-Americana e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), referenciou o tema do Ensino Religioso.

O critério definido para esse percurso foi o de organizar a leitura eclesial sobre esse componente curricular a partir do Concílio Vaticano II encerrado em 1965, que foi um divisor na história da Igreja Católica Romana, no campo da educação. A Declaração *Gravissimum Educationis* (GE) registrou uma nova leitura da Igreja acerca do tema educação. As Conferências Episcopais Latino-Americanas trataram o tema da educação a partir do espírito do Concílio Vaticano II e passaram a ser consideradas um verdadeiro marco da história da Igreja Católica na América Latina e no Caribe. A constatação apareceu em cada documento desde a Conferência do Rio de Janeiro (1955), de forma discreta, no que se refere ao assunto. Já em Medellín (1968) e Puebla (1979), o tema foi debatido com muita ênfase. O mesmo aconteceu em Santo Domingo (1992) e, principalmente, em Aparecida (2007), quando esse assunto foi apresentado com muita clareza, destacando a existência de uma distinção e, ao mesmo tempo, uma complementaridade entre o Ensino Religioso e a catequese.

O Ensino Religioso, na escola católica, enquanto componente curricular, faz parte do conjunto de fatores que pode oportunizar ao jovem uma vida de fé. A diferença entre o Ensino Religioso e a catequese reside no fato de que esta acontece na comunidade a que pertence o educando e, geralmente, permanece por um tempo maior que o da escola em seus segmentos. Já o ensino religioso é específico do ensino escolar e conta com a diversidade de crenças e de confissões.

A opção da Igreja pelo ensino confessional no espaço escolar está no acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé sobre Assistência Religiosa às Forças Armadas. O acordo Brasil-Santa Sé, de 2010,

marcou a história do Ensino Religioso no Brasil e orientou as instituições em relação aos aspectos de obrigatoriedade da disciplina.

Artigo 11, §1º. O Ensino Religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010a, s/p).

O Ensino Religioso integra o conjunto dos componentes obrigatórios do Ensino Fundamental, sendo regulamentado como área de conhecimento nos termos da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a referida etapa da Educação Básica.

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (BRASIL, 2010b, p. 4).

As escolas católicas primam por educar na fé os estudantes, pois a maioria das famílias espera por uma educação religiosa que atenda aos seus anseios de pais, com responsabilidade de oportunizar uma educação que integre seus filhos em todos os aspectos de sua personalidade e, como se lê na Exortação Apostólica *Catechesi Tradendae*: “O caráter próprio e a profunda razão de ser das escolas católicas, aquilo por que os pais católicos as devem preferir é precisamente a qualidade de o ensino religioso ser integrado na educação dos alunos” (PAPA JOÃO PAULO II, 1979, n. 69).

Entre 1965 e 2018, foram localizados 24 textos da Igreja Católica que propõem algo sobre o Ensino Religioso, tanto na escola católica como na estatal. Seguem no Quadro 1 alguns dos textos.

Quadro 1 – Documentos / textos da Igreja Católica Romana.

1974	Igreja e Educação: Perspectivas Pastorais	CNBB
1975	<i>Evangelii Nuntiandi</i>	Paulo VI
1976	O Ensino Religioso	CNBB
1977	A Escola Católica	Congregação para Educação Católica
1979	<i>Catechesi Tradendae</i>	João Paulo II
1980	Discurso aos Sacerdotes de Roma	João Paulo II

Fonte: pesquisa do GPER.

Entre os anos de 1981-1990, foram localizadas, em oito textos da Igreja, referências sobre o Ensino Religioso: em 1982, no documento sobre o Leigo na Escola, da Congregação para Educação Católica; em 1983, no Direito Canônico, no texto sobre a Catequese Renovada, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e no 7º Plano Bial, da CNBB; em 1986, no texto sobre a Catequese na América Latina, da Conferência Episcopal Latino-Americana, e no texto para uma Pastoral da Educação, da CNBB; em 1987, no estudo sobre o Ensino Religioso, da CNBB; em 1988, no documento Dimensão Religiosa da Educação na Escola Católica: Orientações para a Reflexão e a Revisão, da Congregação para Educação Católica (Quadro 2).

Os textos produzidos ao longo dessa década acentuam a questão da distinção e da complementaridade do Ensino Religioso e da catequese, assim como o fato de ser no espaço escolar que se exige um professor qualificado e em acordo com a questão de objetivos, bem como a metodologia própria da escola. Porém, o episcopado insiste no aspecto confessional, mesmo com a identificação de que essa postura não consegue convencer os estudantes da validade e importância desse conteúdo em seu processo de escolarização.

Quadro 2 – Documentos / textos da Igreja Católica Romana.

1982	O Leigo Católico Testemunha da Fé na Escola	Congregação para a Educação Católica
1983	Código do Direito Canônico	João Paulo II
1983	Catequese Renovada: Orientações e Conteúdo	CNBB
1983	7º Plano Bial dos Organismos Nacionais (1983/1984)	CNBB
1986	Catequese na América Latina	DECAT - CELAM
1986	Para uma Pastoral da Educação	CNBB
1987	O Ensino Religioso	CNBB
1988	Dimensão Religiosa da Educação na Escola Católica: Orientações para a Reflexão e a Revisão	Congregação para a Educação Católica

Fonte: pesquisa do GPER.

A reflexão iniciada a partir do Vaticano II com a renovação da Igreja apresentou a construção da distinção e complementaridade do Ensino Religioso com a catequese, bem como a importância de esse componente curricular acompanhar a seriedade da estrutura da escola, dialogando com a cultura. No entanto, surgiu em contrapartida a dimensão doutrinal. Como estar com essas duas posições: o Ensino Religioso ocorrer a partir da escola, mas atuar como um campo doutrinal? (Quadro 3).

### Quadro 3 – Documentos / textos da Igreja Católica Romana.

1991	11º Plano Bienal dos Organismos Nacionais	CNBB
1992	IV Conclusão da Conferência do Episcopado Latino-Americano	CELAM
1996	Apostolado do Ensino Religioso nas Escolas Católicas	Prefeito da Congregação para a Educação Católica
1996	13º Plano Bienal dos Organismos Nacionais	CNBB
1997	Diretório Geral da Catequese	Congregação para o Clero
2000	15º Plano Bienal da Secretaria Nacional	CNBB

Fonte: pesquisa do GPER.

Ao longo das duas primeiras décadas do século XX, verificaram-se quatro menções ao Ensino Religioso, dois textos da CNBB e dois da Congregação para Educação Católica, com a compreensão de uma sociedade plural, assim como a dificuldade de manter um ensino confessional (Quadro 4).

### Quadro 4 – Documentos / textos da Igreja Católica Romana.

2004	17º Plano Bienal de Atividades do Secretariado Nacional (2004-2005)	CNBB
2009	Carta Circular aos Presidentes das Conferências Episcopais sobre o Ensino Religioso	Congregação para a Educação Católica
2014	<i>Instrumentum Laboris</i> – Educar Hoje e Amanhã: Uma Paixão que se Renova	Congregação para a Educação Católica
2016	Pastoral da Educação: Estudos para Diretrizes Nacionais	CNBB

Fonte: pesquisa do GPER.

## Ensino Religioso – Educação Eclesial

O Ensino Religioso para a Igreja Católica corresponde a uma intensidade de oportunidades que tem por objetivo dar plenitude ao ser, dignificando a vida do estudante no aprendizado da vivência fraterna e na ação solidária com os irmãos. A Educação Eclesial está presente em todas as áreas da ação evangelizadora e, especificamente, na escola. Os educadores são os responsáveis por fazer esse movimento, reunindo uma série de aspectos que fundamentam a fé e a missão do cristão e despertam no estudante a motivação para uma resposta pessoal diante do compromisso com Deus.

Papa Bento XVI (2009, s/p), em sua carta aos presidentes das conferências episcopais sobre o ensino da religião nas escolas, escreve o seguinte:

A educação apresenta-se hoje como uma tarefa complexa, vasta e urgente. A complexidade atual arrisca-se a perder o essencial: a formação da pessoa humana na sua integralidade, em particular relativamente à dimensão religiosa e espiritual.

A transmissão da fé é a consequência do testemunho que aponta para os caminhos novos sempre iluminados pela Palavra de Deus, pois os compromissos eclesiais exigem conhecimento bíblico, atualização constante e espiritualidade profunda. Um grande marco na história do Ensino Religioso no Brasil foi o Acordo Brasil-Santa Sé, de 2010, quando afirma em seu artigo 11 que: “A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa” (BRASIL, 2010a, s/p).

De fato, o Ensino Religioso reconheceu o acordo Brasil-Vaticano. Dessa forma, o Ensino Religioso confessional não foi considerado inconstitucional (com o acento da facultatividade). Outro detalhe importante: coube a cada sistema de ensino (Secretarias de Educação) definir o modelo a ser seguido – não confessional ou confessional.

Em alguns espaços escolares, o Ensino Religioso é considerado como um momento privilegiado da ação pastoral, mas será sempre matéria de ensino, a qual, em colaboração com outras disciplinas, quer contribuir, em primeiro lugar, para a educação integral dos alunos. Insere-se, portanto, no contexto da escola, isto é, no quadro daquilo que se pode chamar de escola que educa por meio do ensino. O Ensino Religioso integra o conjunto das disciplinas escolares mantendo a qualidade em seus conteúdos e em sua metodologia. A escola católica assume sua responsabilidade de “proporcionar aos estudantes católicos, além de um sólido conhecimento da religião, a possibilidade de crescer na adesão pessoal a Cristo” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2013, n. 56).

Com essas expectativas, o Ensino Religioso reúne as melhores condições de atender aos anseios da Igreja, proporcionando experiências de vivência fraterna que agregam valores e conferem maturidade, enriquecendo a fé e fazendo acontecer vivências de práticas transformadoras. “No espaço da escola católica, ocorre o processo de evangelização, que é o agir da Igreja no mundo” (JUNQUEIRA, 2003, p. 29).

No final do ano de 2019, o Papa Francisco convocou a sociedade toda para o pacto global pela educação – que será celebrado no Vaticano em maio do ano de 2020. O Papa, com essa iniciativa, convida os profissionais da educação para que reconstruam o pacto educativo global e manifesta o seu desejo de renovar o compromisso com a juventude, fazendo renascer a paixão pela educação, a fim de resgatar aspectos de abertura, inclusão, compreensão mútua, dialógica e dignificante.

São essas ações que trazem em si o objetivo de delinear a identidade do Ensino Religioso para a Igreja e a sociedade, em uma perspectiva muito ampla da missão evangelizadora. O Papa Francisco, na homilia pronunciada durante a Celebração Eucarística para as confrarias e da piedade popular, disse:

Amados irmãos e irmãs [...] a Igreja ama-vos! Sede uma presença ativa na comunidade: células vivas, pedras vivas. Os bispos latino-americanos escreveram que a piedade popular, de que sois expressão, é “uma maneira legítima de viver a fé, um modo de se sentir parte da Igreja” (Documento de Aparecida, 264). Isto é importante! Uma maneira legítima de viver a fé, um modo de se sentir parte da Igreja. Amai a Igreja! Deixai-vos guiar por ela! (PAPA FRANCISCO, 2013a, s/p).

Mais uma vez, reporta-se às palavras do Papa Francisco, quando em seu discurso aos participantes do Congresso Mundial de Educação Católica, no ano de 2015, disse que educar cristãmente é: “levar por diante os jovens, as crianças nos valores humanos em todas as realidades, e uma destas realidades é a transcendência [...] a maior crise da educação, na perspectiva cristã, é este fechamento à transcendência” (PAPA FRANCISCO, 2015b s/p). A escola católica e a Igreja redescobrem continuamente as fontes de sua missão e sua dinâmica para a evangelização. A responsabilidade por essa tarefa foi dada pelo próprio Mestre Jesus Cristo, quando enviou seus discípulos com coragem e ousadia para a missão e garantiu a ação do Espírito Santo iluminando seus passos.

Portanto, as escolas e a Igreja, presenciando as alterações de valores socio-culturais e as mudanças substanciais de costumes, ambientes e posturas que afetam profundamente as relações sociais e educacionais, concentram a responsabilidade de, por meio da inspiração do Espírito Santo, redescobrir continuamente as fontes de sua missão e a melhor forma de realizá-la. Sobre a responsabilidade que a escola católica tem em garantir um ambiente profundamente cristão, o documento “A Escola Católica”, da Sagrada Congregação para a Educação Católica, publicado no ano de 1977, confirma: “Em caso de dificuldades ou de conflitos relativos ao caráter autenticamente cristão da Escola Católica, a autoridade hierárquica pode e deve intervir” (SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977, n. 73). As recomendações da Igreja sobre a importância aproveitar todos os espaços educacionais para evangelizar são constantes, e também são enfatizados os espaços universitários como depositário da missão evangelizadora. Na homilia aos universitários de Roma, o Papa Francisco (2013b, s/p) disse: “De fato, a pluralidade de pensamento e de individualidade reflete a sabedoria multiforme de Deus”.

## A missão do Ensino Religioso

A missão do Ensino Religioso na sociedade pressupõe um profundo e atualizado conhecimento do mundo, das situações em que vivem as crianças, os jovens e os adolescentes, para, a partir disso, tornar possível a aproximação e a garantia do espaço para o anúncio do Evangelho, mesmo sendo necessário levar em conta que a sabedoria ainda não é a crença, mas isso não impede ninguém de lançar o desafio proposto por Jesus Cristo.

É importante ter presente que o universo dos estudantes é muito diversificado, e, portanto, diversas devem ser as formas de atuação por parte dos profissionais do Ensino Religioso, visando atender aos aspectos que permitem a abertura para essas realidades. “Em relação aos conteúdos, foram constatadas dificuldades por conta da apresentação abstrata e formal sendo um complicador na realização da missão” (SCATENA, 2018, p. 71).

O Ensino Religioso, sendo apresentado como uma disciplina curricular, irá trabalhar princípios e conceitos e, por certo, abordar assuntos e manifestações a partir de pressupostos éticos e científicos, pois o Ensino Religioso fortalece o espírito por meio do ensinamento da Igreja com o objetivo de desenvolver o sentido e a relação com o Sagrado, a fim de propiciar a compreensão da dimensão religiosa como construção social e histórica, criando, paralelamente, condições para a experiência com a transcendência. A perspectiva do Ensino Religioso é proporcionar aos estudantes uma visão fascinante do Criador e da criatura.

Na Exortação Apostólica sobre a Evangelização no mundo contemporâneo, o Papa Paulo VI (1975, n. 44) faz questão de reforçar que crianças e adolescentes precisam aprender, “[...] mediante um sistemático ensino religioso, os dados fundamentais, o conteúdo vivo da verdade que Deus nos quis transmitir, e que a Igreja procurou exprimir de maneira cada vez mais rica, no decurso da sua história”.

É necessário também que as instituições educacionais, em seus projetos pedagógicos, busquem o respeito à liberdade de consciência dos estudantes, porém procurem mostrar a importância do apelo de Deus para a vida na dimensão transcendente. Ao trabalhar os conhecimentos, as ciências e os conceitos, não se pode deixar esquecida a dimensão transcendente que complementa a vida em todos os seus aspectos e dignifica a existência do ser humano. Com a finalidade de orientar as escolas, a Sagrada Congregação para a Educação Católica publicou que: “O ensino da religião é próprio da escola, em geral, desde que esta pretenda formar o homem nas suas dimensões fundamentais, entre as quais se conta a dimensão religiosa” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1982, n. 56).

São inúmeros os documentos que a Igreja publica toda vez que sente a necessidade de refletir com a sociedade sobre determinados assuntos que dizem respeito à fé e aos constantes questionamentos existenciais das pessoas. Então,



no ano de 1997, a Congregação para o Clero (1997, n. 75) publicou o Diretório Geral da Catequese sobre o ensino religioso, ressaltando que: “O ensino religioso escolar ajuda os alunos que têm fé a compreender melhor a mensagem cristã, em relação com os grandes problemas existenciais”.

A pessoa se reconhece como ser amado por Deus quando recebe a mensagem de Jesus Cristo que deu sua vida pela humanidade. É importante para cada pessoa fazer a experiência de transcender a si mesma, indo ao encontro dos outros, pois é nesse momento que se toma consciência da própria importância no universo e se desenvolve o sentido comunitário da vida.

Em 2009, final da primeira década do século XXI, a Congregação para Educação Católica enviou uma Carta Circular aos Presidentes das Conferências Episcopais sobre o Ensino Religioso, constatando os recentes debates sobre o papel desse componente curricular com a tendência de assumir uma perspectiva de discutir a partir da cultura religiosa. A carta recorda alguns princípios do ensinamento da Igreja, como “a clarificação e a norma acerca do papel da escola na formação das novas gerações” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2009, s/p).

Em 2014, a Congregação para a Educação Católica publicou o *Instrumentum Laboris* – Educar hoje e amanhã: Uma paixão que se renova –, documento em que está clara a consciência de que, pertencendo a uma pluralidade de culturas, há necessidade de que as instituições ampliem a dimensão do anúncio, saindo do círculo dos cristãos, pela palavra e pela coerência de vida de toda a comunidade profissional e educativa, oferecendo na humildade e proximidade uma importante proposta de fé:

O modelo é aquele de Jesus com os discípulos de Emaús: partir da experiência de vida dos jovens, mas também daquela dos colegas, para colocar-se numa disposição de serviço incondicionado. De fato, uma das características que distingue a escola católica do futuro, tal como foi no passado, deverá permanecer a educação ao serviço e ao dom gratuito de si. O mundo, na sua pluralidade, espera mais do que nunca ser orientado para os grandes valores do homem, da verdade, do bem e da beleza (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014, s/p).

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em seu documento número 110, do ano de 2016, escreveu que o Ensino Religioso é uma disciplina do setor pedagógico, com didática, conteúdos e métodos específicos, regulamentados pelo sistema de ensino. Isso quer dizer que há exigência e compromisso de dignificar a vida em todos os ambientes, inclusive nos escolares.

Entre os aspectos importantes dessa atuação estão o conhecimento, a valorização, a acolhida das peculiaridades, singularidade e diversidade que envolvem cada ser humano e a compreensão dos símbolos e significados na relação entre o que se encerra em si, o imanente, e o que possui uma causa maior, uma

causa exterior a si, o transcendente. Com essa postura se propicia um diálogo entre a posição da Igreja e o atendimento efetivo da disciplina Ensino Religioso, a fim de contribuir para uma formação efetiva e eficaz dos estudantes em todas as etapas acadêmicas. “Só mudando a educação se pode mudar o mundo”, afirmou o Papa Francisco, durante o encontro “Educar é transformar”, da Congregação para a Educação Católica, que ocorreu no Vaticano, em 2018.

## O professor do Ensino Religioso

A missão do Ensino Religioso é importantíssima e desafiadora, pois o professor desse conteúdo precisa ter firmeza em suas convicções, sabendo que o seu exemplo de vida será responsável pelo desenvolvimento e cultivo da fé, mostrando o verdadeiro significado da dimensão religiosa na vida de seus alunos. Hoje, há uma distância enorme da maioria dos jovens em relação à Igreja Institucional, tendo como consequência o afastamento de tudo o que diz respeito à religião. E aqui vem o desafio de tomar uma posição diante dessa realidade que oferece inúmeros atrativos contrários aos valores evangélicos. Alguns dos desafios dessa missão são criar a consciência crítica diante do imenso campo de convicções e de valores invertidos na sociedade e educar para a liberdade de espírito e autenticidade de vida.

Nessa missão, o educador parte do princípio de que cada pessoa tem sua experiência pessoal e, portanto, irá compreender a dinâmica da disciplina a partir dessa experiência pessoal, o que transforma a aula em um momento de muita riqueza graças à diversidade cultural do grupo. O fato de fazer parte desse contexto exige do educador constante busca do saber em todas as áreas do conhecimento, priorizando o respeito às diferentes religiões e manifestações religiosas, bem como às heranças culturais, tornando possível o favorecimento de um efetivo diálogo inter-religioso. Nessa dinâmica, o educador religioso conseguirá ser um excelente articulador na busca da dimensão transcendente do seu grupo.

Há na Igreja e na escola católica plena consciência da sua missão por excelência: a de transmitir a mensagem do Evangelho, que é o elemento fundamental da ação educativa, e propiciar a conexão entre fé e vida: “exercer a sua missão específica que é a de transmitir de modo sistemático e crítico a cultura e de educar o dinamismo das virtudes, promovendo assim a síntese entre cultura e vida” (SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977, n. 49).

Nessa missão, é de fundamental importância também a coerência de vida dos educadores. Para os adolescentes principalmente, a coerência tem um valor inestimável e pode ser o fator de maior relevância para que o objetivo do educador seja alcançado. “Como testemunhas, cada um dos professores deve dar a razão da sua esperança (cf. 1 Pd 3, 15), vivendo a verdade que eles mesmos propõem aos seus estudantes, sempre com referência Àquele que encontraram” (PAPA BENTO XVI, 2006, s/p).

Ensinar é um compromisso muito sério, que somente uma personalidade madura e equilibrada pode assumir. Um compromisso deste tipo pode inculcar temor, mas é necessário recordar que um professor nunca está sozinho: compartilha sempre o seu próprio trabalho com os demais colegas e com toda a comunidade educacional à qual pertence (PAPA FRANCISCO, 2015a, s/p).

De acordo com o documento da Sagrada Congregação para a Educação Católica, o professor do Ensino Religioso terá como meta principal a realização do objetivo específico da escola católica que é: “dar vida a um ambiente comunitário escolar, penetrado do espírito evangélico de liberdade e de caridade”. Nessa caminhada, o educador irá “ajudar os adolescentes para que, no desenvolvimento da própria personalidade, cresçam juntos segundo a nova criatura que neles realizou o batismo” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1982, n. 38).

O educador católico, no espaço escolar, tem a possibilidade de realizar seu ideal de fé com os estudantes e colegas profissionais, que propiciarão ambiente de troca de experiências e de discussões sadias em torno de temas emergentes vividos na sociedade. Ao desenvolver e articular essas discussões, o educador estará ajudando na formação das personalidades, oportunizando aos jovens a conquista da liberdade diante das situações que exigem a tomada de decisões e incentivando a abertura dentro da realidade, o que determinará sua concepção da vida.

O professor de Ensino Religioso exerce importante papel no processo educacional e, ao se dispor a escutar cada estudante, facilita a comunicação e cria ambiente propício para o diálogo, fazendo a ponte entre a dimensão imanente e transcendente. Tem ainda a função de oportunizar aos estudantes condições necessárias para que possam desenvolver suas visões e convicções.

O documento “A Escola Católica”, da Sagrada Congregação para a Educação Católica (1977, n. 73), traz o seguinte: “Cabe aos próprios professores uma função não menos importante na salvaguarda e na promoção da missão específica da Escola Católica, em particular no que diz respeito à atmosfera cristã que deve impregnar o ensino e a vida da escola”.

A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil concentra, entre as suas linhas de ação, a análise e o acompanhamento do Ensino Religioso e o apoio aos educadores. E, nesse ambiente, o professor do Ensino Religioso reforça e garante a importância do diálogo inter-religioso, no respeito a todas as crenças e no relacionamento entre os grupos religiosos, tendo uma postura ecumênica: “a aproximação, a cooperação, a busca da superação das divisões entre as diferentes Igrejas Cristãs” (CNBB, 1997, p. 12).

Na plenária da Congregação para a Educação Católica, o Papa Francisco disse aos participantes que gostaria de delinear a figura do educador, cuja tarefa de educar tem como princípio o amor exigente:

Educar é um gesto de amor, é dar vida. E o amor é exigente, requer que utilizemos os melhores recursos, que despertemos a paixão e que nos coloquemos a caminho com paciência, juntamente com os jovens. Nas escolas católicas, o educador deve ser antes de tudo muito competente, qualificado e, ao mesmo tempo, rico de humanidade, capaz de permanecer no meio dos jovens com um estilo pedagógico, para promover o seu crescimento humano e espiritual (PAPA FRANCISCO, 2014, s/p).

O século XXI trouxe riquezas e desafios para o profissional do Ensino Religioso, que viu a necessidade focalizar a sua didática na dimensão de outros universos religiosos, no respeito e na reverência a outras crenças e em dar ênfase aos valores sociais, concentrando sua dinâmica no desenvolvimento de posturas que visem à transformação da sociedade. O compromisso do Ensino Religioso é também concentrar mais na visão ampla da realidade com o objetivo de motivar a ação solidária e reforçar os princípios éticos.

A função social do Ensino Religioso é propiciar uma melhor compreensão e maior contribuição para a formação ética e formação da cidadania, pois a sociedade busca respostas às diversas questões sobre o universo e a própria vida. E aqui vem mais um aspecto importante da missão do educador do Ensino Religioso, que precisa dar aos estudantes condições de discernimento entre o certo e o errado, o justo e o injusto. Rubem Alves (1999, p. 18) afirma que a religião é “uma teia de símbolos, rede de desejos, confissão de espera, horizonte dos horizontes, a mais fantástica e pretensiosa tentativa de transsubstanciar a natureza”.

O educador do Ensino Religioso enquanto Igreja assume o compromisso de acolher a proposta cristã na perspectiva interdisciplinar e no compromisso de, com as outras escolas católicas, ouvir o convite de Maria, como nas núpcias de Caná: “Fazei o que Ele vos disser” (JO 2,5), na certeza de que, colocando-se à disposição do Mestre e Senhor da vida, sua missão será cumprida.

## **A família e o Ensino Religioso**

A integração entre a família e a religião possibilita o desenvolvimento do verdadeiro sentido da vida e da dimensão transcendente. O ser humano está sempre em busca de uma espiritualidade, do sentido da vida e da vontade de viver. Paulo VI chama a atenção sobre a responsabilidade da família, principalmente, no aspecto da educação com função social. “A Sagrada Família é um exemplo. [...] aprendamos de Nazaré como é preciosa e insubstituível a educação familiar e como é fundamental e incomparável a sua função no plano social” (PAULO VI, 1964, s/p).

Na família acontece a primeira experiência de inter-relacionamento, e esse é o espaço sociocultural diário que faz história no processo social considerado

fundamental para a vida. É na família que se dá início ao processo de socialização. Depois vem a escola com sua função na inter-relação com a vida, em que se aprende a identificar outras manifestações sociais e também acontece o processo de socialização com a ampliação da rede de conhecimentos, sendo um ambiente privilegiado para o desenvolvimento dos conceitos de aprendizagem e conceitos de vida em sociedade.

Portanto, o Ensino Religioso escolar tem a missão de procurar atender aos anseios do infinito que fazem parte da vida em todas as suas fases de desenvolvimento, e a Igreja orienta, em seus documentos, como podem ser as posturas na realização dessa sublime missão. “O ensino escolar da Religião desenvolve-se em contextos escolares diversos, o que faz com que este, embora mantendo o seu caráter próprio, adquira acentuações diversas” (CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, 1997, n. 74).

As orientações da Igreja são pautadas na legislação, não havendo conflitos para as instituições de ensino. “Estas dependem das condições legais e de organização, da concepção didática, dos pressupostos pessoais dos professores e dos alunos e da relação do ensino religioso escolar com a catequese familiar e paroquial” (CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, 1997, n. 74).

A preparação para a vida em sociedade, assim como a orientação para o bem e o compromisso com a humanidade, é missão da escola católica; portanto, existem orientações da Igreja sobre a educação cristã, sua missão, sua função, seus objetivos e seu compromisso com a sociedade, em vista da realização do grande projeto de Cristo que veio para que todos tenham vida plena. “Entre os temas deste cenário, temos o Ensino Religioso no espaço escolar, que tem assumido uma perspectiva de ampla discussão no cenário eclesial” (JUNQUEIRA; ROCHA, 2014, p. 64-65). A Igreja é sábia e tem seus representantes em órgãos governamentais para facilitar a articulação entre a Igreja, a escola e a legislação, a fim de cumprir sua missão no Ensino Religioso, sem perder a finalidade de anunciar o Evangelho e suas consequências, que são a vida fraterna, a dignidade, a justiça e o amor ao próximo.

Não é possível reduzir à uma única forma todos os modelos de ensinamento religioso escolar, desenvolvidos historicamente em seguida a Acordos com os Estados e às deliberações de cada Conferência dos Bispos. Todavia, é necessário esforçar-se para que, segundo os relativos pressupostos, o ensino religioso escolar responda às suas finalidades e características peculiares (CONGREGAÇÃO PARA O CLERO, 1997, n. 74).

A ação educativa é, em primeira instância, responsabilidade dos pais, como afirmou Bento XVI, na carta sobre o ensino da religião na escola: “Tal responsabilidade exerce-se também no direito de escolher a escola que garanta uma edu-

cação segundo os próprios princípios religiosos e morais” (PAPA BENTO XVI, 2009, s/p). Portanto, os pais dão importante testemunho quando são firmes na escolha da instituição que terá o dever de transmitir os princípios evangélicos e cristãos aos seus alunos. O Ensino Religioso, assim como a Pastoral Escolar, propõe-se a ser um espaço de discussão sobre a vivência dos valores evangélicos, testemunhando sua importância na vida dos estudantes e proporcionando maior visibilidade da identidade da escola católica.

## Considerações finais

A Igreja tem o compromisso de encontrar a melhor forma de chegar até os jovens e ajudá-los a descobrir a espiritualidade que estabelece a conexão entre fé e vida, e nesse compromisso a escola católica reúne as melhores condições de cumprir a missão confiada por Jesus Cristo aos seus discípulos e, hoje, a toda a Igreja. Anunciar o Reino de Deus diante do mundo em transformação exige postura coerente e consciente da missão, para acolher o mistério de Deus Criador. Paralelamente, o governo brasileiro articulou uma proposta explícita de um modelo não confessional, que não é a intencionalidade deste estudo.

No contexto da pesquisa, verificou-se que o Ensino Religioso nas escolas católicas tem a função de ampliar a visão dos educandos para uma das suas competências específicas, que estão na convivência com a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e de viver, respeitando todas as diferenças sem confundir suas convicções. Dentro de ambientes tão diversificados, o desafio permanece ainda maior, principalmente na realidade atual, em que acontecem rápidas transformações e as formas de se chegar até os jovens estudantes ficam ainda mais exigentes.

No empenho e compromisso de manter a concepção verdadeira de Ensino Religioso, existem muitas iniciativas importantes visando garantir a preparação de materiais apropriados e a formação dos educadores, pois o papel da educação religiosa na sua missão de conscientizar e crescer no compromisso com a cidadania acontece nas ações pedagógicas realizadas a partir da realidade, dos acontecimentos e dos interesses que motivam a caminhada.

O professor do Ensino Religioso, tendo consciência da realidade em que a sociedade está inserida e acreditando na capacidade que as pessoas têm de melhorar as situações em que há condições de transformação, terá como missão articular essas possibilidades com os estudantes. Na realidade em que se vive, há profundas marcas de fragmentação nas relações interpessoais, e esse é o grande desafio do educador cristão que precisa muito discernimento no exercício da sua função. Nessa dinâmica, o educador terá nas palavras e no exemplo de Jesus Cristo o caminho de verdadeiro filho de Deus, imagem e semelhança do Criador.

A missão do profissional na escola católica é ajudar os estudantes a realizar, em sua vida, uma síntese pessoal entre fé e cultura, fiel aos princípios educativos cristãos, desenvolvendo a especificidade e as características da escola católica e fazendo acontecer nesse ambiente o aspecto profundamente cristão.

O Ensino Religioso vem conquistando espaço e construindo sua identidade como área de conhecimento acadêmico e científico e, nessa trajetória, acompanha toda a história da educação brasileira, tendo presente a missão de evangelizar em todas as situações, espaços, ocasiões e realidades.

Outro aspecto de grande responsabilidade do educador é ter em suas mãos a sublime tarefa de provocar a manifestação da dimensão transcendente e estimular a compreensão dos fatos da vida com suas causas e consequências, permitindo a apreensão da realidade em sua múltipla dimensionalidade, cabendo ao educador a missão de articular e proporcionar a veiculação de todas essas implicações.

Recebido em: 11/11/2019

Revisado pelo autor em: 10/12/2019

Aprovado em: 19/12/2019

## Notas

1 Licenciado em Pedagogia. Mestre e doutor em Ciência da Educação. Pós-doutor em Ciência da Religião e Geografia da Religião. Livre-docente em Ciência da Religião. E-mail: srjunq@gmail.com

2 Licenciada em Pedagogia. Mestre em Teologia. E-mail: terezinhasuelirocha@yahoo.com.br

## Referências

ALVES, Rubem. **O que é religião**. São Paulo: Loyola, 1999.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulinas, 1986.

BRASIL. Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 12 fev. 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm). Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 17 set. 2019.

CELAM - Conselho Episcopal Latino-Americano. **Catequese na América Latina**. São Paulo: Paulinas, 1986.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **O Ensino Religioso**. São Paulo: Paulinas, 1976. (Estudos da CNBB, 14).

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Catequese Renovada: orientações e conteúdo**. São Paulo: Paulinas, 1983.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **O que é Ecumenismo?** Uma ajuda para trabalhar a exigência do Diálogo. São Paulo: Paulinas, 1997.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Pastoral da educação: estudos para diretrizes nacionais**. São Paulo: Paulus, 2016. (Estudos da CNBB, 110).

CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO. Promulgado por S.S. o Papa João Paulo II. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa, 2007.

CONCÍLIO VATICANO II. **Declaração Gravissimum Educationis sobre a Educação Cristã**. Roma, 28 out. 1965. Disponível em: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html). Acesso em: 17 set. 2019.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Carta circular n. 520/2009 aos presidentes das conferências episcopais sobre o ensino da religião na escola**. Roma, 5 maio 2009. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20090505\\_circ-insegn-relig\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_po.html). Acesso em: 17 set. 2019.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educare al dialogo interculturale nella Scuola Cattolica**. Roma, 28 de outubro de 2013. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20131028\\_dialogo-interculturale\\_it.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_it.html). Acesso em: 17 set. 2019.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar Hoje e Amanhã**. Uma paixão que se renova. Instrumentum Laboris. Roma, 7 abr. 2014. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20140407\\_educare-oggi-e-domani\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html). Acesso em: 17 set. 2019.

CONGREGAÇÃO PARA O CLERO. Diretório Geral da Catequese. **Documentos do magistério**. Roma, 15 ago. 1997. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cclergy/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_17041998\\_directory-for-catechesis\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_con_ccatheduc_doc_17041998_directory-for-catechesis_po.html). Acesso em: 17 set. 2019.

JUNQUEIRA, Sergio. **Pastoral escolar: uma conquista de uma identidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.



JUNQUEIRA, Sergio; ROCHA, Terezinha. **Pedagogia libertadora de Jesus**. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

PAPA BENTO XVI. **Discurso do Papa Bento XVI aos bispos da conferência Episcopal do Canadá (Ontário) por ocasião da visita “Ad Limina Apostolorum”**. Roma, 8 set 2006. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/speeches/2006/september/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20060908\\_canada-ontario.html](http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/speeches/2006/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20060908_canada-ontario.html). Acesso em: 17 set. 2019.

PAPA BENTO XVI. **Carta circular n. 520/2009 aos presidentes das conferências episcopais sobre o ensino da religião na escola**. Roma, 5 maio 2009. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20090505\\_circ-insegn-relig\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_po.html). Acesso em: 17 set. 2019.

PAPA FRANCISCO. **Santa missa por ocasião do dia das confrarias e da piedade popular**. Roma, 5 maio 2013a. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/homilies/2013/documents/papa-francesco\\_20130505\\_omelia-confraternite.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/homilies/2013/documents/papa-francesco_20130505_omelia-confraternite.html). Acesso em: 17 set. 2019.

PAPA FRANCISCO. **Celebração das vésperas com a participação dos universitários de Roma**. Roma, 30 nov. 2013b. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/homilies/2013/documents/papa-francesco\\_20131130-vespri-universitari-romani.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/homilies/2013/documents/papa-francesco_20131130-vespri-universitari-romani.html). Acesso em: 17 set. 2019.

PAPA FRANCISCO. **Discurso do Papa Francisco aos participantes na plenária da Congregação para a Educação Católica**. Roma, 13 fev. 2014. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/february/documents/papa-francesco\\_20140213\\_congregazione-educazione-cattolica.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/february/documents/papa-francesco_20140213_congregazione-educazione-cattolica.html). Acesso em: 17 set. 2019.

PAPA FRANCISCO. **Discurso do Papa Francisco à União Católica Italiana de Professores, Dirigentes, Educadores e Formadores [UCIIM]**. Roma, 14 mar. 2015a. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/march/documents/papa-francesco\\_20150314\\_uciim.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/march/documents/papa-francesco_20150314_uciim.html). Acesso em: 17 set. 2019.

PAPA FRANCISCO. **Discurso do Papa Francisco aos participantes no congresso mundial promovido pela congregação para a educação católica com o tema: “educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova”**. Roma, 21 nov. 2015b. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/november/documents/papa-francesco\\_20151121\\_congresso-educazione-cattolica.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151121_congresso-educazione-cattolica.html). Acesso em: 17 set. 2019.

PAPA FRANCISCO. **Discurso do Papa Francisco aos membros da fundação “Gravissimum educationis”**. Roma, 25 jun. 2018. Disponível em:

[http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2018/june/documents/papa-francesco\\_20180625\\_gravissimum-educationis.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2018/june/documents/papa-francesco_20180625_gravissimum-educationis.html). Acesso em: 17 set. 2019.

PAPA JOÃO PAULO II. **Catechesi Tradendae**. Roma, 16 out. 1979. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost\\_exhortations/documents/hf\\_jp-ii\\_exh\\_16101979\\_catechesi-tradendae.html](http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_16101979_catechesi-tradendae.html). Acesso em: 17 set. 2019.

PAPA JOÃO PAULO II. **Constituição apostólica Sacrae Disciplinae Leges do Sumo Pontífice João Paulo II sobre a promulgação do código de direito canônico**. Roma, 25 jan. 1983. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_25011983\\_sacrae-disciplinae-leges.html](http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_25011983_sacrae-disciplinae-leges.html). Acesso em: 17 set. 2019.

PAPA PAULO VI. **Peregrinación a Tierra Santa** - Filial homenaje del Santo Padre Pablo VI a la Madre de Dios, y Madre Nuestra, la Virgen María. Nazaré, 5 jan. 1964. Disponível em: [https://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/speeches/1964/documents/hf\\_p-vi\\_spe\\_19640105\\_nazareth.html](https://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/speeches/1964/documents/hf_p-vi_spe_19640105_nazareth.html). Acesso em: 17 set. 2019.

PAPA PAULO VI. **Evangelii Nuntiandi**. Roma, 8 jun. 1975. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/apost\\_exhortations/documents/hf\\_p-vi\\_exh\\_19751208\\_evangelii-nuntiandi.html](http://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html). Acesso em: 17 set. 2019.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A Escola Católica**. Roma, 19 mar. 1977. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19770319\\_catholic-school\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html). Acesso em: 17 set. 2019.

SAGRADA CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **O leigo católico testemunha da fé na escola**. Roma, 15 out. 1982. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19821015\\_lay-catholics\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_po.html). Acesso em: 17 set. 2019.

SCATENA, Silvia. A Conferência de Medellín: contexto, preparação, realização, conclusões e recepção. *In*: BRIGHENTI, Agenor; PASSOS, João Décio (org.). **Compêndio das Conferências dos Bispos da América Latina e Caribe**. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2018.

## Prática docente na socioeducação: análise das competências sob a ótica docente

ADRIANA MATOS RODRIGUES PEREIRA<sup>1</sup>

CHRISTINA PEREIRA DA SILVA<sup>2</sup>

GERALDO CALIMAN<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste artigo, busca-se compreender a percepção dos professores de uma escola inserida em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei no Distrito Federal (DF) quanto às práticas do educador social que podem contribuir para a promoção do trabalho na socioeducação. O problema de pesquisa situa-se na perspectiva de identificar em que medida as competências inspiradas nos princípios da Educação Social podem colaborar para as práticas pedagógicas do docente que atua na socioeducação. Esse profissional atua com adolescentes/jovens que, além de estarem enclausurados, estão em fase de desenvolvimento. A práxis pedagógica docente na socioeducação objetiva contribuir para que o estudante perceba o ensino como uma possibilidade de transformação, que desenvolve competências e habilidades essenciais para a compreensão e a reflexão da realidade em que está inserido, com vistas à ressocialização (SILVA, 2017; NUNES; IBIAPINA, 2010). O referencial teórico propõe a integração dos dados obtidos mediante os estudos de Onofre (2015, 2016), Silva (2017), Caliman (2010, 2015), Moreira (2016), Romans, Petrus e Trilla (2003), Mioto *et al.* (2015), assim como os documentos oficiais disponíveis: o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), o Estatuto da Juventude - Lei nº 12.852 (BRASIL, 2013), o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Lei n. 12.594 (BRASIL, 2012) e as Diretrizes pedagógicas para a escolarização na socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014). Foi utilizada como metodologia de pesquisa para a coleta de dados a técnica de grupo focal, escolhida por propiciar uma maior articulação entre os atores envolvidos no processo de pesquisa, encorajando uma conversa aberta sobre os pontos determinados e presentes nos objetivos, facilitando a expressão de ideias e experiências dos participantes. O grupo focal foi realizado na escola de uma unidade de internação do Distrito Federal, em 2018, com dez professores. Os dados coletados demonstraram que as competências que fazem parte do educador social são de grande valia para a atuação dos professores nas unidades socioeducativas, pois os obstáculos e a realidade vivenciada pelos educadores sociais são muito próximos daquilo com que os professores das unidades socioeducativas se deparam todos os dias.

Palavras-chave: Prática docente. Educador social. Competências. Socioeducação.

## Teaching practice in socio-education: analysis of competences from the teaching perspective

**Abstract:** This article pursues to comprehend the perception of the professors in relations to the competences of the social Educator which can contribute to the promotion of the Social Education work. It is important to understand that these professors being studied in this article work in a school; situated in a Detention Unity of Juveniles in conflict with Law in the Federal District. The focus of the research is in the perspective of identifying how the competences inspired in the principles of the social education can contribute to the pedagogical practices of the teacher who works at social education. This professional works side by side with adolescents that are not only locked up but are also in phase of growth. The pedagogical practice in the Social Education aims to contribute to allow the student to look at education as a transformation possibility, develop essential abilities to comprehend and reflect on the reality in which they have been inserted and prepare them to return to society (SILVA, 2017; NUNES; IBIAPINA, 2010). The theoretical references proposes the integration of data obtained through the studies of Onofre (2015, 2016), Silva (2017), Caliman (2010, 2015), Moreira (2016), Romans, Petrus e Trilla (2003), Miotto et al. (2015), as well as the official documents available such as: the Statute of the Child and Adolescent – ECA, Lei n. 8.069 (1990), the Youth Statute – Lei n. 12.852 (2013), The National Socioeducational assistance System – SINASE, Lei n. 12.594 (2012), The pedagogical guidelines for schooling in social education (DISTRITO FEDERAL, 2014) and the data of the field research in progress doctorate, that investigates the teachers of a school inserted in a detention unite of the Federal District. The focus group technique was used as a research methodology as a way of collecting data. This technique was chosen because it promotes a greater articulation among the participants involved in the research process, encouraging an open discussion about the points determined and presented in our objectives, facilitating expression of participants ideas and experiences. The focus group was health in the school of a Federal District detention unit in 2018 with 10 teachers. The data collected exhibits that the competences (belonging to the Social Educator) would be extremely important in the performance of the professors in the social educative unities. This is due to the fact that the obstacles and reality lived by the Social Educators are too close to the daily obstacles and reality of the professors in the social educative unities.

Keywords: Teaching practice. Social educator. Competences. Socioeducation.

## Prática docente em socioeducação: análise de competências desde a perspectiva docente

**Resumen:** En este artículo buscamos comprender la percepción de los docentes en una escuela insertada en una unidad de resocialización para adolescentes en conflicto con la ley en el Distrito Federal (DF), con respecto a las prácticas de educadores sociales que pueden contribuir a la promoción del trabajo en la educación social. El problema de la investigación radica en la perspectiva de identificar hasta qué punto las competencias inspiradas en los principios de la Educación Social pueden contribuir a las prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan en la educación social. Este profesional trabaja con adolescentes /

jóvenes que, además de estar encerrados, están en la fase de desarrollo. La praxis pedagógica docente en la educación social tiene como objetivo contribuir a que el alumno perciba la enseñanza como una posibilidad de transformación, que desarrolle habilidades y capacidades esenciales para comprender y reflejar la realidad en la que se inserta, con miras a la resocialización (SILVA, 2017; NUNES; IBIAPINA, 2010). El marco teórico propone la integración de los datos obtenidos a través de los estudios de Onofre (2015, 2016), Silva (2017), Caliman (2010, 2015), Moreira (2016), Romanos, Petrus y Trilla (2003), Miotto et al. (2015), así como los documentos oficiales disponibles: el Estatuto del Niño y del Adolescente - Ley n° 8.069 (BRASIL, 1990), el Estatuto de la Juventud - Ley n° 12.852 (BRASIL, 2013), el Sistema Nacional de Asistencia Socioeducativa - Ley n. 12.594 (BRASIL, 2012) y las pautas pedagógicas para la escolarización en socioeducación (DISTRITO FEDERAL, 2014). La técnica del grupo focal se utilizó como metodología de investigación para la recopilación de datos, elegida para proporcionar una mayor articulación entre los actores involucrados en el proceso de investigación, alentando una conversación abierta sobre los puntos determinados y presente en los objetivos, facilitando la expresión de ideas y experiencias de los participantes. El grupo focal se realizó en la escuela insertada en una unidad de resocialización para adolescentes en conflicto con la ley en el Distrito Federal (DF), en 2018, con diez maestros. Los datos recopilados demuestran que las habilidades que forman parte del educador social son de gran valor para el desempeño de los docentes en las unidades socioeducativas, porque los obstáculos y la realidad que experimentan los educadores sociales están muy cerca de lo que enfrentan todos los docentes en las unidades socioeducativas. Palabras clave: Práctica docente. Educador social. Habilidades. Socioeducación.

## Introdução

As escolas inseridas em unidades de internação constituem um espaço educativo diferenciado, tendo em vista o fato de estarem dentro de um local de encarceramento. Por consequência, a práxis docente, necessariamente, nesse contexto socioeducativo deve/deveria ser distinta. Ao se tomar conhecimento do funcionamento de uma unidade de internação, percebe-se que a proposta de cumprimento de uma rotina pedagógica pode parecer, a princípio, algo fictício, por causa da tensão existente entre a unidade socioeducativa e a escola.

O levantamento anual do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de 2015 (BRASIL, 2018) mostra que o número de adolescentes nas unidades de internação vem aumentando e que, atualmente, de 26.209 atendidos, 18.381 estão cumprindo medida de internação. Diante desses índices alarmantes, percebe-se, no contexto das escolas das unidades socioeducativas, a importância da realização efetiva de uma educação que abrace a mudança de tal realidade. Neste artigo, busca-se discutir as competências do educador social como proposta para a práxis docente da socioeducação. O problema da pesquisa situa-se na perspectiva de identificar de que forma as competências inspiradas nos princípios da Educação Social podem contribuir para as práticas pedagógicas do docente que atua na socioeducação.

O professor que trabalha nas escolas inseridas nas unidades socioeducativas é um profissional que atua com adolescentes/jovens que, além de estarem enclausurados, estão em fase de desenvolvimento. A práxis pedagógica docente na socioeducação objetiva contribuir para que o estudante perceba o ensino como uma possibilidade de transformação, desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a compreensão e a reflexão da realidade em que está inserido, com vistas à ressocialização (SILVA, 2017; NUNES; IBIAPINA, 2010).

Na percepção dos gestores da unidade de internação, os adolescentes em conflito com a lei são vistos pelo ato cometido e, em algumas situações, vivenciam o aspecto punitivo. Essa é a descrição do lugar da não liberdade, um espaço que institucionaliza e tira a independência e a autonomia das pessoas (IRELAND, 2010).

Em contrapartida, na escola inserida em uma unidade de internação, a qual constitui a segunda instituição, os adolescentes são considerados discentes em desenvolvimento com o auxílio do professor (SILVA, 2017). Além disso, há a existência do aspecto punitivo, pois, algumas vezes, os adolescentes ficam trancafiados em suas celas sem estrutura e sem atrativos (SCHMIDT, 2011). É o lugar da não liberdade, constituindo um espaço que institucionaliza e tira a independência e a autonomia das pessoas (IRELAND, 2010).

Todavia, apesar de toda a complexidade presente em uma unidade de internação, a escola não pode abrir mão de sua função precípua e historicamente constituída: a transmissão do conhecimento. Nesse sentido, o professor assume o papel de agente principal do processo educacional ou da escolarização, tendo em vista que, muitas vezes, mediante um trabalho pedagógico de qualidade, ele pode criar condições para que o estudante possa exercer seu papel transformador e atuante na sociedade e sobre si mesmo (SILVA, 2017).

No contexto socioeducativo, a importância da figura docente se sobressai ainda mais, pois os estudantes, por vezes, ficam o período integral na escola, em atividades com os professores. Esse contato pode levar à transformação da realidade, mediante projetos significativos para a vida dos estudantes (SILVA, 2017). Segundo o SINASE (BRASIL, 2006), o adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribuam para a formação dele, a fim de que se torne um cidadão capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância, sem reincidir na prática de atos infracionais.

Nesse sentido, Miotto *et al.* (2015) enfatizam que o professor deve assumir responsabilidades de facilitador do processo socioeducativo do adolescente, tendo a capacidade para trabalhar em equipe, estabelecendo boa comunicação com seus colegas, estando presente na relação com o adolescente, sendo firme e claro e transmitindo segurança. Costa (2001), por seu turno, propõe, na socioeducação, um ensino não apenas fundamentado em conteúdos programáticos de

diversas naturezas, mas a aproximação com o educando, a criação de vínculos, a abertura para que o adolescente em conflito com a lei confie o seu emocional, seu afetivo, ao professor, e que dessa ação possa nascer um relacionamento de confiabilidade e de compromisso entre o docente e o educando.

Os estudos de Onofre (2015) sobre professores que atuam em espaços de privação de liberdade corroboram as pesquisas de Mioto *et al.* (2015), quando enfatizam que esse profissional deve ser acolhedor da diversidade, aberto à inovação, comprometido com o sucesso da aprendizagem, solidário com as características e as dificuldades/potencialidades de seus alunos. Para tanto, é importante que tenha capacidade de articular conteúdos curriculares a conhecimentos pedagógicos; garanta a efetivação de projetos interdisciplinares; trabalhe em equipe e de maneira reflexiva; improvise com criatividade; assuma com autonomia a gestão de seu desenvolvimento profissional. Trata-se, portanto, de um profissional com saberes que lhe permitem dialogar com diferentes culturas, mas, principalmente, lidar com conflitos e dilemas para os quais, muitas vezes, não foi preparado na formação inicial e em experiências com outros espaços escolares.

Entretanto, para que se tenha um profissional com tais competências, faz-se necessária a formação do educador social, tendo em vista o fato de que os métodos e as estratégias aprendidas pelos educadores sociais estão sendo desenvolvidos, principalmente, a partir da prática cotidiana, com a reflexão contínua dessa vivência. A maioria não tem oportunidade de formação, muito menos de titulação. Para isso, necessita de suporte financeiro e investimento a fim de superar esse obstáculo (CALIMAN, 2010).

Nesse sentido, Moreira (2016) enfatiza a necessidade de abrir um curso de graduação na área da Pedagogia Social, a fim de que o educador social se sinta seguro nas atitudes e nas intervenções, as quais devem ser efetuadas de acordo com cada situação vivenciada. Assim, o profissional não ficaria esperando ao acaso qual a melhor atitude a ser tomada, mas, com base nos estudos e nas reflexões, faria o melhor para a integração do indivíduo na sociedade.

Em diálogo com os aspectos evidenciados por Conceição e Guimarães (2015), no entendimento de Onofre (2016), os professores que optam por iniciar ou continuar sua carreira em espaços de privação de liberdade, embora se sintam despreparados, mostram uma condição que é universal a todos os que realizam tarefas pedagógicas: a sensibilidade pelos problemas sociais que promovem mecanismos de exclusão, pautando sua prática pedagógica na instauração do diálogo, apoiando-se nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do presente trabalho, uma vez que ele se concentra na análise das reflexões dos professores que atuam em escolas com adolescentes em conflito com a lei recolhidos nas unidades de internação, tendo sua práxis docente inspirada nas competências do educador social, con-

siderando a proximidade de competências desses docentes com os educadores sociais. Para a reflexão sobre essa temática, busca-se, inicialmente, versar sobre a trajetória da Educação Social/Pedagogia Social no Brasil. Posteriormente, apresentam-se as bases teóricas sobre o educador social e suas competências pedagógicas, as quais nortearam esta pesquisa. Visa-se também elucidar a respeito das especificidades metodológicas desta investigação. Por fim, expõem-se, na análise, algumas reflexões concernentes à problemática que esta investigação propõe: os professores da unidade de internação para adolescentes em conflito com a lei percebem que as competências do educador social podem contribuir para a práxis docente da socioeducação?

## Trajетória da Educação Social/Pedagogia Social no Brasil

Discorrer sobre a trajetória da Educação Social no Brasil requer uma breve menção aos acontecimentos no mundo que influenciaram, de forma significativa, a realidade brasileira no que se refere a esse campo. De acordo com Otto (2009), a origem da Pedagogia Social remonta a meados de 1900, primeiramente tendo sido discutida por educadores alemães como Karl Mager, Adolph Diesterweg e Paul Natorp.

Loureiro e Casteleiro (2009) apresentam a origem histórica da Pedagogia Social dividida em quatro períodos. O primeiro, de 1850-1920, quando a Pedagogia era de cunho sociológico e proposta por Paul Natorp; o segundo, de 1920-1933, quando surgem os problemas de ausência de proteção social por causa da Primeira Guerra Mundial; o terceiro, de 1933-1949, o qual compreende a Pedagogia Social como parte da pedagogia geral, trazendo uma reflexão sobre as ideias de Hitler que interferiram, politicamente, na Educação; e, por fim, o quarto período vai de 1950 até os dias de hoje.

Os estudos sobre a Educação Social surgiram na década de 1930, quando se buscava uma pedagogia mais social, voltada para a educação comunitária. Essa preocupação traduziu-se, inicialmente, no movimento em que os pioneiros da Escola Nova realizaram, no período de 1920 a 1940, por meio do manifesto em que lutavam por uma educação pública que atingisse o maior número possível da população, tornando o acesso à educação menos desigual, pois até então a educação era para privilegiados.

Outro fato que se acredita ter influenciado na Educação Social aconteceu na década de 1960, com a Educação Popular, voltada para jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino “formalizado”. Nessa época, surgiu Paulo Freire com sua teoria e práxis concebendo a educação para muito além do espaço escolar.

Na década de 1990, começaram a surgir pesquisadores com a reflexão teórica na linha da Pedagogia Social brasileira. Entre os precursores temos Costa *et al.* (1990), Costa (1997), Graciani (1997), Caliman (1998) e Gohn (2007).



No Brasil, segundo Machado (2012), o que marcou o início da estruturação e fundamentação da Pedagogia Social e sua busca pela legalidade e institucionalização foi a realização de dois Congressos Internacionais de Pedagogia Social, realizados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no período de 2006 e 2008, sob a coordenação do professor Roberto da Silva. Com esses dois eventos, houve a estruturação e a organização da Pedagogia Social com suas publicações, reflexões, pesquisas e discussões realizadas. Esses acontecimentos alavancaram as próximas ações do movimento na construção da Pedagogia Social.

A partir dessas ações, a Pedagogia Social, com suas orientações e seus princípios pedagógicos, passou a constituir a dimensão teórica obtida da prática sociopedagógica (Educação Social), fundamentada na crença de que é possível influenciar as circunstâncias sociais por meio da educação (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009 *apud* MOREIRA, 2016). Petrus (2003) acrescenta que a Educação Social propõe uma ação intercultural a partir do respeito à origem de cada indivíduo.

A Educação Social pressupõe um desenvolvimento pessoal e comunitário fundamentado em muitos aspectos da proposta e do pensamento de Paulo Freire, considerado pelos teóricos da área o patrono e inspirador da Pedagogia Social no Brasil. Muito embora ele não tenha utilizado o termo/expressão “Pedagogia Social”, todavia, quando se lê a sua literatura, percebem-se com muita propriedade e intensidade as mesmas intenções.

Caliman (2015) lembra que a Educação Social, em sua dimensão prática, não ocorre necessariamente nas instituições de ensino e pesquisa, mas sempre foi muito intensa no Brasil, principalmente na década de 1970. Nos anos 1970 e 1980, inúmeros foram os projetos concebidos na prática para o atendimento à infância e à juventude.

[...] Em geral a vontade de responder aos desafios sociais e educativos da comunidade, ou de “fazer o bem” sobressaiu sobre as exigências do profissionalismo. Somente em um segundo tempo é que emergem tanto a necessidade de sistematizar um projeto pedagógico da “obra social”, e de responder às necessidades de qualificação ou mesmo de profissionalização dos quadros funcionais (CALIMAN, 2015, p. 188).

Contudo, a dimensão teórica da Educação Social, que parecia ter uma lacuna, passou a ser uma realidade, a partir do esforço de sistematização teórica da Pedagogia Social no Brasil, utilizando-se das contribuições provenientes do seu desenvolvimento em países europeus como Espanha, Alemanha, Itália, Portugal e Finlândia. Esse mesmo pesquisador pontua que:

a Pedagogia Social passa a ser um avançado campo experimental da educação. No entanto, como não basta a prática, a partir de

certo momento sente-se a necessidade de desenvolver reflexões para além da prática, que fizessem uma ligação também com as teorias pedagógicas que fundamentam e alimentam o “que fazer” e o “como fazer” dos educadores sociais (CALIMAN, 2010, p. 346).

Caliman (2015) compreende que foram inúmeros os desafios enfrentados, os quais serviram de estímulo para a construção das bases teóricas da Pedagogia Social brasileira, entre eles: a) o reconhecimento da Pedagogia Social como uma disciplina; b) a identificação, em caráter de urgência, da profissão de educador social; c) a criação de currículos formativos com vistas à profissionalização e qualificação dos profissionais atuantes na Educação Social, principalmente os educadores sociais; d) a organização das instituições socioeducativas em rede, com vistas à obtenção da força para exercerem influência nas estruturas e nas políticas públicas; e) o estabelecimento de diálogo entre as áreas esportivas, culturais e artísticas, reconhecidamente espaços de grande potencial educativo, com vistas à motivação, perspectivas de vida, projetos de vida e construção de um referencial de valores e de senso, dentro das atividades pedagógicas dos projetos socioeducativos. Nesse sentido, a dimensão humanística é essencial na práxis educativa da Educação Social.

Nesse sentido, emerge no Brasil a figura do educador social, representado por um profissional que começou a se destacar, sobretudo a partir da década de 1980, em meio às diversas mudanças políticas, econômicas e sociais (MOREIRA, 2016).

Por causa disso, emergiu, antes mesmo da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, o trabalho do educador social, para fazer frente às necessidades da camada da sociedade dos excluídos, que, por sua vez, acabam por “engrossar” as fileiras das instituições socioeducativas, as quais procuram resgatar esses indivíduos e inseri-los na sociedade de maneira digna (CALIMAN *et al.*, 2012).

## O educador social e suas competências pedagógicas

A trajetória do educador social iniciou-se com um trabalho voluntário, o qual começou a ganhar espaço na ciência da educação e foi, gradativamente, sendo reconhecido no âmbito social por meio de suas ações e de seus resultados efetivos. Esse educador atua aonde a educação não costuma chegar, geralmente em lugares com situações de vulnerabilidade social.

O educador social é um profissional que começou a se destacar, no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, em meio às diversas mudanças políticas, econômicas e sociais (MOREIRA, 2016). No processo de desenvolvimento econômico, o risco e o mal-estar social vêm em forma de pobreza, disseminação de drogas, abandono e indiferença social.

É fato que, apesar da importância da atuação do educador social, este ainda necessitava da regulamentação. Sabe-se que, desde 2009, no Senado Federal, estava em tramitação o Projeto de Lei do deputado federal Chico Lopes propondo a criação da profissão do educador social. Politicamente, as discussões sobre a regulamentação desse profissional foram iniciadas na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em janeiro de 2011, pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados. Entretanto, em virtude do término da legislatura, a contenda foi interrompida e reiniciada em fevereiro de 2011, tendo o deputado Ângelo Vanhoni a incumbência de fazer a relatoria do Projeto.

O reconhecimento legal do educador social se fez no dia 14 de dezembro de 2011, com a aprovação do Projeto de Lei nº 5.346/09, em que, pela proposta, as ações dos educadores sociais são direcionadas às pessoas e comunidades em situação de risco, violência e exploração física e psicológica (BRASIL, 2009).

Em sua essência, o projeto criava a profissão de educador social não só com o caráter pedagógico, mas também social, para atuação fora do âmbito escolar, envolvendo pessoas em situação de risco, preservação cultural, segmentos sociais excluídos, infratores em cumprimento de medidas socioeducativas, privados de liberdade e pessoas com necessidades especiais. O texto aprovado atribuía ao Ministério da Educação a responsabilidade de elaborar uma Política Nacional de Formação em Educação Social, estabelecendo o Ensino Médio como nível de escolarização mínimo para o exercício da profissão.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal publicou edital para seleção do Programa Educador Social Voluntário, no ano de 2018, oferecendo 6 mil vagas para candidatos interessados em inserir-se no programa em questão, instituído pela Portaria nº 22, de 2 de fevereiro de 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018). Esses educadores atuam com alunos da rede pública de educação integral e também estudantes da educação especial, creches públicas integrais, indígenas matriculados nas unidades escolares, estudantes da Escola Meninos e Meninas do Parque, unidades de internação socioeducativas de Planaltina, São Sebastião, Recanto das Emas e Santa Maria.

O educador social voluntário tem se sobressaído em várias atividades educativas, em instituições preferencialmente de educação não formal, nos ginásios poliesportivos, nas atividades em quadras para a melhor idade, creches, conselhos tutelares, orfanatos públicos, asilos, abrigos e em contextos de medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além disso, também está costumeiramente presente em diferentes campos educacionais, tais como: presídios, asilos, instituições de cumprimento de medidas socioeducativas, programas de redução de danos de drogas, instituições de contraturno social que atendem a crianças e adolescentes em situação de risco, entre outros espaços de prevenção e cuidado (MOREIRA, 2016).

O educador social é o mediador entre o educando, a sociedade e a cultura (ONÃ, 2005 *apud* NATALI; PAULA, 2008). Ele é o personagem que entra em cena para fazer acontecer os processos pedagógicos específicos da Educação Social, pois está em contato direto com o educando que necessita de informações, capacitações e muita orientação. Esse profissional promove atividades de interação entre os colegas, a comunidade e os familiares, também visando à integração do indivíduo na sociedade. Além disso, importa ressaltar as competências do educador social. Todavia, faz-se mister lembrar Perrenoud *et al.* (2001, p. 8), quando afirmam:

É preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis.

Perrenoud *et al.* (2001) destacam ainda a existência de um referencial que identifica cerca de 50 competências cruciais na profissão de um educador. Enfatizam que algumas delas são recentes ou adquiriram uma crescente importância na contemporaneidade em função das transformações dos sistemas educativos, bem como da profissão e das condições de trabalho docente. Essas competências foram divididas em 10 grandes “famílias”, a saber: 1) organizar e estimular situações de aprendizagem; 2) gerar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da gestão da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar as novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e 10) gerar sua própria formação contínua.

Ao olhar mais detalhadamente as competências, está-se, acima de tudo, lutando por uma formação profissional dos professores fundamentada na realidade das práticas. Em pesquisa realizada na área da formação do educador social, em que se ouviu educadores sociais de diversas partes do Brasil, Caliman *et al.* (2012) apresentam 11 competências do educador social: 1) capacidade e facilidade de se trabalhar em equipe: organizar, exercer liderança e saber tomar decisões; 2) capacidade de elaborar e gerir projetos educativos; 3) formação e fundamentação teórica; 4) criativo: ser dinâmico, inventivo e proativo; 5) capacidade de mediar: solução de conflitos e diferenças, e habilidades de trabalho com indivíduos em situações de vulnerabilidade; 6) experiência e habilidade de lidar com adolescentes/juventude: conhecer a realidade juvenil; 7) compreender a realidade social: dispor de uma boa compreensão de mundo e das necessidades sociais; 8) comunicação e adaptação: ter facilidade de se expressar e de adaptar-

-se a novas situações; 9) relação de cuidado e tratamento: ter amor pelo próximo e interessar-se pelo bem-estar do outro; 10) compromisso sociotransformador: demonstrar capacidade de intervenção social; 11) respeito pela diversidade, em matriz dos valores morais-religiosos: acreditar na educação como sacerdócio, acreditar que educação é coisa do coração. São competências muito similares às necessárias para um professor que atua com adolescentes em conflito com a lei em ambientes de privação de liberdade

Diante do exposto, acredita-se que a relação de competências do educador social apresentadas por Caliman *et al.* (2012) se aproxima das competências necessárias para um professor que atua em escolas inseridas em unidades de internação para adolescentes em conflito com a lei, tendo em vista os inúmeros desafios postos a esse profissional. O educador social depara-se com uma realidade que se contrapõe a todas as iniciativas de favorecer o aprendizado e a construção do conhecimento, assim como ocorre com os professores que atuam na socioeducação.

## Metodologia

O presente artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa exploratória, em que a coleta de dados foi feita por meio do grupo focal, realizado em uma escola, dentro de uma unidade de internação no Distrito Federal. A metodologia escolhida objetivou compreender a percepção dos professores de uma escola inserida em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei, no Distrito Federal, quanto às competências do educador social que podem contribuir para a promoção do trabalho na socioeducação.

São apresentadas, neste estudo, as “falas” de um grupo focal, realizado em 2018 e composto de 10 professores que se voluntariaram a partir da reunião de informação realizada por esses pesquisadores. Nessa instituição trabalhavam 23 profissionais, dos quais 12 eram concursados, 9, contratados temporariamente, e 2, coordenadores, sob a tutela de um centro educacional, constituído como escola regente.

A escola apresentada na presente pesquisa é responsável pelo atendimento socioeducativo de adolescentes do sexo masculino (faixa etária de 12 a 18 anos, em cumprimento de medida socioeducativa estrita) e do sexo feminino (de 12 a 18 anos, em cumprimento de medida socioeducativa de internação estrita ou provisória). Trata-se de uma instituição, das seis unidades existentes no Distrito Federal, destinada a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Cada uma dessas unidades está subordinada à Subsecretaria do Sistema Socioeducativo (SUBSIS), órgão da Secretaria de Estado da Criança do Governo do Distrito Federal (SECRIANÇA).

É importante ressaltar que essa unidade atende, simultaneamente, adolescentes dos sexos masculino e feminino no Distrito Federal e tem capacidade para receber até 90 adolescentes em cumprimento de internação provisória. Na unidade de internação, segundo dados fornecidos pela gestão da escola, somam-se 155 socioeducandos, sendo 140 do sexo masculino (140) e apenas 15 do sexo feminino. Desse quantitativo, 60% estão cursando o 6º ou 7º ano do Ensino Fundamental.

No tocante à formação acadêmica, dos 10 professores que participaram do presente estudo, apenas 3 docentes, além da docência em Pedagogia, possuíam graduação em Letras ou Matemática. No que se refere aos cursos de extensão, somente 3 professores dessa escola inserida na unidade de internação realizaram cursos de extensão em docência na socioeducação e em direitos humanos. Ademais, uma professora estava cursando disciplina como aluna especial no mestrado em Educação Física na Universidade Católica de Brasília. Infere-se desse contexto que não há um interesse significativo em realizar cursos relacionados à socioeducação.

A técnica do grupo focal foi escolhida por acreditar que poderia propiciar uma maior articulação entre os atores envolvidos no processo de pesquisa, encorajando uma conversa aberta sobre os pontos determinados e presentes nos objetivos, facilitando, assim, a expressão de ideias e experiências dos participantes. Gatti (2005) pontua que o grupo focal possibilita o entendimento de sentimentos e possíveis argumentos que influenciam a compreensão.

## **Análise dos dados**

A análise da pesquisa aqui apresentada partiu das “falas” dos professores no grupo focal. Nesse sentido, no processo de análise, buscou-se compreender as competências do educador social abordadas por Caliman *et al.* (2012), como proposta para a práxis docente da socioeducação, tendo por base as percepções dos professores sobre seu trabalho na unidade. A análise foi organizada em 11 tópicos, relacionados com as competências do educador social. A partir disso, discorreu-se sobre a importância delas para o professor da socioeducação e organizaram-se os resultados.

**Capacidade e facilidade de se trabalhar em equipe: organizar, exercer liderança e saber tomar decisões**

Em todas as organizações, educativas ou não, faz-se necessária a interação dos indivíduos e dos colaboradores. A capacidade de trabalhar em equipe contribui para perceber a atividade de forma abrangente e estratégica, fazendo parte de um plano maior que é o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição, sem

contar a importância do exercício da liderança para que os estudantes possam compreender esse processo, no qual os objetivos não visam aos benefícios individuais, mas aos coletivos.

Nesse sentido, Moscovici (2003) mostra que o desenvolvimento de uma equipe é o desenvolvimento interpessoal. Segundo a autora (2003, p. 103), “as habilidades interpessoais são facilitadoras de processos grupais básicos, tais como: comunicação, liderança, processo decisório, negociação, administração de conflitos e análise de processo”. Outro ponto a ser analisado é a perspectiva trazida por Delors (2003) sobre a importância do trabalho em equipe para a melhoria na qualidade da educação.

As decisões são tomadas em grupo, tudo é decidido junto. Quando alguém está fazendo uma decoração na escola, o outro professor, pelo instinto de cooperação, já pega a turma e faz com que a escola avance, pois o aluno não fica sem aula... (Professor 1).

A fala anterior relaciona-se com os aspectos trazidos por Delors (2003) sobre a importância do trabalho em equipe para a melhoria na qualidade da educação, visto que ele aponta a participação dos professores nas decisões da escola como fator motivador, resultando na melhora do desempenho desses professores.

Como é possível perceber, o professor faz relevante comentário, demonstrando de que modo a participação coletiva contribui para a integração dos professores e também dos alunos que interagem para além dos interesses de sua turma, em um pensar coletivo visando à escola como bem maior e reforçando a ligação entre ela e a comunidade, trazendo para o processo de ensino uma simbiose com o meio.

## Capacidade de elaborar e gerir projetos educativos

Ao pensar na essência da instituição educacional, parte-se do seu macro-projeto que é o PPP. É a partir dele que se inicia a primeira etapa da construção de um projeto pedagógico, e será nele que os educadores se fundamentarão para a construção de novos projetos que possam atender às demandas do processo pedagógico. De acordo com Cavalieri e Ribeiro (2005, p. 1), “Um projeto é um empreendimento único, com início e fim determinados, que utiliza recursos e é conduzido por pessoas, visando atingir objetivos predefinidos”. Dentro de um espaço socioeducativo, é importante que se possa pensar em outras estratégias de ensino para as demandas que, muitas vezes, emergem de situações inesperadas ou mesmo dos conflitos entre os adolescentes.

Aqui na escola da unidade fazemos vários projetos educativos como objetos de mediação. Na culminância destes projetos todos os pro-

fessores participam. Há lanche com chá (para deixar os meninos menos nervosos na hora de lembrar como se escreve cada palavra), refrigerante, cachorro quente, música, premiação comprada pelos professores. Já tivemos projeto de rapper, pintura, desenho que foi exposto até mesmo na Câmara Distrital (Professora 2).

A professora 2 apresenta como é importante a habilidade de criação e a autonomia do professor para a elaboração de projetos que possam construir novas propostas educativas e atender à diversidade de necessidades da socioeducação. Nesse sentido, requer-se que o educador pense “fora da caixa”, saia do convencional, ouse propor linguagens educativas que possam ir ao encontro dos adolescentes em privação de liberdade. Para tanto, observa-se que projetos como oficina de rap e grafite são muito bem-aceitos pelos adolescentes da socioeducação e despertam o gosto pela educação e pela escola.

## Formação e fundamentação teórica

Acredita-se que cada instituição tem suas características e acaba por requerer do educador conhecimentos e competências diferenciadas para cada situação que emerge do contexto pedagógico. Estando a instituição pesquisada inserida em uma unidade socioeducativa, essas competências acabam por se tornar mais específicas para esse público.

As questões aqui vivenciadas ultrapassam muito o conhecimento e o domínio do conteúdo das disciplinas, requerendo do professor um profundo conhecimento sobre as características do adolescente e o contexto de violência e, sobretudo, a realidade de vulnerabilidade social da qual emerge.

Os professores, de forma geral, não têm uma formação específica para trabalhar em uma unidade socioeducativa; muitos chegam lá com uma concepção distorcida da realidade, e, mesmo depois que entram, são poucos os cursos e as oportunidades de formação em que participam, conforme apresentam os excertos a seguir:

[...] às vezes, a gente tem dificuldade porque foi mal treinado... aqui é uma realidade que a gente não se preparou pra isso! (Professora 2).

[...] é um grande desafio para nós, porque a nossa formação não foi na socioeducação, a gente teve um curso ou outro. Às vezes, eu penso: - Como que eu vou aprender a lidar com isso, e isso não é tratado, isso não é treinado, isso é uma luta pessoal... e, muitas vezes, a gente se vê assim (Professora 3).

[...] Mas assim, ainda assim, né? Você... porque não é só meu conhecimento que eu aplico, é o conhecimento que chega pra mim como pessoa, porque aí entra uma outra situação, entra formação e depois entra como que eu como pessoa, como mãe, como cidadã,



vou trabalhar os meus valores dentro da minha prática vivendo numa situação de pressão (Professor 1).

[...] nós temos a profissão mais difícil de todas, o médico pega o doente “se tem tuberculose, vou te dar medicação” e acabou, a gente trabalha com o subjetivo, né? Com a emoção das pessoas também e isso é muito difícil, porque o que eu falei, a gente não aplica só, a gente tem que tá preparado também, é essa minha dificuldade (Professor 6).

Percebe-se, nas falas dos professores, que há uma real necessidade e preocupação com as questões relativas à formação específica para a atuação na socioeducação. Os professores percebem a fragilidade de sua atuação diante dos grandes desafios evidenciados por uma realidade atípica que enfrentam. Possuem o desejo de fazer o melhor dentro do processo educativo, mas seus desejos esbarram na falta de preparo e na falta de conhecimento sobre o sujeito em questão. O educando da socioeducação ainda é um grande enigma para o educador, que não compreende suas demandas, assim como os caminhos para acessar o processo pedagógico.

Sabe-se que o currículo dos cursos de graduação em Pedagogia ou o conteúdo de qualquer disciplina de graduação para a licenciatura na Educação Básica não possuem uma preocupação clara e explícita de oferecer formação na perspectiva para a socioeducação.

**Criativo: ser dinâmico, inventivo e proativo**

Nesse contexto, a escola passou a ser um ambiente propício ao desenvolvimento e à expressão da criatividade. De acordo com Alencar e Martínez (1998), o desenvolvimento da criatividade na educação exige do professor que ele tenha essa criatividade ou que a desenvolva, pois, segundo as autoras, para despertar o desenvolvimento da criatividade dos alunos, é preciso que haja professores com práticas pedagógicas criativas, pois servirão de inspiração e estimularão a criatividade em seus alunos.

Para que os professores possam atingir seus objetivos pedagógicos dentro de um contexto da socioeducação, em que o solo para a aprendizagem se faz árido, é necessária muita criatividade por parte do professor. Trazer os adolescentes em conflito com a lei para o espaço do conhecimento e despertar neles o desejo de aprender é, sem dúvida, um dos maiores desafios do professor, pois os temas e assuntos ali abordados, muitas vezes, apresentam-se incompatíveis com a realidade dos menores nessa situação de reclusão.

Faço uso de palavras cruzadas, músicas, filmes e outros como forma de atrair os alunos, fazendo com que a escola seja um espaço onde a educação vá além do prescrito curricular. Falo: - Gente,

vamos parar a aula, ver outra coisa! Aí coloco vídeo pra eles assistirem rappers (Professora 3).

Para que eles escrevam, digo que sei interpretar sonhos! Então todos os dias eles me entregam algo escrito para que eu possa dizer o significado dos sonhos (Professora 2).

Os professores apresentam uma grande vontade de fazer do espaço pedagógico algo lúdico, interessante e que desperte o desejo dos adolescentes em participar das aulas. Eles possuem a consciência de que o tempo dentro das celas é deprimente e que o tempo passado dentro da escola deve ser de oportunidade de aprendizagem e de ressocialização. Nesse momento, o adolescente que está em privação de liberdade precisa que o processo de escolarização seja atrativo, dinâmico e criativo. Para tanto, é preciso que se tenha na sala de aula um professor criativo, envolvido com a realidade do adolescente, motivado e proativo.

Capacidade de mediar: solução de conflitos e diferenças, e habilidades de trabalho com indivíduos em situações de vulnerabilidade

Sabe-se que o conflito faz parte das relações humanas. Conforme Maffesoli (1987), na sociedade há uma “harmonia conflitual”, ou seja, toda harmonia possui uma dose de conflito. Os educadores vivenciam a todo instante situações de conflito no espaço escolar.

Nesse sentido, acredita-se que estar em privação de liberdade poderá gerar um conflito interno no adolescente, que tende a transbordar a ponto de se constituir em passagem ao ato. O docente da unidade socioeducativa precisa saber lidar com a heterogeneidade, realizar acordos e fazer negociações. O conflito é uma situação que surge entre pelo menos dois ou mais protagonistas, na qual se produz uma confrontação de interesses (FERNÁNDEZ, 1998).

Aqui a gente é meio um goleiro que agarra várias bolas ao mesmo tempo, é muito complicado isso, pois a maior parte das demandas dos alunos está ligada à sua condição de vulnerabilidade. Muitos adolescentes estão envolvidos com a cultura do tráfico e por isso perderam seus vínculos familiares e foram abandonados, não recebem visitas, entram em depressão sem querer sair daqui (Professor 4).

São jovens que vêm, que chegam aqui... a adrenalina tá batendo na testa, o moleque, pô, ele foi preso, no máximo 30 dias quando ele cai na mão da gente. E foi preso diante de quê? Não foi a polícia que bateu na porta dele, não; ele foi preso na disputa de tiro, ele foi preso no furto, ele foi preso durante uma ação criminosa, porque normalmente os que vêm pra cá é isso, eles só vêm quando são pegos no ato, né? (Professor 7).

Nesses breves relatos dos professores, pode-se perceber que existem vários tipos de conflito: o conflito entre os adolescentes, o conflito dos adolescentes em relação à sua condição de privação de liberdade e vulnerabilidade, o conflito dos educadores ao se depararem com a vulnerabilidade dos adolescentes e sua atuação enquanto professores.

Assim, pode-se dizer que, para atuar em situações de conflito, é preciso que o educador, além de noções básicas de mediação, tenha consciência de sua atuação não como salvador da pátria, mas como alguém que pode ajudar a esses adolescentes com simples gestos de escuta e de um olhar sem rótulos ou preconceitos.

## Experiência e habilidade de lidar com adolescentes/juventude: conhecer a realidade juvenil

Os autores do presente artigo, com suas experiências em projetos inseridos em unidades de internação e também em inúmeras conversas informais que tiveram com professores das instituições, perceberam que eles apresentavam queixas e relatos sobre comportamentos e atitudes dos adolescentes em conflito com a lei, demonstrando uma falta de entendimento sobre as características peculiares dos adolescentes.

De acordo com Golpe e Molero (2012), a concepção que se tem da adolescência faz parte do imaginário social, que nem sempre é o mais correto ou profundo, como sendo um período de vida considerado conturbado e de problemas. É necessário que os educadores sociais e os professores da socioeducação tenham uma maior compreensão sobre a complexidade da adolescência e suas características.

Nossos alunos não têm aquela paciência né... eles são bem imperativos, né. E assim a escola lá fora não interessa mais a eles, né... a escola realmente é muito tradicional, né. (Professora 10).

Atualmente, ainda se esbarra em alguns conceitos sobre a adolescência que remetem a questões cronológicas e pouco às questões comportamentais; com isso, a maioria dos educadores, por ter pouca informação sobre a adolescência e seu processo, não compreende determinados comportamentos, acreditando que as situações vivenciadas são atípicas, quando, na verdade, fazem parte do ser adolescente.

O relato da professora deixa claro que, além de não compreender o comportamento do adolescente, também não percebe que essa agitação e hiperatividade podem estar ligadas às questões de drogadição. Outro ponto a destacar é o fato de a escola não ser interessante para o adolescente não por ser tradicional, mas por não dar espaço de atuação e construção para além da escolarização.

## Compreender a realidade social: dispor de uma boa compreensão de mundo e das necessidades sociais

Os autores do presente estudo acreditam que a base do trabalho pedagógico se dá no conhecimento dos atores envolvidos e sua realidade social. Aliás, Paulo Freire fez esse processo de forma primorosa e deixou grandes ensinamentos sobre a importância da compreensão da situação pessoal, social, cultural e política do estudante. Tratando-se da socioeducação, não poderia ser diferente.

Os adolescentes em conflito com a lei estão inseridos em um contexto de fragilidade e vulnerabilidade e, antes mesmo da privação de liberdade, já estavam privados de diversos direitos. A ausência desses direitos acabou por sentenciá-los a uma condição futura de passagem ao ato.

Mas assim em sua grande maioria, digamos 80% deles, realmente, não veem a escola como uma forma deles estarem aparecendo. O que os jovens querem? O jovem quer aparecer de alguma forma, né. Se eles não são uma figura positiva lá fora, aqui dentro eles têm essa possibilidade de ser, né... (Professora 9).

Ao ler essa fala da professora, pode-se compreender que o desejo de “aparecer” ao qual ela se refere pode estar ligado ao protagonismo, tão importante na fase da adolescência, e que pode ser um dos fatores que levam o adolescente a cometer o ato infracional. Quando a professora diz que o adolescente quer ter um *status* positivo dentro do sistema prisional, nem sempre esse sistema oferece oportunidade de construção desse protagonismo. Na verdade, nem dentro, nem fora da socioeducação o adolescente encontra facilmente espaço para desenvolver o protagonismo que é tão importante para seu desenvolvimento.

## Comunicação e adaptação: ter facilidade de se expressar e de adaptar-se a novas situações

Acredita-se que o trabalho docente não se resume à mera transferência de conhecimento. Por isso, os autores do presente artigo, ao apresentarem a competência da comunicação e a adaptação às novas situações para o docente da socioeducação, também atribuem a ele o conhecimento sobre outras necessidades dos adolescentes em privação de liberdade. De acordo com Libâneo (1994), o professor não transmite apenas informações ou faz perguntas, ele também deve ouvir os alunos.

Sendo assim, no espaço da socioeducação, onde a interação social e grupal é limitada por causa da privação de liberdade, corrobora-se o papel essencial da

comunicação professor/aluno. Assim, essa comunicação com o professor poderá ser uma das poucas formas de reflexão que esse adolescente tem sobre seus atos.

A gente vem pra cá a cada dia preparado pro inesperado [...] A gente prepara um senhor material e não usa. Você tem que ter a sensibilidade de perceber que não vai fluir e se adaptar ... (Professora 10).  
Até ele conseguir se adaptar aí é complicado, né? Porque ele tem que se adaptar a... ao barraco deles, eles têm que se adaptar aos novos colegas, porque não são do mesmo espaço, né? Até por conta das rixas que têm. Em sala tentamos administrar isso (Professora 9).

As professoras aqui relatam com clareza a importância de um planejamento flexível e de um olhar sensível às necessidades desses adolescentes, visto que, dentro da situação de privação de liberdade, ser ouvido é tão importante quanto aprender diversos conteúdos. A adaptação no sistema prisional é um grande desafio para qualquer ser humano, e, em se tratando de um adolescente, essa adaptação é ainda mais dolorosa.

Relação de cuidado e tratamento: ter amor pelo próximo e interessar-se pelo bem-estar do outro

Inicia-se essa reflexão partindo do pensamento de Paulo Freire (1974, p. 96), ao pontuar que “a educação é um ato de amor”, pois ela passa pelo cuidado e pelo olhar do professor para o aluno, enxergando nele um ser em desenvolvimento. Então, acredita-se que o professor seja o principal elo de conexão do adolescente em privação de liberdade com o mundo externo. Essa é, sem dúvida, uma das oportunidades de resgate desse aluno para a mudança de perspectiva de vida.

Aqui a gente pega na mão do moleque de 17 anos que já deu tiro, que já matou, que já estuprou e fala: – “Olha, tu podes começar a partir daqui, a andar, a trilhar um outro caminho social, pode rever tua vida, entender que a vida não acabou, ela tem uma continuidade e pode ser diferente” (Professora 4).  
[...] eu procuro criar aquele vínculo, pra que eles exponham um pouco da vivência deles lá fora e o que eles planejam fazer quando saírem daqui... (Professor 3).

Dentro do processo de reflexão, relacionando a fala dos professores com a teoria, pode-se compreender que a afetividade no espaço da socioeducação é mais importante e necessária do que em qualquer outro lugar. Muitas vezes, um simples gesto, um olhar, abre uma porta para que esse adolescente acredite na reconstrução de seu amanhã.

## Compromisso sociotransformador: demonstrar capacidade de intervenção social

Comunga-se da ideia de que o professor tenha um papel social que lhe possibilita exercer uma intervenção, influenciando nas ações dos adolescentes, no tocante à conscientização política, social, ética e cultural.

Nessa ótica, ensinar é também desenvolver valores, promover a transformação social, construir pontes entre os homens e o pensamento reflexivo, levando o adolescente da socioeducação a pensar sobre seus atos e interpretar as visões do mundo.

Como é que vai ser quando estes adolescentes saírem daqui ou quando forem fazer a prova do ENEM? Penso que, com o meu trabalho aqui, posso intervir de alguma maneira para mudar a realidade destes meninos (Professora 3).

Nota-se que há uma grande preocupação dessa professora com relação ao seu papel no que tange ao futuro dos adolescentes em conflito com a lei. Ela percebe que sua atuação precisa repercutir em um processo de mudança que aponte novos caminhos para esse adolescente.

Nesse sentido, é preciso que se tenham propostas pedagógicas que possibilitem pensar no futuro, em projetos e perspectivas de atuação do adolescente no campo profissional. Para tanto, retomam-se as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que se determina: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 2008). Sabe-se que a maioria dos adolescentes em unidades de internação está cursando a EJA e não realiza nenhuma articulação com as questões profissionalizantes.

Respeito pela diversidade, em matriz dos valores morais-religiosos: acreditar na educação como sacerdócio, acreditar que educação é coisa do coração

A competência apresentada aqui se inicia pela necessidade de respeito à diversidade, pois, quando se dialoga a respeito dessa temática em educação, remete-se à ideia de inclusão de todas as pessoas no espaço escolar, independentemente de raça, crença, religião, gênero, cultura ou etnia. A proposta de trabalhar com a diversidade leva à possibilidade de reconhecer os seres humanos como diferentes, pois cada pessoa é única. Logo, essa competência desenvolverá nos alunos a construção da cidadania, que comporta o respeito às diferenças e às diversidades entre os indivíduos. De acordo com Gadotti (1992, p. 21),

[...] a escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista.

Outro aspecto a ser refletido nessa competência é a perspectiva da profissão docente percebida como um sacerdócio, e não unicamente como uma profissão. Essa dualidade, ainda muito discutida e debatida no âmbito acadêmico, não dispensa que o professor, além de ser um profissional competente e com formação, perceba seu papel como um ofício que necessita de muitos dons. Esses podem ser interpretados como competências e habilidades para o trabalho docente, requerendo entrega e confiança na educação como caminho transformador.

Eu adoro trabalhar aqui, mas a gente tem uma sobrecarga. Aí acaba que eu fico estressada em casa, estressada com meu namorado, com tudo, mas mesmo assim acredito que posso mudar essa realidade. (Professor 10).

O educador, como qualquer outro profissional, necessita amar e se identificar com o seu trabalho, pois, diferentemente de algumas profissões, ele lida diariamente com pessoas, com vidas que podem e devem ser influenciadas positivamente. Para tanto, é necessário que o professor respeite as diferenças, acolha com o coração e ensine muito mais pelo exemplo do que por palavras.

## Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscou-se identificar em que medida as competências inspiradas nos princípios da Educação Social podem contribuir para as práticas pedagógicas do docente que atua na socioeducação. Observou-se que as competências do educador social estão muito próximas à práxis docente da socioeducação. Para tanto, utilizou-se das percepções de professores sobre o trabalho que eles desenvolvem com adolescentes em conflito com a lei em uma escola inserida em uma unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei, no Distrito Federal. Dada a complexidade inerente a esse espaço de atuação, esse professor necessita ter competências diferenciadas.

Emergiu deste estudo a percepção de que, das 11 competências tratadas por Caliman *et al.* (2012), muitas precisam de um maior aprofundamento, mas especificamente duas das competências abordadas pelo autor encontram-se em uma perspectiva superficial e quase inexistente na prática docente da socioeducação. A primeira se refere à necessidade de aprimorar a formação para o desenvolvimento do trabalho socioeducativo. Na prática, o fato de não haver

uma formação específica para a práxis docente compromete a percepção do professor, que acaba não percebendo o seu trabalho como uma possibilidade de transformação da realidade discente. Essa percepção da ausência de competências parece despertar no docente um sentimento de desamparo diante das adversidades cotidianas.

A segunda competência, quase não percebida nos educadores, está ligada à primeira e se relaciona à experiência e habilidade de lidar com adolescentes/juventude: conhecer a realidade deles. Nesse aspecto, pode-se dizer que muitos professores escolhem trabalhar nas unidades de internação sem o mínimo de conhecimento específico sobre adolescência e seu significado, suas características e suas complexidades. Falta conhecimento sobre a realidade do adolescente em conflito com a lei, assim como suas principais necessidades para a construção de perspectivas futuras. Grande parte dos educadores fala das atitudes dos adolescentes como sendo contrárias ao comportamento de um adolescente. Isso demonstra como os educadores não conseguem diferenciar um comportamento próprio do adolescente de um comportamento atípico.

Outra questão importante para ressaltar refere-se aos motivos que levam os docentes a optar por trabalhar nas unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei, pois alguns decidem em função da gratificação salarial e, quando se deparam com a realidade, percebem o grande desafio e a falta de preparo para enfrentar a sala de aula.

São inúmeras as competências que o docente da socioeducação precisa ter para exercer sua profissão, pois são grandes as dificuldades encontradas ao longo de sua jornada. Acredita-se, então, que as competências que fazem parte do fazer pedagógico do educador social são de grande valia para a atuação dos professores nas unidades socioeducativas, pois a realidade e os obstáculos vivenciados são muito próximos daquilo que os professores das unidades socioeducativas enfrentam todos os dias. Logo, infere-se que as competências dos educadores sociais podem contribuir muito para educar os adolescentes para além da escolarização obrigatória.

Em última análise, ao olhar mais detalhadamente as competências, está-se, acima de tudo, lutando por uma formação profissional dos professores fundamentada na realidade das práticas. Contudo, isso também significa ter meios para fazer a profissão evoluir mediante o desenvolvimento de novas competências.

O ensino não é uma profissão tranquila, pois o professor constantemente precisa confrontar-se com o outro, sua resistência, sua opacidade, suas ambivalências. Entretanto, por causa das suas múltiplas transformações, parece cada vez mais difícil ensinar e, sobretudo, fazer aprender, principalmente na socioeducação (PERRENOUD *et al.*, 2001). Hoje, o desafio do educador é muito maior que apenas dominar o conteúdo; ele precisa avançar no conhecimento sobre o sujeito, suas necessidades e suas possibilidades.



Esta pesquisa trouxe à tona muitas questões em relação às competências necessárias ao educador, como também abriu os olhos para os conflitos vividos por esses educadores ao se depararem com sua limitada atuação. Os educadores sociais, ao perceberem o quanto é frágil sua intervenção, acabam por se sentir angustiados, com um sentimento de frustração em relação ao alcance de seus objetivos. Muitos se queixam do fato de não conseguirem ensinar o conteúdo proposto e também não obter êxito no processo de ressocialização de seus alunos. Ou melhor, os docentes percebem que possuem poucas ferramentas internas, além do pouco conhecimento sobre o contexto no qual estão inseridos.

Acredita-se que, para que esses educadores compreendam e atuem de forma mais eficaz e com as competências discutidas por Caliman *et al.* (2012), eles precisam mais que uma formação didática; requerem, acima de qualquer coisa, uma formação que os leve a conhecer em profundidade o sujeito com quem trabalham, ou seja, o seu aluno e suas reais características.

Recebido em: 22/08/2019

Revisado pelo autor em: 06/10/2019

Aprovado em: 29/10/2019

## Notas

1 Pedagoga, mestre em Educação e doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Atua como professora do curso de professores da UNIP e pesquisa os vários campos da adolescência, socioeducação e formação de professores. E-mail: drius1000@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) (2019). Mestre em Educação pela UCB (2007). Graduada em Letras pelo Centro Unificado de Brasília (UNICEUB) (1994). Especialista em Metodologia de Ensino Superior (2000). É professora no Ensino Médio e Superior de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação no Colégio Militar de Brasília. E-mail: christinapereiradasilva@gmail.com

3 Doutor em Educação pela Università Pontificia Salesiana di Roma. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Professor do Programa *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: ger.caliman@gmail.com

## Referências

ALENCAR, Eunice; MARTÍNEZ, Albertina. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 1, p. 23-32, 1998.

BRASIL. Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.346/2009**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Brasília, 3 jun. 2009.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); n. 7.560, de 19 de dezembro de 1986, n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, n. 8.315, de 23 de dezembro de 1991, n. 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm). Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério dos Direitos Humanos. **Levantamento Anual Sinase 2015**. Brasília: MDH, 2018. Disponível em: [www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-sinase-2014](http://www.sdh.gov.br/noticias/pdf/levantamento-sinase-2014). Acesso em: 5 jul. 2018.

CALIMAN, Geraldo. **Desafios, riscos e desvios**. Brasília: Universa, UNICEF, 1998.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana/SP, ano XII, n. 23 p. 341-368, 2º sem./2010. Disponível em: <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142>. Acesso em: 8 ago. 2019.

- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social, relações humanas e educação. *In*: MAFRA, Jason Ferreira; BATISTA, José Carlos; BAPTISTA, Ana Maria. **Educação básica: concepções e práticas**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015. p. 187-203.
- CALIMAN, Geraldo *et al.* Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos psicossociais e educacionais. *In*: AMPARO, Deise Matos *et al.* (org.). **Formação do educador social através do ensino a distância**. Brasília: Liber Livro - Editora UnB, 2012. p. 181-194.
- CAVALIERI, Adriane; RIBEIRO, Pedro A estrutura e a norma de gerenciamento de projetos. *In*: DINSMORE, Paul; CAVALIERI, Adriane (org.). **Como se tornar um profissional em gerenciamento de projetos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.
- CONCEIÇÃO, William Lazaretti; GUIMARÃES, Áurea Maria. Oral history of life: narratives of teachers who work with young offenders. *In*: COLLOQUE INTERNATIONAL EN ÉDUCATION, 2., 2015, Montreal. **Proceedings...** Montreal: CRIFPE, 2015.
- COSTA, Antonio Carlos da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- COSTA, Antonio Carlos da *et al.* **Brasil, criança urgente**. São Paulo: Columbus Cultural, 1990.
- DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2003.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas para a escolarização na socioeducação**. Brasília: SEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 22, de 2 de fevereiro de 2018. **Diário Oficial [do] Distrito Federal**, Brasília, DF, 5 fev. 2018.
- FERNÁNDEZ, Isabel. **Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad**. Madrid: Narcea S.A., 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Juiz de Fora: Graal, 1992.
- GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

GOLPE, Laura; MOLERO, Norma. Memoria generacional: historia oral y dispositivos grupales. *In*: ENCUESTRO NACIONAL, 9.; CONGRESO INTERNACIONAL DE HISTORIA ORAL, 3., 2009, Buenos Aires. **Annales...** Buenos Aires, 2009. Disponível em: <https://www.historiaoralargentina.org/attachments/article/eho2009/MemoriayDerechosHumanos/Golpe-Laura.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia social de rua**. São Paulo: Cortez, 1997.

IRELAND, Timothy. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. *In*: CRAIDY, Carmen Maria (org.). **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010. p. 23-36.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1994.

LOUREIRO, Manuel; CASTELEIRO, Steven. A Pedagogia em Portugal. *In*: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 83-95.

MACHADO, Evely Monteiro. Educação Social e relações com especificidades socioeducativas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABES, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/25.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MIOTO, Sílvia et al. Perfil do educador na socioeducação. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 9., 2015, Maringá. **Anais...** Maringá: UniCesumar, 2015.

MOREIRA, Maria José. **O educador social em uma instituição socioeducativa no Distrito Federal: atribuições, perfil e expectativas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

NATALI, Paula Marçal; PAULA, Ercília Teixeira de. Educadores sociais atuantes nas ONGs: reflexões sobre a formação profissional. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora Champagnat, 2008. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/301\\_117.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/301_117.pdf). Acesso em: 8 ago. 2015.

NUNES, Mirian Abreu; IBIAPINA, Ivana. Discussões preliminares sobre prática pedagógica em contexto de medida socioeducativa. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI. 2010. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT\\_02\\_05\\_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_05_2010.pdf). Acesso em: 24 jan. 2018.

ONOFRE, Elenir Maria. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

ONOFRE, Elenir Maria. A prisão: instituição educativa? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 97, n. 98, p. 43-59, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n98/1678-7110-ccedes-36-98-00043.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. *In*: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 29-42.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETRUS, Antoni. Novos Âmbitos em Educação Social. *In*: ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Tradução de Ernani Rosa Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-48.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHMIDT, Fabiana. **Adolescentes privados de liberdade: a dialética dos direitos conquistados e violados**. Curitiba: Juruá, 2011.

SILVA, Nilcea Moreno. **Professor e sistema socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente**. 2017. 186f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

## Práticas inovadoras: caminhos para a iniciação científica na Educação Básica

ELAINE CECÍLIA LIMA DE OLIVEIRA<sup>1</sup>

GRACIELE BATISTA GONZAGA<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta um relato de experiência de projetos inovadores que envolvem as quatro áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens), com o intuito de compartilhar ações para a inclusão da iniciação à pesquisa científica em uma instituição particular católica da cidade de Betim. Buscou-se, por meio de compartilhamento da concepção, do desenvolvimento, da metodologia e dos resultados dos projetos, evidenciar os entraves e os avanços das atuações educacionais, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A condução metodológica contemplou atividades diversificadas com fundamentação teórica, como também a valorização da diversidade cultural, sustentabilidade, pesquisa, empatia e empreendedorismo para oportunizar ao discente o protagonismo juvenil. Partindo desses ideais, desenvolveram-se atividades em cada área do saber para modificar o pensamento de reprodução do conhecimento para alcançar trabalhos significativos e atuantes no âmbito cultural e social. Compreende-se, então, que propostas diferenciadas são essenciais para um melhor desempenho discente, assim como planos produtivos para possíveis intervenções sociais de modo concreto.

Palavras-chave: Ciência. Inovação. Formação. Pesquisa.

### **Innovative practices: pathways to scientific initiation in Basic Education**

**Abstract:** This article presents an account of the experiences of innovative projects that involve the four areas of knowledge (Nature Sciences, Humanities, Mathematics and Languages), in order to share actions for the inclusion of initiation to scientific research in a particular Catholic institution of Betim city. Through sharing the conception, development, methodology and results of the projects, it sought to highlight the obstacles and advances in educational activities, with reference to the Common National Curriculum Base (BNCC). The methodological approach contemplated diversified activities with theoretical foundation, as well as in the valuation of cultural diversity, sustainability, research, empathy and entrepreneurship in order to provide to the student the youth protagonism. Based on these ideals, activities were developed in each area of knowledge to modify the thinking of knowledge reproduction to achieve

meaningful and active work in the cultural and social sphere. Therefore, it is understood that different proposals are essential for better performance, as well as productive plans for possible social interventions in a concrete way.

Keywords: Science. Innovation. Formation. Research.

## **Práticas inovadoras: caminhos para a iniciação científica na Educação Básica**

**Resumen:** Este artículo presenta un informe basado en las experiencias de las acciones innovadoras de las cuatro áreas de conocimiento (Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas, Ciencias Humanas e Idiomas) buscando compartirlas para la inclusión de la iniciación científica en una institución católica particular de la ciudad de Betim. Al compartir la concepción, el desarrollo, la metodología y los resultados de los proyectos pedagógicos, se buscó resaltar los obstáculos y avances de las actividades educativas teniendo en cuenta la Base Nacional Común Curricular (BNCC). La conducción metodológica contempló actividades diversificadas con fundamentos teóricos, así como la diversidad cultural, la sostenibilidad, la investigación, la empatía y el espíritu empresarial para otorgar al estudiante un protagonismo juvenil. A partir de estos ideales, se desarrollaron actividades en cada área de conocimiento para modificar el pensamiento de reproducción del saber para alcanzar trabajos significativos que actúen en el ámbito cultural y social. Siendo así, sabemos que propuestas diferenciadas son esenciales para un mejor desempeño, así como los planes productivos para posibles intervenciones sociales de una manera correcta.

Palabras-clave: Ciencia. Innovación. Formación. Investigación.

## **Introdução**

Os grandes desafios enfrentados pela sociedade, nos dias atuais, estão intimamente ligados às contínuas e profundas transformações sociais ocasionadas pela velocidade com que têm sido gerados novos conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como pela sua rápida difusão e uso pelo setor produtivo e pela sociedade em geral. Pode-se afirmar que se vive em um mundo aceleradamente cambiante, cuja única certeza do amanhã é a incerteza.

Estudos realizados pela consultoria Ernst e Young (*apud* SABINO, 2017) afirmam que, até 2025, em torno de 33% dos postos de trabalho serão substituídos por tecnologias inteligentes. As profissões mais impactadas serão aquelas de fácil automação. Em contrapartida, outras deverão ser criadas, porém exigirão muito mais empenho dos futuros profissionais e maior assertividade das escolas. Nessa perspectiva, a escola precisa preparar o aluno de hoje para essa realidade que exigirá mais do que somente o conhecimento técnico.

Nesse sentido, um dos propósitos da educação, tendo em vista os desafios contemporâneos, é a contribuição para o desenvolvimento global dos jovens, e, para isso, faz-se necessário prepará-los para as seguintes situações: mudanças econômicas constantes; profissões que ainda não existem; utilizar tecnologias que nem foram inventadas; e solucionar problemas que talvez surgirão.

Para Magaldi e Salibi Neto (2018), os programas educacionais têm o desafio de desenvolver nos educandos as dimensões da formação do conhecimento tácito, as quais são a base para o entendimento de um ambiente complexo. A capacidade de criar conexões a partir de informações será a geradora de possibilidades de atuação e vantagens competitivas, especialmente para o mundo do trabalho. Alinhada às questões referidas e respeitando sua filosofia humanística, a equipe pedagógica de uma rede de ensino privada de Educação Básica, confessional e de base cristã católica, definiu as proposições do Programa de Iniciação à Pesquisa Científica da instituição no final de 2016.

A base do programa corrobora as recentes orientações propostas pelos eixos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definidas como eixos estruturantes, que fundamentam os itinerários formativos do novo Ensino Médio, isto é, são princípios norteadores das trilhas formativas curriculares do Ensino Médio. Dessa forma, são pilares para o desenvolvimento do conhecimento dessa fase estudantil.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2018), um dos eixos é a investigação científica, que tem enfoque na capacidade de compreender e aplicar o conhecimento por atividades científicas. Os estudantes precisam aprimorar os conhecimentos e as habilidades para acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados, objetivando-se o aprofundamento dos conceitos de forma a considerar a qualidade de vida da comunidade.

Compreende-se que o pensamento científico é a base para o desenvolvimento intelectual do discente, assim como é ponto de partida para a descoberta de novos saberes. Ademais, pode-se proporcionar a habilidade de pesquisa e lidar com situações-problema que requerem conhecimentos teóricos para sua solução.

Já o eixo estruturante denominado processos criativos do Ensino Médio, de acordo com os princípios da BNCC (BRASIL, 2018), tem como base expandir a idealização e a realização dos projetos criativos relacionados às áreas do conhecimento. Isso tem o intuito de inserir os estudantes em uma sociedade mais criativa e inovadora. Eles poderão ter contato com meios artísticos, culturais, midiáticos e científicos de modo a usá-los e criá-los de maneira produtiva. Dessa maneira, os processos criativos permitirão uma elaboração de soluções inovadoras tanto para a sociedade quanto para o mercado de trabalho.

Nessa linha de pensamento, o Programa de Iniciação à Pesquisa Científica está atrelado à criatividade, pois inicia com uma situação-problema e exige do aluno a necessidade de imaginar soluções, ou seja, estimula o processo criativo de lidar com momentos conflitantes de modo singular.

Reafirmando esse pensamento, o eixo estruturante mediação e intervenção sociocultural do Ensino Médio objetiva ampliar os conhecimentos do campo profissional e pessoal de forma a elaborar projetos significativos para a sociedade, partindo da ideia de que os alunos são agentes de mudanças e de construção



de uma sociedade ética. Consequentemente, haveria a mediação de conflitos e a promoção de soluções para as questões socioculturais.

Esse princípio dialoga com as bases filosóficas da instituição em que foi realizada a prática deste relato, como a responsabilidade social e o cuidado com a vida, prezando-se, assim, por uma educação global e cristã. No mundo inconsistente, é essencial o desenvolvimento de atuações empáticas e humanizadoras para formação de cidadãos conscientes e solidários.

Por fim, tem-se o eixo estruturante do empreendedorismo, cuja intenção é difundir a capacidade dos estudantes em mobilizar conhecimentos das diferentes áreas para o desenvolvimento de projetos sociais, apreendendo a necessidade de se apropriar de distintas habilidades para criar outras oportunidades sociais e culturais, isto é, empreender e ter projetos de vida. Essas ações são aliadas ao uso de tecnologias variadas (BRASIL, 2018).

O foco do empreendedorismo é determinante para obtenção de um resultado voltado para o crescimento pessoal, promovendo, ainda, caminhos para o futuro profissional do discente. É uma etapa que objetiva avançar nos conhecimentos explorados ao longo do trabalho pedagógico com os outros eixos norteadores da BNCC (BRASIL, 2018).

Os trabalhos de cada área, organizados em projetos de inovação educacional, são um ponto de partida para a transformação do ensino-aprendizagem, assim como a iniciação científica. É primordial, dessa forma, a realização de constantes reflexões e apontamentos para a superação de possíveis desafios surgidos ao longo do trajeto de formação cidadã.

## **Projetos em ação: vias de aprendizagem**

O Programa Educacional de Iniciação à Pesquisa Científica, de modo mais amplo, contemplou os projetos problematizadores por área de conhecimento. A palavra “projeto” surge em diferentes situações, sempre instituindo uma ação em direção ao futuro: projeto de pesquisa, vida, instituição, pedagógico da escola, instalação profissional etc.

Corroborando esse pensamento, Ventura (2006) denomina projeto, em seus estudos, como sendo uma ação negociada entre os membros de uma equipe e entre o grupo e a rede de construção de conhecimento da qual ela faz parte. A ação se concretiza na realização de uma obra ou na fabricação de um produto novo, e, ao mesmo tempo que se transforma o meio, também se transformam as representações e as identidades dos membros da rede. Todos aqueles que compartilham a atividade no desenvolvimento de um projeto adquirem novas competências por meio da resolução dos problemas encontrados.

Para que um projeto atinja os objetivos de transformações das representações e das identidades de seus autores, é necessário que todos os membros da equipe se engajem na negociação e no desenvolvimento dos projetos que:

[...] são desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina no contexto escolar, sob a orientação de professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Além disso, preconizam a autonomia dos alunos ao abrir-lhes espaços de decisão na condução dos projetos (MOURA; BARBOSA *apud* MOURA, 2012, p. 42).

Compreende-se, com essa percepção, que o Programa de Iniciação à Pesquisa Científica da instituição foi delineado por áreas de conhecimentos, como previsto pela BNCC (BRASIL, 2018). Ainda no ano de 2016, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias foi escolhida para introduzir o programa. Na reunião pedagógica, a equipe começou a traçar o planejamento do ano letivo de 2017, sendo apresentada a ideia de organizar um projeto que promovesse o processo de iniciação aos estudos científicos. A possibilidade de aliar conhecimentos de Ciências da Natureza e de História pareceu interessante para toda a equipe, fornecendo um tema geral.

Em 2018, imbuído da necessidade de auxiliar o grupo de professores a sair do lugar que se tornou comum para muitos – de reprodutor de conhecimentos – para a compreensão e o entendimento do papel de facilitador no processo de construção de saberes, realizou-se o lançamento de novos desafios e mudanças nas proposições curriculares da instituição. Surgiu uma demanda de ações educativas inovadoras, alinhadas às competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018), agora já homologadas para o Ensino Fundamental, visando-se, em especial, à formação integral dos educandos, com a reflexão constante das ações educacionais sendo incorporadas à rotina da instituição, permitindo uma interação coletiva, assim como uma ponderação individual sobre o trabalho docente.

“Com aperfeiçoamento quer-se dizer observação, avaliação, correção de rumos, melhoria” (RIBEIRO, 2018, p. 111), atitudes que são primordiais tanto no espaço de sala de aula quanto nas reuniões pedagógicas, que funcionam para a elaboração de estratégias de aprendizagem que contribuam para um bom andamento das aulas, como também dos projetos. Essa junção possibilitou ações inovadoras e pertinentes com os princípios apontados na BNCC (BRASIL, 2018) para todas as áreas do conhecimento.

A partir de capacitações em serviço, a equipe de professores foi desafiada a adequar as propostas de trabalho, nos moldes anteriores, às práticas diferenciadas e desafiadoras, almejando, sempre que possível, uma ou mais competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018). Desse modo, o fundamento básico da prática era superar o papel de professor reprodutor e transformá-lo no de mediador do

conhecimento. A seguir serão apresentadas ações desenvolvidas por cada área do conhecimento, proporcionando-se, assim, uma reflexão das ações inovadoras para os desafios educacionais e as perspectivas de ensino-aprendizagem.

## **Contextualizando ciência: a natureza em criação**

O projeto-piloto que deu início ao programa inovador, inaugurado em 2017 com o nome “Ciência na História” e que, a partir de 2018, passou a ser intitulado “Contextualizando Ciência”, estabeleceu um avanço no desenvolvimento de uma cultura de iniciação à pesquisa científica no contexto escolar, a partir de um processo aprofundado de pesquisa protagonizado pelos alunos concluintes do Ensino Fundamental e das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, sob a mediação dos professores da área de Ciências da Natureza, durante as três etapas do ano letivo.

Por combinar teoria, metodologia, experimentação, apresentação e tecnologia, o trabalho ampliou no aluno diversas habilidades e competências preconizadas pela BNCC (BRASIL, 2018). Pode-se citar o exercício da curiosidade intelectual, a criação de hipóteses, a ideia de investigação das causas, a resolução de problemas, promovendo o protagonismo juvenil no processo de aprendizagem. Contou ainda com a incorporação dos meios digitais nas práticas sociais e escolares.

Na edição de 2019, a pesquisa da 2ª série do Ensino Médio consistiu na prototipagem de um dispositivo alinhado à questão de cada grupo, incluindo um desafio de empreendedorismo social. As temáticas das pesquisas foram da área de Biomedicina, associadas ao desafio de transformação da realidade em que se vive, contemplando, ainda, uma questão social de modo inovador.

Ao longo do primeiro semestre de 2019, os alunos visitaram uma aceleradora de startups de projetos sociais, participaram de palestras com pesquisadores e de seminários de pesquisa, além de oficinas no laboratório Maker, visando enriquecer o processo criativo e a intervenção sociocultural. Como resultado, dos dez projetos de pesquisa inscritos na III Feira Mineira de Iniciação Científica Jovem, sete foram selecionados para apresentação no início de agosto em Mateus Leme/MG. No segundo semestre, após a finalização do projeto, realizou-se uma mostra científica com a apresentação das pesquisas e avaliação dos protótipos. Essa idealização foi associada ao Desafio de Empreendedorismo Social, que estimula a participar ativamente da sociedade, de modo a propor soluções para os seus problemas econômicos, culturais e políticos.

O trabalho final teve como foco a transformação da realidade em que o aluno está inserido, uma vez que deveria estar diretamente conexo ao seu objeto de pesquisa, tendo como pré-requisito atender, de forma inovadora, a uma questão social, escolhida por cada equipe, na área da saúde, do meio ambiente e afins. Além disso, outro fator determinante para o empreendedorismo social foi a fundamentação tecnológica a partir de sites, de aplicativos como IA, Big

Data, Cloud, de robótica e outros, tendo em vista que a revolução 4.0, tanto da indústria quanto da sociedade, relaciona-se ao avanço da inteligência artificial, por exemplo. Os alunos formularam e resolveram um problema, por meio de uma pesquisa, e desenvolveram um protótipo do desafio.

Essa proposta teve apoio dos cursos de Sistema da Informação, Biomedicina e Engenharia de Produção e do professor de Empreendedorismo da instituição (que, em encontros quinzenais no laboratório Maker, discutiu, deu suporte na área tecnológica e nas partes de criatividade, empreendedorismo e inovação) e contou com a orientação do professor da área de Ciências da Natureza. Tendo em vista essas ações, a ideia foi executar as propostas dos melhores projetos, encaminhando-os para empresas ou órgãos de pesquisas de políticas públicas que têm potencial para impactar a sociedade. Considera-se, portanto, que atuações pedagógicas são significativas e têm possibilidade de serem realizadas para o alicerce da educação global e social, superando a convicção que vê a escola e o professores como reprodutores de saberes.

## **Matemática: fundamento social e tecnológico**

O projeto problematizador da área de Matemática e suas Tecnologias teve em sua base a resolução de problemas como estratégia de fomento às conexões pessoais, e a metodologia priorizada pela equipe foi a modelagem matemática.

Para Magaldi e Salibi Neto (2018), uma das formas mais relevantes na busca do desenvolvimento do novo conhecimento, mais multifacetado, líquido e informal é a promoção das conexões pessoais. Essa proposta insere o estudante em situações sociais e históricas, estimulando-o à criatividade e à pesquisa nos diversos aparatos tecnológicos nos quais a informação confiável possa estar.

Partindo da máxima de que a Matemática se constitui em uma das ferramentas mais importantes da sociedade moderna, apropriar-se de conceitos e procedimentos matemáticos básicos contribui para a formação e atuação do cidadão engajado no mundo do trabalho, além de suas relações sociais e culturais. Sobretudo, é necessário reforçar que há a preocupação, para além da apropriação de conceitos, com o pensamento científico e criativo, como também com o posicionamento crítico dos sujeitos da Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Para exercer plenamente a cidadania, é preciso saber contar, comparar, medir, calcular, resolver problemas, construir estratégias, comprovar e justificar resultados, argumentar logicamente, conhecer figuras geométricas, organizar, analisar e interpretar criticamente as informações, conhecer formas diferenciadas de abordar problemas. No entanto, esse conhecimento precisa ser tratado metodologicamente de modo a propiciar as conexões pessoais dos indivíduos, quando necessário.

Na literatura especializada, não há consenso sobre o conceito de modelagem matemática (ALMEIDA, 2009; BARBOSA, 2003; BIEMBENGUT; HEIN 2003). Parece ser comum, no discurso da maioria dos pesquisadores sobre essa temática, apresentar a modelagem matemática como uma atividade de resolução de problema com referência na realidade. Chaves e Espírito Santo (2007), estudando algumas concepções de modelagem, entre as diversas presentes na literatura, verificaram três termos básicos, usados implícita ou explicitamente, que definem modelagem matemática enquanto estratégia de ensino na prática docente: situação real, problematização e investigação.

Nesse mesmo sentido, há ainda Barbosa (2003), que considera a modelagem matemática como um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar ou investigar, por meio da matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade. Esse projeto problematizador adotou a temática mobilidade urbana como uma área na qual podem ser identificadas diversas situações-problema. Entende-se a modelagem matemática como uma área do conhecimento que estuda a simulação de sistemas reais a fim de prever o comportamento deles, sendo empregada em diversos campos de estudo – tais como física, química, biologia, economia e engenharias –, além de ter o intuito de resolução de problemas.

Alguns aspectos são importantes no desenvolvimento dos trabalhos com modelagem: investigação autônoma, posteriormente compartilhada no trabalho em grupo; ciclo de modelagem e temas do mundo real. A ideia é criar uma modelagem para aprender matemática, ou seja, os modelos matemáticos precisam ser significativos com situações-problema úteis e possíveis de serem resolvidas e discutidas.

Tendo isso em vista, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental do colégio desenvolveram propostas de intervenção para a mobilidade urbana, aplicando a modelagem matemática em relação ao trânsito, especialmente no local ou nas imediações do município no qual a instituição está inserida.

O deslocamento das pessoas e dos veículos nas grandes cidades, atualmente, é definido pelo termo “mobilidade urbana”. Logo, a expressão refere-se às condições de locomoção da população. Ao se pensar nesse aspecto, apreende-se que o movimento no espaço geográfico das metrópoles é feito de maneira individual ou coletiva. Veículos como carros, motos e ônibus dividem espaço com bicicletas, pedestres e, mais recentemente, patinetes. Diante do número crescente de pessoas nas cidades, pensar maneiras de minimizar os impactos negativos da mobilidade urbana é necessário, além de, indubitavelmente, refletir sobre formas de inovar o espaço público de locomoção da população. São vários os problemas encontrados no trânsito das cidades brasileiras, como congestionamentos, poluição, acidentes, excesso de pedestres e má qualidade do transporte público, que se colocam como alguns dos dilemas da problemática urbana.

Considerando as competências específicas de Matemática da BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Fundamental, há, por exemplo, a habilidade de construção de fatos básicos da adição para o uso em processos de cálculo com o objetivo de resolução de um problema. Propôs-se, assim, elaborar observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes para interpretá-las e avaliá-las de modo crítico e ético, produzindo argumentos convincentes. Ademais, utilizou-se de processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar as situações-problema do cotidiano em múltiplos contextos. Ao validar estratégias e resultados, surgiu, então, a ideia do projeto mobilidade urbana nos moldes da modelagem matemática, tendo como protagonistas alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, os educandos desenvolveram propostas de intervenção na mobilidade urbana no município de Betim, aplicando os conceitos da modelagem matemática.

Para tanto, trabalhou-se em parceria com o órgão público de trânsito que se dispôs a proporcionar aos alunos um momento de reflexão e esclarecimento, oportunizando o entendimento da mobilidade urbana e suas complexidades, além de conhecer propostas inovadoras já existentes no município. Os educandos pesquisaram problemas da mobilidade urbana em Betim e/ou refletiram sobre eles, propondo soluções, o que possibilitou a iniciação científica por meio de análises dos dados coletados. Os obstáculos colocados para os alunos sobre os problemas da mobilidade urbana no município de Betim foram: a criação de uma cidade hipotética onde os alunos enfrentariam o desafio de sugerir localizações de hospitais de forma estratégica, de modo que a locomoção de ambulâncias ocorreria livremente, minimizando os impactos no trânsito (6º ano); a análise de fluxo de tráfego com interrupções periódicas para sugerir intervenções no tempo do semáforo, com o objetivo de melhorar o tráfego de veículos (7º ano); o levantamento de acidentes de trânsito, englobando a utilização de bicicletas e patinetes, com proposta de projeto de intervenção para minimizar as mortes no trânsito (8º ano); e a pesquisa sobre satisfação de usuários do transporte público e implementação da carona solidária (9º ano).

A partir disso, os educandos pesquisaram sobre o tema e pensaram em uma interferência, o que estimulou o planejamento e a criatividade. Após, pensarem em uma intervenção para os problemas encontrados no trânsito, desenvolveram o produto para a resolução do problema apontado. No trabalho, constaram todos os registros da evolução do projeto, tais como pesquisa, levantamento de dados, observação e proposta de ação.

Na intervenção, fez-se necessário pensar em uma ideia de aplicativo para auxiliar na solução do problema. Para esse trabalho, entendeu-se aplicativo como programa para smartphone de armazenamento e processamento de dados. Ade-

mais, todos os projetos promoveram a sustentabilidade (ambiental, social ou empresarial). Os alunos tiveram a oportunidade de acesso a um laboratório de fabricação para criar o artefato. Essa visitação ao espaço possibilitou a elaboração de uma ação empreendedora dos alunos. Algumas sugestões para essa reflexão foram o desenvolvimento de protótipos a partir de uma impressora 3D, a utilização do Arduíno para criação de circuitos eletrônicos, a aplicação da robótica ou o uso do Scratch para o desenvolvimento de simuladores e jogos educativos.

Os educandos pensaram também em estratégias de divulgação e marketing por meio da utilização de blogs e Facebook para publicação de cartilhas educativas. Além disso, durante o processo, utilizaram programas de registro e formulário de pesquisa em plataformas como Google Docs, Google Form e MovieMaker. Na conclusão do projeto, os alunos utilizaram planilhas eletrônicas (Excel) para organização das informações. Esse recurso permitiu a criação de tabelas e gráficos para facilitar a análise dos dados levantados. Essa etapa é importante para a simulação dos resultados, utilizando a matemática para compreensão da realidade e análise das situações.

Percebe-se, então, que a utilização dos recursos citados permitiu a criação das mais diversas ideias que foram levantadas pelos alunos. Para enriquecimento da pesquisa, é interessante para o aprendiz a orientação de um profissional de uma área do conhecimento que envolva o projeto. Para isso, a participação dos responsáveis e da comunidade é essencial.

Após a conclusão dos projetos e seus respectivos produtos, houve uma apresentação no colégio para divulgação dos trabalhos. Teve-se, assim, uma ideia de simulação de startup para mostra do desenvolvimento e conclusão dos projetos e análise dos resultados. Em suma, os alunos desenvolveram projetos que abordam questões da mobilidade com base em princípios éticos e democráticos, sustentáveis e solidários, interagindo com os seus pares e praticando o cooperativismo no planejamento das atuações, na busca de soluções para os problemas da mobilidade urbana no município de Betim. As propostas ainda foram compartilhadas com o poder público, visando, assim, perceber a importância da criticidade e da formação cidadã no âmbito escolar.

## **Ciências humanas: formação social e histórica em movimento**

As proposições para o projeto problematizador da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias giraram em torno da competência 2 dessa área de conhecimento, proposta pela matriz da BNCC (BRASIL, 2018), pretendendo preparar os indivíduos para analisar o mundo social, cultural e digital, assim como o meio técnico-científico-informacional, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas. Considera-se, então, as variações de significado no tempo e no espaço para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de

problemas do mundo contemporâneo, promovendo uma construção do conhecimento com base na iniciação científica via pesquisa e elaboração de pré-projetos de ações interventivas para repensar as problemáticas sociais.

Em 2018, o projeto, orientado pela equipe religiosa da instituição, almejou superar as múltiplas formas de violência que agridem a dignidade dos sujeitos socioculturais, despertando a convivência fraterna entre as pessoas, além da consonância com os objetivos propostos pelo projeto pedagógico da instituição escolar cristã e com os eixos da BNCC (BRASIL, 2018). Alinhadas com a temática problematizadora da Campanha da Fraternidade, que era a superação da violência, idealizaram-se atuações fundamentadas no desenvolvimento de perspectivas para a pesquisa científica.

Para o desenvolvimento de um desempenho pedagógica inovador, propôs-se a elaboração de questões objetivas pelos alunos por meio de oficina de criação de itens avaliativos, a partir de uma pesquisa teórica e da elaboração de um pré-projeto de estudos temáticos – no caso, a violência no Brasil. Tendo em vista a leitura de textos diversificados pautados no contexto social e histórico, os discentes puderam entender a situação-problema e extrapolar o universo escolar, buscando fontes científicas para o debate social e cultural a respeito da promoção da paz no território brasileiro. Essa ação desencadeou discussões a respeito da temática proposta pela Igreja Católica, “Fraternidade e superação da violência”, que preza por atos interventivos e por instrumentos de reflexão social, cultural e política fundamentados nos valores cristãos e humanistas.

Esse projeto teve ainda um caráter multidisciplinar e, não se restringindo a apenas uma área do conhecimento, estabeleceu uma aproximação com a equipe de linguagens, o que possibilitou uma maior interação pedagógica e dinamização para as atividades propostas. Permitiu-se, então, que o aluno fosse protagonista na criação de questões avaliativas, tornando-se o professor um mediador no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o grupo de Ciências Humanas desenvolveu trabalhos voltados para uma formação ética embasada no respeito aos direitos humanos, proporcionando a introdução à pesquisa como meio determinante para criação de um pensamento crítico e reflexivo. Nesse viés, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 356) prevê que:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu



próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista.

Desse modo, as atividades, fundamentadas na Campanha da Fraternidade de 2018, conciliaram com os ideais do documento educacional federal, a BNCC (BRASIL, 2018), como também demonstraram a necessidade de adequar os processos de ensino a temáticas sociais relevantes, permitindo uma educação voltada para a pesquisa, assim como a promoção de uma educação empreendedora, pois entende as necessidades do coletivo em prol do individual.

## **Linguagens: o corpo linguístico e artístico vivo em percurso**

As competências socioemocionais são primordiais para o currículo escolar, além de serem práticas educativas determinantes da área de Linguagens, pois o corpo é um meio de expressão das emoções. Nessa perspectiva, as áreas da linguística, artística e corporal podem refletir a manifestação do eu, visto que são fruto do contexto em que estão inseridos. Entende-se, nesse aspecto, a necessidade de conhecer o “eu” para possibilitar a manifestação dos sentimentos, tendo-se, então, a valorização do próprio interior e, conseqüentemente, a promoção do entendimento da sensibilidade do outro. Nesse viés, a empatia no ensino da linguagem se torna um fator categórico das ações humanas. Nesse sentido, o Projeto Linguagens 2019, #Quemsoueu, propôs um trabalho que promovesse a demonstração dos sentimentos e do autoconhecimento tanto no universo físico quanto digital.

Essa ação foi uma percepção do eu por meio de uma construção de ações variadas via leitura da obra cinematográfica *Divertidamente*. Essa animação apresenta, de modo singular e lúdico, as emoções. Essa proposta surgiu da necessidade de desenvolver um trabalho pautado na manifestação dos sentimentos, assim como nas relações de amizade no mundo real e virtual, considerando a empatia. Estabeleceu-se, assim, uma diferenciação entre o eu e o outro.

Na sociedade pós-moderna, as competências socioemocionais são fundamentais para as atuações curriculares relacionadas à inteligência emocional, promovendo a compreensão da linguagem como reflexo do eu e de suas relações com o meio em que o sujeito se insere. Nesse viés, é essencial o conhecimento do “eu” para expressar seus sentimentos, como também para valorizar o próprio interior e a sensibilidade do outro por meio de palavras e de criações imagéticas. Por conseguinte, idealizou-se uma proposta pedagógica que proporcionasse uma forma de demonstração dos sentimentos e do autoconhecimento pela reflexão criadora de ilustrações e de palavras, por criações imagéticas, oficinas, teatros e visitasões.

Sabe-se que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 72) prevê, em um de seus eixos, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita com o texto multimodal; assim, a leitura:

é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Partindo desse pressuposto, urge criar um universo constante de reflexão do estudante diante das problemáticas nascidas a todo instante. Por esse motivo, a BNCC (BRASIL, 2018) alerta para a necessidade de pensar habilidades e repertório culturais para o domínio de diferentes ferramentas – nesse caso, o relato de linguagens, a escrita criativa, as manifestações pela oralidade e pela experimentação. Assim, pôde contemplar a ideia de entendimento do eu em relação às emoções, não se limitando apenas a uma mera reprodução, mas sim dizendo respeito a uma reflexão de modo lúdico, com possibilidades de interação e instrumentos de reflexão, como as oficinas do 9º ano e as experimentações do 7º ano do Ensino Fundamental.

As atuações ocorreram em formato de oficinas em que as docentes propuseram atividades inovadoras, aulas invertidas, dialogadas etc. Tendo em vista essa construção, os discentes puderam criar formas variadas de intervenção usando a multimodalidade. Esse projeto da área de Linguagens foi fundamental para a percepção dos medos e anseios de muitos alunos, bem como para sua iniciação científica, pois eles criaram pré-projetos para as ações usando a pesquisa como forma de nortear o trabalho. A prática de autoconhecimento, pela elaboração textual e imagética com diferentes suportes, foi harmonizada à ideia de escrita criativa, colocando uma estratégia para a apreensão do aspecto socioemocional e dos estudos teóricos.

O entendimento do eu para fortalecimento pessoal pode contribuir para o processo de alteridade, isto é, colocar-se no lugar do outro. É fundamental, nesse sentido, realizar propostas fundamentadas em pensamentos científicos, aliando teoria à prática. Ademais, alguns resultados do projeto se associaram ao ato de empreendedorismo, visto que muitos discentes perceberam as propostas de intervenções como construções significativas por trabalhar com ideais humanísticos, como ações solidárias em asilos.

Na culminância da prática de inovação educacional, o responsável pela área de Linguagens avaliou a trajetória das atividades, percebendo a necessidade de um trabalho contínuo com a temática socioemocional para promover um caminho para os projetos de vida com base em valores éticos e de empatia.

## Considerações finais

Após traçar um breve trajeto das práticas inovadoras de uma escola particular, apreendeu-se a necessidade de uma formação contínua dos docentes, buscando atender às demandas do mercado de trabalho, bem como as educacionais, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018). Sabe-se que uma educação global é aprimorada em princípios éticos e de transformação social, extrapolando-se, assim, as didáticas reducionistas, como aulas meramente reprodutivas e fincadas em conteúdos programáticos. A proposta é superar os entraves, como as mudanças conceituais do formato das aulas e da percepção da organização das áreas, não sendo apenas disciplinas isoladas, mas sim áreas de conhecimento com objetivos enfocados em pesquisa, ensino, sustentabilidade, empatia e empreendedorismo.

Entende-se que a constante modificação das estruturas mundiais de mercado, de relações interpessoais, dos avanços eletrônicos e dos saberes criaram um programa educacional voltado para tendências das incertezas. Desse modo, pensamento em atividades passadas é um sério retrocesso pedagógico. Apesar das ações tradicionais serem, ainda, pertinentes, como aulas expositivas, no entanto é necessário repensar, agregar e discutir possibilidades diversificadas de criação. A intenção é renovar as atuações, refletindo em práticas aproximadas da realidade impactante vivida na sociedade pós-industrial, isto é, saber lidar com a inconstância mundial.

Nesse cenário, a instituição avançou significativamente nos planejamentos pedagógicos, por englobar tentativas de adequação com os eixos estruturantes da BNCC (BRASIL, 2018), como também nas reuniões pedagógicas em que há a liberdade de exposição de angústias relativas à rapidez das transformações sociais e culturais, e como isso impacta na rotina escolar. Além disso, tem-se um espaço aberto para troca de experiências profissionais no campo educacional e para análise e debate dos pontos a serem aperfeiçoados.

Certamente, todas as experiências, reflexões e debates auxiliaram a equipe docente e pedagógica da instituição nos ensaios e definições das concepções pedagógicas (estratégias, metodologias e práticas) que constituíram as propostas de itinerários formativos do novo Ensino Médio.

As práticas inovadoras, portanto, são determinantes para desenvolver um pensamento sustentável, empático, transformador social, científico e empreendedor, tendo como reflexo um discente protagonista, que saiba atuar em diferentes situações, não sendo apenas um mero reprodutor de informações.

Recebido em: 20/07/2019

Revisado pelo autor: 18/11/2019

Aprovado em: 28/11/2019

## Notas

1 Gestora pedagógica do Colégio Santa Maria Minas, em Betim. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) (2009). Graduada em Matemática pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (1999), em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (1990) e em Engenharia pela PUC-MG (2006). Docente da Faculdade Minas Gerais. Membro atuante do GT Pedagógico ANEC-MG desde 2013. E-mail: elainelima@pucminas.br

2 Professora da área de Linguagens do Colégio Santa Maria Minas, em Betim. Doutoranda em Literatura Moderna e Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela UFMG. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Português pela Faculdade de Letras da UFMG. E-mail: gracielebg@gmail.com

## Referências

ALMEIDA, Marlisa Bernardi de. **A formação inicial de professores no curso de Pedagogia**: constatações sobre a formação matemática para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem matemática na sala de aula. **Perspectiva**, Erechim, v. 27, n. 98, p. 65-74, jun. 2003.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem matemática no ensino**. São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CHAVES, Maria Isaura de Albuquerque; ESPÍRITO SANTO, Adilson Oliveira do. Espaço de Formação em Modelagem Matemática. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL SOBRE MODELAGEM E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5., 2007, Ouro Preto (MG). **Anais...** Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2007.

MAGALDI, Sandro; SALIBI NETO, José. **Gestão do Amanhã**: tudo o que você precisa saber sobre gestão, inovação e liderança para vencer na 4ª Revolução Industrial. São Paulo: Gente, 2018.

MOURA, Maria Aparecida. **Educação científica e cidadania**: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

SABINO, Marlla. Até 2025, um em cada três postos de trabalho serão substituídos por robôs. **Correio Braziliense**, 27 jan. 2017. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/01/27/internas\\_economia,568586/ate-2025-um-em-cada-tres-postos-de-trabalho-serao-substituidos-por-ro.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2017/01/27/internas_economia,568586/ate-2025-um-em-cada-tres-postos-de-trabalho-serao-substituidos-por-ro.shtml). Acesso em: 10 jul. 2019.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. A metodologia de projetos como ferramenta de pesquisa em um laboratório de física, visto como ambiente não formal de aprendizagem. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 34., 2006, Passo Fundo. **Anais...** Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2006. Disponível em: [http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/13/artigos/1\\_239\\_831.pdf](http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/13/artigos/1_239_831.pdf). Acesso em: 10 jul. 2019.

## A vista de um ponto: um relato de experiência discente do IFPR *campus* Jacarezinho

DAVID JOSÉ DE ANDRADE SILVA<sup>1</sup>

LEONARDO FÉLIX DE ALMEIDA<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar e debater o relato de experiência de um estudante do curso Técnico em Informática do Ensino Médio Integrado do *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná, cujo currículo possibilita ao corpo discente ter uma atuação mais protagonista em relação à sua própria formação. O referencial teórico proposto para conduzir a discussão apoia-se no paradigma da complexidade abordado por Morin (2014), nos estudos sobre currículos pós-modernos de Doll Jr. (1993), e, como fio condutor, utilizou-se da metáfora cunhada por Leonardo Boff (s/d) da “águia e da galinha” para provocar reflexões sobre liberdade, democracia e educação. A metodologia é essencialmente o relato do estudante participante desta produção, do qual emergem suas questões referentes à sua relação com o currículo, tanto nas esperanças quanto nas angústias vividas ao ter que assumir um papel mais proativo na escola. No que se refere aos resultados, o relato não se propõe a estabelecer verdades definitivas, mas chamar a atenção para um novo olhar sobre a educação profissional e tecnológica voltada para adolescentes do Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: IFPR *campus* Jacarezinho. Currículo. Ensino Médio Integrado.

### The view of a point: a student experience report from IFPR *campus* Jacarezinho

**Abstract:** This paper aims to present and discuss the experience report of a student of the Computer Technician Integrated High School course at the Jacarezinho Campus of the Federal Institute of Paraná, whose curriculum enables the student body to have a more prominent role in relation to their own education. The theoretical framework proposed to lead the discussion is based on the paradigm of complexity approached by Morin (2014), postmodern curriculum studies by Doll Jr. (1993) and, as a guideline, we will use the metaphor coined by Leonardo Boff (s/d) “the eagle and the chicken” to provoke reflections on freedom, democracy and education. The methodology is essentially the report of the student participating in this production, from which their questions regarding their relationship with the curriculum emerge, both in the hopes and anxieties experienced when having to assume a more proactive role in school. Re-

garding the results, the report is not intended to establish definitive truth, but to guide and draw attention to a new look on Vocational and Technological Education aimed at adolescents in Integrated High School.

Keywords: IFPR campus Jacarezinho. Curriculum. Vocational-Technical School.

## **La vista de un punto: un relato de experiencia estudiantil del IFPR campus Jacarezinho**

**Resumen:** Este documento tiene como objetivo presentar y discutir el relato de experiencia de un estudiante del curso de escuela secundaria Técnica Integrada en Computación en el Campus Jacarezinho del Instituto Federal de Paraná, cuyo currículum permite que el cuerpo estudiantil tenga un papel más destacado en relación con su propia educación. El marco teórico propuesto para liderar la discusión se basa en el paradigma de complejidad abordado por Morin (2014), los estudios de currículum postmodernos de Doll Jr. (1993) y, como guía, utilizaremos la metáfora acuñada por Leonardo Boff (s/d) “el águila y la gallina” para provocar reflexiones sobre la libertad, la democracia y la educación. La metodología es esencialmente el informe del estudiante que participa en esta producción, de donde surgen sus preguntas sobre su relación con el plan de estudios, tanto con la esperanza como con la ansiedad que se experimenta al tener que asumir un papel más proactivo en la escuela. Con respecto a los resultados, el informe no tiene la intención de arreglar algo, sino de guiar y llamar la atención sobre una nueva mirada en Educación Vocacional y Tecnológica dirigida a adolescentes en la Escuela Secundaria Integrada.

Palabras clave: IFPR campus Jacarezinho. Currículum. Escuela Secundaria Integrada.

## **Introdução**

Thomas Kuhn (2017) já dizia há mais de meio século que toda mudança de paradigma científico é precedida de um conflito entre a ciência predominante e uma nova proposta, que, se for bem-sucedida em convencer uma comunidade significativa de cientistas, tornar-se-á dominante. Embora o foco do autor fossem as ciências da natureza, essa realidade também se aplica à educação.

Um dos desafios que os profissionais da educação se deparam é conseguir superar uma estrutura física do século XIX (escolas que se parecem com fábricas) e uma capacitação do século XX para atender a estudantes do século XXI. Embora muito tenha se avançado, como a inserção de novas tecnologias em sala de aula, as instituições educacionais permanecem pedagogicamente atreladas a uma concepção tradicional, a qual prima: pela rigidez, expressada na organização curricular disciplinar; pelo pragmatismo, ao buscar como meta, por exemplo, a aprovação no vestibular; e pelo conteudismo, por meio do “depósito do conhecimento” que Paulo Freire, há décadas, já havia denunciado como prática antagônica a uma educação emancipatória. Entretanto, há focos de resistência abrindo novos caminhos para um novo paradigma.

Na atualidade, existem diversas instituições de ensino que estão buscando alternativas para a construção de uma educação com base em novos valores e princípios. Esses espaços permitem a emergência de soluções pedagógicas que dialoguem e expressem as demandas da comunidade a que atendem, invertendo a lógica predominante da “franquia” de concepções e consolidando o protagonismo da escola. Dessa forma, ao partir da base, a filiação filosófica, teórica e metodológica da instituição tem uma legitimidade de fato e de direito, pois reflete uma verdade construída coletivamente, e não uma imposição de uma marca pela força política ou econômica. Esses espaços são naturalmente rebeldes porque se propõem a sair da zona de conforto, confrontam o *status quo* e, também por isso, não podem servir de modelo para serem aplicados em outros locais porque, em sua origem, as variáveis que os formaram são únicas e, obviamente, são imperfeitas, o que gera a necessidade de discussão contínua de sua realidade e aperfeiçoamento pedagógico. Assim, toma-se o *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR) para exemplificar essa questão.

O *campus* Jacarezinho iniciou uma mudança curricular no Ensino Médio Integrado (EMI) a partir do ano de 2015 visando diminuir alguns problemas discentes que se asseveravam à época, como desmotivação, evasão e estresse (SILVA, 2017). O currículo, então, passou a ser organizado por unidades curriculares (UCs), espaços flexíveis que comportariam não somente múltiplas abordagens metodológicas, mas também a composição de turmas por interesse nos temas/ assuntos/ matérias e a adequação da carga horária conforme os objetivos pretendidos (SILVA, 2017). Em adendo, os estudantes são desafiados a protagonizar sua própria formação, pois cabe a eles, sob a orientação de um(a) docente, escolher semestralmente suas UCs a partir de suas afinidades e necessidades e fazer seu itinerário formativo. Ao final, para a conclusão do curso, precisam completar uma carga horária em torno de 3.330 horas, com inclusão das aulas e do estágio curricular.

O presente texto tem o objetivo de apresentar o relato de experiência de um estudante matriculado no curso Técnico em Informática, pertencente ao EMI do *campus* Jacarezinho, do IFPR. Por conseguinte, cabem alguns destaques preliminares. O primeiro em relação ao teor do texto, o qual não seguirá o modelo consolidado de artigo científico, com metodologia, materiais, gráficos e tabelas. O segundo, como o próprio título sugere, com base na obra “A água e a galinha”, de Leonardo Boff (2003, p. 2), “todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Não há a expectativa, por parte dessas quatro mãos que escrevem, com destaque para as mãos de Leonardo Felix, o estudante, de estabelecer “a verdade”, uma entidade absoluta e incontestável. O que será narrado a seguir é uma verdade, escolhida entre tantas outras, selecionada racional e emocionalmente para compartilhar uma experiência ocorrida em determinado recorte espaço-temporal no contexto escolar proposto pelo *campus* Jacarezinho do IFPR.



A título de organização, o relato está estruturado da seguinte forma: breve fundamentação teórica do currículo do EMI do *campus* Jacarezinho; considerações do estudante sobre sua inserção no processo pedagógico da nova estrutura curricular; e considerações finais. Logo, a primeira e terceira partes são descritas na primeira pessoa do plural, e a segunda parte, na primeira do singular, sendo fidedignos à particularidade e à subjetividade que se esperam de uma experiência humana.

## O prato feito, o self-service, o macaco e a águia

O uso de metáforas é comum e acompanha a história da humanidade desde antes da invenção da escrita, por meio da cultura oral, a qual produziu ricas heranças como mitos e narrativas significativas para a formação moral, social e religiosa de tantas gerações. Utilizaremos esse artifício para abordar a fundamentação teórica.

Durante o processo de discussão antes da implementação do novo currículo, um dos professores tomou a palavra e resumiu da seguinte forma: “estamos saindo do prato feito e passando ao self-service”. Mas o que representa cada coisa? Quando uma pessoa opta por comer um “prato feito” em um restaurante, isso se deve, principalmente, à limitação de recursos, pois, se tivesse maior poder aquisitivo, poderia explorar mais opções no cardápio que iriam além de porções de arroz, feijão, bife e salada. Por outro lado, o “prato feito” também é uma escolha segura, pois, ao menos no Brasil, garantiria uma refeição completa, sem surpresas. Se uma pessoa para em um restaurante que oferece “escargot” e “foie gras” e não sabe o que é nem nunca experimentou, na dúvida preferirá pelo que já conhece do que arriscar-se. Por sua vez, o sistema “self-service” possibilita que os consumidores vejam as opções e escolham. Assim, mesmo que a pessoa tenha recursos limitados, ela adapta suas escolhas à quantidade, podendo pegar a comida que desejar, contanto que o peso final não ultrapasse o orçamento disponível. Ainda que também apresente restrições, o “self-service” permite a exploração de novos sabores para além do trivial, mas também implica certo grau de risco, pois nem tudo que aparenta ser gostoso o é efetivamente, e o inverso também é válido. Assim, cabe a quem escolhe retirar uma porção suficiente para experimentar uma nova comida para acrescentar ou excluir das possibilidades de consumo futuras.

O mesmo professor, em outra ocasião, disse que, ao ser dada autonomia para o estudante, estar-se-ia “dando uma arma para um macaco”, o que denotaria uma visão pessimista sobre o protagonismo discente, haja o teor da comparação. Independentemente do que um símio faria com uma arma, o mais provável, caso ela fosse usada para o seu fim, é que o próprio animal ou outro fosse alvejado e atingido. Em contrapartida, os docentes favoráveis ao empoderamento estudantil

apoiam a “libertação das águias” descritas por Boff (2003), as quais passaram suas vidas inteiras sendo convencidas de que eram galinhas pelo Estado e seus aparelhos ideológicos e precisam reaprender a voar e buscar o sol (BOFF, 2003). O caos estaria presente tanto no macaco quanto na águia, pois não se sabe o que ambos fariam ao alçarem o poder, mas a perspectiva é totalmente antagônica, visto que, no primeiro caso, alimenta-se o medo, e no segundo, a esperança ou, no mínimo, a consciência de que, no fim, o controle pleno é uma ilusão.

Retomando a questão em foco, Doll Jr. (1993), ao analisar o modelo curricular moderno, coloca que este era desenhado para “não perder as rédeas”, pois a chave para o sucesso residia na firmeza do controle, ao menos para aqueles que dominavam os meios de produção (os industrialistas e os tecnocratas). Logo, percebeu-se que o currículo modernista era fundamentado no temor de uma tomada de consciência que originasse uma insurreição e ameaçasse (ou destituísse) a concentração do poder na elite dominante. Embora esse ainda seja o cenário dominante, o movimento do *campus* Jacarezinho de compartilhar poder (porque ainda falta muito para o empoderamento total dos estudantes) indica sinais de uma mudança benéfica para a construção de novas identidades, menos presas para serem algo mais próximo do que realmente são e se desenvolverem. Essa abertura nos remete a uma proposta curricular inspirada na complexidade.

A complexidade desenvolve-se multidimensionalmente e busca abranger as inúmeras variáveis que envolvem os fenômenos humanos, como biológico, sociocultural, econômico, psicológico etc. Nesse sentido, conforme afirma Morin (2014, p. 177), “a complexidade surge como dificuldade, como incerteza e não como uma clareza e como resposta”. Logo, superam-se noções como o de erro, que, ao ser visto como algo a ser descartado, leva consigo elementos que poderiam conter oportunidades de aprimoramento para algum aspecto. Um exemplo é como Thomas Edison descreve a invenção da lâmpada, dizendo que não havia fracassado, mas descoberto “dez mil maneiras que não funcionavam”. Isso não quer dizer que a complexidade invista no equívoco, mas ela ressignifica a ideia de acaso, ordem e desordem e, principalmente, o determinismo. Para Morin (2014, p. 202):

Um universo estritamente determinista, que fosse apenas ordem, seria um universo sem devir, sem inovação, sem criação; um universo que fosse apenas desordem, entretanto, não conseguiria constituir organização, sendo, portanto, incapaz de conservar a novidade e, por conseguinte, a evolução e o desenvolvimento. Um mundo absolutamente determinado, tanto quanto um completamente aleatório, é pobre e mutilado; o primeiro, incapaz de evoluir, e o segundo, de nascer.

Doll Jr. (1993) endossa o posicionamento de Morin ao colocar que caos e ordem estão incorporados um ao outro e que a compreensão da complemen-

taridade de suas características revela um “novo tipo de ordem”, complexo e multifacetado. Entretanto, só é possível desenvolver essa percepção a partir de um pensamento pós-modernista. Ainda para Doll Jr. (1993), um currículo inserido na pós-modernidade deveria ter seus planos de ensino, de alguma maneira, indeterminados, de tal forma que permitisse aos planejadores construir a compreensão de si e das aulas conforme progride a interação com elas. Por sua vez, ao colocar estudantes em um contexto com essas características (incerteza, instabilidade e insegurança), Morin (2014, p. 191) prevê que a estratégia é atraída, sendo esta “a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza”. Assim, o *campus* Jacarezinho, por meio de seu novo currículo, espera que os estudantes não façam simples escolhas, mas que aprimorem a tomada de decisão estratégica. Entretanto, a passagem do pensamento de “galinha” para “águia” tem seus percalços.

Por melhor e mais ambicioso que um projeto pedagógico possa ser, é inegável que tenha uma série de limitações, a começar pelo próprio corpo docente. Se é impossível afirmar que, em Harvard, todos os cursos e professores são perfeitos e fazem um trabalho incontestável, por que exigir um padrão de excelência absoluta de uma escola localizada no interior do Paraná, que possui uma estrutura superior às da rede pública estadual, mas que sofre também com constantes cortes orçamentários? Em adendo, também por ser um *campus* cuja formação acadêmica docente é acima da média na Educação Básica, não é possível esperar que haja uma adesão plena e irrestrita ao projeto curricular. Cada um tem sua história de vida e crenças sobre a educação que estão arraigadas em suas práticas, também fortalecidas pela academia, na qual ainda prepondera um ceticismo quanto a novas perspectivas educacionais. Entretanto, de acordo com o próprio Morin (2014, p. 196), tem-se, “portanto, tanto na história como na vida, de conceber as errâncias, os desvios, os desperdícios, as perdas, os aniquilamentos, e não apenas as riquezas, como também não só de vida, mas de saber, de saber fazer, de talentos, de sabedoria”. Assim, as forças contrárias também pela oposição retroalimentam e impulsionam no currículo novo a necessidade de busca por soluções e o investimento na renovação pedagógica constante e cíclica.

A seguir, passaremos ao relato em si, que é a parte mais instigante do texto, e deixaremos a conclusão sobre as metáforas (prato feito, self-service, macaco e águia) aos leitores e leitoras. Cremos que este texto se torne um “ponto de encontro” entre pessoas que tenham o desejo de deixar um pouco de lado o universo puramente teórico para conhecer, mesmo que superficialmente “pela vista de um ponto”, uma experiência em andamento, com pessoas e situações reais. Felizmente, os relatos são permitidos e incentivados, pois o viver não se limita a citações, tabelas e números.

## O jogo e suas regras

Minha primeira experiência com o currículo foi na primeira semana de aula, na qual foram realizadas diversas atividades, entre elas: uma integração inicial com os veteranos, que apresentaram os discentes da instituição, relataram um pouco de suas experiências e realizaram uma gincana; uma reunião realizada pelo setor pedagógico, em conjunto com os meus colegas que ingressaram no mesmo ano e curso que eu, para apresentar-nos a estrutura do *campus*, explicar um pouco de sua natureza e funcionamento e também para nos conhecermos; e a apresentação do que estava por vir nos próximos semestres. Tal programação que apresentou as características do novo currículo deixou-me, ao mesmo tempo, animado e fora da minha zona de conforto.

Antes de ingressar no Instituto Federal, eu estudava em uma escola estadual tradicional de minha cidade, e, como em muitas outras, tudo a respeito do que o estudante faria durante sua formação estava muito bem definido. Todos os horários estavam prontos, os conteúdos e as disciplinas já estavam estabelecidos; logo, a autonomia do estudante era algo inexistente. Para mim, restava ir à escola e responder às instruções que me eram dadas. Eu tinha alguns amigos que estudavam no *campus*, porém, como pertenciam ao currículo anterior, as informações que me eram passadas a respeito do novo Ensino Médio não provinham de pessoas que estavam incluídas nele, mas sim de sujeitos que tinham uma percepção do sistema de acordo com o que viam e com o que lhes era apresentado pelos estudantes e discentes. Em função disso e de minhas experiências escolares anteriores, minha noção a respeito do novo currículo era breve e rasa.

No decorrer da apresentação das características do novo projeto curricular, as concepções que eu tinha em relação ao Ensino Médio foram por água a baixo. A partir desse momento, tornei-me protagonista e responsável por minhas escolhas e por minha formação. Seria somente eu, com o auxílio de meu tutor, cuja função é realizar intervenções de cunho pedagógico, como discutir os interesses do estudante, acompanhar seu desempenho, contribuir para a superação de possíveis dificuldades que trilharia o rumo dessa nova fase. Algumas orientações foram passadas aos estudantes, como: adiantar o “saldo” de cargas horárias, realizando unidades no período vespertino para que, no futuro, pudesse utilizar o tempo para realizar outras atividades e para dialogar com os estudantes mais velhos, com o intuito de compreender suas experiências, principalmente no momento de escolha das UCs e na participação delas. Com a apresentação finalizada, entregaram-nos uma bússola para iniciarmos o processo de escolha das unidades.

A bússola é uma espécie de um mapa que contém todas as UCs, os seus horários, suas áreas e a quem são recomendadas. Nesse currículo, os professores são os responsáveis pela formulação das UCs, desde o conteúdo programático

ao seu nome, o qual, para chamar atenção dos estudantes, é diferente e pouco intuitivo, como “Aventuras da Liberdade”. Tal característica instigou-me a procurar cada vez mais informações sobre as UCs antes de realizar a matrícula, como ler a ementa, os conteúdos programáticos, a forma de avaliação e a indicação (onde constam os conhecimentos prévios desejados para cursar a UC).

As informações a respeito das UCs estão em planos de ensino, os quais não eram disponibilizados no início. Para que os estudantes pudessem entender a proposta de cada unidade, deveria ir ao “feirão”, momento em que, durante uma hora e meia aproximadamente, todos os professores distribuíam-se nas salas de aula e os estudantes iam até eles para conversar a respeito das unidades.

Ao meu ver, era um meio errôneo “jogar” muitos estudantes inexperientes em um curto período de tempo para correrem atrás de professores que, muitas vezes, estavam perdidos entre um monte de papéis e vários alunos perguntando sobre as suas unidades para tirarem suas dúvidas a respeito do que iriam estudar. Por causa desses fatores, muitos estudantes, assim como eu, não conseguiram abordar todos os professores que desejavam e, mesmo travando um diálogo, muitas dúvidas restaram. Como consequência, no momento de realizarem as matrículas, muitos estudantes escolheram as unidades por achismo e intuição. Felizmente, os responsáveis por esse processo estavam atentos e disponíveis a críticas realizadas pelos discentes; destarte, problemas na escolha da UCs, entre alguns outros, foram solucionados.

## Potencialidades e fragilidades

O ato de escolher o que estudaria proporcionou-me experiências que nunca tive antes. Pela primeira vez, não tomei a escola como um fardo, mas como um desafio agradável, pois ela, deixando-me responsável por minha formação, respeitava minha individualidade, meu tempo e, principalmente, meus gostos e interesses. Minha família, que antes apenas se preocupava em retirar meu boletim e avaliar minhas notas, passou a questionar a instituição, a auxiliar-me nas escolhas que precisava fazer.

Com o início das aulas, logo não tinha mais a impressão de turmas. Nesse currículo, elas não existem mais, mas sim indivíduos que se relacionam a todo momento buscando novos conhecimentos. Em cada ano, em tese, 120 estudantes ingressam no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal. Com as UCs, no decorrer da semana, conseguia entrar em contato com mais de 120 histórias e experiências diferentes, pois os estudantes mais velhos também podem estudar com os ingressantes. Esse aspecto foi muito interessante tanto para minha formação intelectual como de indivíduo: consegui aprender com suas experiências e culturas; quando tinha dificuldade em determinado assunto, algum estudante mais velho matriculado na mesma UC conseguia tirar minhas dúvidas. Além dis-

so, foi muito importante para o meu processo de integração, pois consegui criar laços com pessoas de diferentes idades e cursos técnicos, que foram essenciais para o meu processo de “pertencimento” à instituição, algo que não percebi com tanta intensidade nas turmas que não eram vinculadas a esse método.

Turmas isoladas, com descrições de ano e curso, coexistiam com estudantes que, a cada troca de horário, migravam de uma sala a outra com pessoas diferentes. Essas turmas geralmente permaneciam juntas e dialogavam com elas mesmas. A socialização intensa que eu tinha nesse currículo não era tão perceptível nas turmas anteriores, exceto em alguns sujeitos mais extrovertidos, com os quais, uma hora ou outra, conseguíamos conversar. Outro aspecto que aprecio, pelo fato de nós, estudantes, escolhermos as unidades curriculares, foi a possibilidade de encontrar alunos com os mesmos gostos e interesses que eu; assim, além da construção de amizades, podíamos realizar projetos e outras unidades que tivéssemos interesse e afinidade.

Nesse currículo, uma característica interessante é a sua dinamicidade. Ele é vivo, adapta-se de acordo com as necessidades e demandas dos estudantes. Os professores possuem muita liberdade e facilidade para construir suas UCs, uma vez que não existem mais componentes tradicionais curriculares. Dentro da ciência, os professores podem ofertar unidades que provêm de suas pesquisas, de determinada problemática, da necessidade e do interesse do estudante e diversos outros princípios. As unidades criadas a partir dos desejos e interesses dos estudantes são recorrentes na instituição. Um exemplo é uma unidade que estuda a história da África e também sua realidade atual. Essa UC foi originada logo após alunos que estudaram as primeiras civilizações, em conjunto com aqueles que perceberam certa negligência da sociedade em relação a esse continente, requisitarem uma unidade que fizesse jus aos seus interesses.

Por causa da liberdade dada aos estudantes para escolherem suas unidades e aos professores para as formularem de suas maneiras, uma incumbência é dada aos docentes. Alguns deles possuem didáticas ruins, conteúdos programáticos inexpressivos e desinteressantes, entre alguns outros fatores negativos. Como consequência, ministram unidades praticamente vazias por todo o semestre, além de prejudicarem suas reputações entre os estudantes. Em virtude desses elementos, são pressionados a se reinventarem para melhorar a todo momento, a permanecer em um constante diálogo com os estudantes, a evitar as aulas de estrutura enrijecida, como ocorre na maior parte das escolas brasileiras, sendo planejada uma única vez e ministrada por vários anos seguidos, sem dialogar com o atual contexto da sociedade e, principalmente, dos estudantes.

O estudante tem um importante papel na construção dessas unidades. Desde que ingressei no *campus* Jacarezinho, por causa da colaboração dos docentes, as UCs sofrem modificações: professores buscam ambientes mais colaborativos e agradáveis para discussões e para o processo de aprendizagem;

buscam maior transparência com os estudantes, permanecendo atentos às suas necessidades, além de obter maior motivação e interesse para elaborá-las. Além de tudo, instigados pela busca de mudança e melhoria, muitos professores matricularam-se em UCs com os estudantes, uma experiência que me deixou claro como os professores não são os detentores do conhecimento, e sim que são como nós, sujeitos que possuem dificuldade e que ainda buscam aprender; fora a possibilidade de poderem analisar a forma que as UCs eram estruturadas e ministradas e poderem aprimorarem as suas. Nas palavras de Corrêa e Corrêa (2017, p. 24.521), ao refletir sobre a relação professor-estudante após a experiência e repensar suas práticas:

A assimetria desta relação me impactou, pois toda uma construção histórica de meu referencial de ser aluno se pautou no medo da humilhação, repreensão, não saber, ser diferente e de não atender as expectativas do professor, que de certa forma está ligado a um sistema educacional. Neste experimento pude perceber o peso destes medos que permaneceram presentes dentro de mim, e me pergunto: o quanto não faço uso disso com meus estudantes?

Outra característica fruto desse currículo que aprecio é a oportunidade de entrar em contato com conhecimentos que não teria em uma escola comum. Como apontado antes, os professores não estão presos às matrizes curriculares comuns, e sim possuem liberdade de ofertar unidades que abordam conteúdos aquém do esperado. A unidade “Aprender a Aprender”, que visa ensinar aos estudantes maneiras para se organizarem entre tantas atividades e de fato estudarem e aprenderem, é um exemplo de informações essenciais para um aprendizado eficaz que adquirir, dos quais são atípicos em outros métodos e escolas.

Essas unidades foram proveitosas, principalmente para minha formação como cidadão. Matriculei-me em uma UC denominada “Educação em direitos humanos I”, na qual, durante todo o semestre, foram abordados conteúdos teóricos a respeito dos direitos que os seres humanos possuem, como os direitos de mulheres, crianças e adolescentes, liberdade de expressão, entre diversos outros. Tudo isso por meio de palestras com especialistas, mestres e doutores de diversas áreas que possuem consonância com os direitos humanos. Essa unidade possui um segmento: “Educação em direitos humanos II: cidadania ativa”, na qual pude levar todos os conhecimentos abstratos que obtive na disciplina anterior para contextos concretos, por meio de trabalhos de campo, visitando instituições públicas e de caráter assistencial, como a Câmara dos Vereadores, na qual compreendi um pouco do processo democrático de nossa cidade, a APAE e o asilo municipal, que realizam atividades com pessoas vulneráveis de nossa sociedade. Além disso, participei de uma UC que tratava sobre a Língua Brasi-

leira de Sinais e da menosprezada realidade dos surdos brasileiros. Todas essas unidades foram imprescindíveis para minha formação integral, pois obtive um olhar mais crítico e humano daquilo que me cerca todos os dias, mas que não recebe a devida atenção.

As unidades que trataram a respeito dos direitos humanos também me proporcionaram a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa e extensão realizado pela professora que as ministrou, o qual também apresentei na etapa interna do VI Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação. Além disso, a partir da unidade “Propriedade intelectual e registro de patentes”, pude expor os conhecimentos que obtive em uma palestra, em conjunto com meu professor, no maior evento da região de tecnologia e inovação, o Geniuscon. Não só eu, mas muitos estudantes conseguiram dar continuidade nas UCs em outros projetos, como na Olimpíada de Robótica, na qual uma UC trabalha os conceitos e básicos e todo o processo de desenvolvimento de protótipos e estruturas relacionados à robótica.

Atualmente, encontro-me no início do sexto de oito semestres, entretanto, como fiz unidades extras, consegui adiantar minha carga horária e, dessa forma, no fim do semestre corrente, terei finalizado a carga horária mínima destinada à área básica e restará apenas as unidades técnicas, que também finalizarei com um semestre de adiantamento. Esse fator foi de grande benefício para mim, uma vez que estou me preparando para o vestibular e também finalizando o TCC. Essa “sobra” de tempo deu-me a possibilidade de me matricular em UCs específicas para o vestibular, que surgiram a partir da requisição dos estudantes, e também ter um final de curso mais tranquilo, pois, além de ter mais tempo para trabalhar no TCC, não ficarei tão pressionado para adquirir carga horária para finalizar o curso.

Apesar de outros estudantes terem ingressado no Instituto no mesmo ano, como reflexo da individualidade de escolha e formação que o método fortalece, eles estão enquadrados em diferentes situações e objetivos. Alguns estão matriculados em unidades específicas para o vestibular; outros, por não terem computado horas em algumas unidades, sendo por falta ou por não ter obtido aprovação, estão matriculados em muitas unidades; outros, por diferentes dificuldades, optaram por estender o período de formação – como não existem mais turmas e reprovações, matriculam-se em menos unidades do que a média para estudarem com mais qualidade, mesmo que leve mais tempo para concluir o curso; há aqueles também que, em razão de suas escolhas errôneas anteriores, precisam fazer várias unidades de uma só área, ou matriculam-se em unidades que exigem muito esforço de uma só vez, pois as menosprezaram no início e, com o tempo, tornaram-se necessárias ou a única opção.

Faço parte da segunda turma ingressante nesse currículo; portanto, ainda não há estudantes formados. Porém, é interessante acompanhar as novas



demandas, não esperadas antes, que estão surgindo. Estudantes, por afinidade ou vontade de aprender e adquirir novos conhecimentos, querem participar das UCs como ouvintes, sem a necessidade de realizar as tarefas avaliativas, pois não precisam das horas que a unidade poderia fornecer. Cria-se também a preocupação de como administrar os estudantes que terão horários livres entre uma unidade e outra, assim como fornecer um espaço adequado para estudarem e socializarem, por exemplo.

## O (pen)último ponto

Buscamos, por meio deste texto, compartilhar um pouco de alguns pressupostos teóricos que permeiam o novo projeto curricular do EMI do *campus* Jacarezinho do IFPR, alinhado com o paradigma da complexidade e compreende a sociedade em um período histórico pós-moderno. Em seguida, apresentamos um relato singular de um estudante ainda vinculado à instituição para refletir sobre sua trajetória momentânea e posicionar-se criticamente sobre as fragilidades e potencialidades do currículo em pauta.

Ao utilizarmos algumas metáforas, gostaríamos de provocar o imaginário dos potenciais leitores e leitoras para tentarem se colocar no lugar dos variados atores que compõem o relato, como a direção, a coordenação, o apoio pedagógico, os docentes e, acima de tudo, os estudantes. Parafraseando Leonardo Boff (2003), é uma experiência única e, portanto, digna de apreciação e com todos os méritos para gerar a reflexão e o debate.

Por fim, sendo complexo, é um sistema aberto a contribuições. Assim, da mesma forma que o *campus* Jacarezinho é procurado para compartilhar suas experiências, ele também deseja conhecer outras realidades para promover um mútuo enriquecimento e engajamento pedagógico. Por isso, o último ponto que deixamos é o de interrogação, pois pertence ao devir as consequências deste relato e de outras ações em prol de uma educação complexa.

Recebido: 28/11/2019

Revisado pelo autor em: 14/12/2019

Aprovado em: 22/12/2019

## Notas

1 Professor do *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Mestre e doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: david.silva@ifpr.edu.br

2 Técnico em Informática pelo Ensino Médio Integrado do *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Deputado juvenil do programa Parlamento Jovem Brasileiro e finalista do programa Village do Raise a Child, da Universidade de Harvard. E-mail: leofcalmeida@ifpr.edu.br

## Referências

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. Disponível em <http://espacoviverzen.com.br/wp-content/uploads/2017/09/LeonardoBoffAAguiaeaGalinha.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2019.

CORRÊA, Hugo; CORRÊA, Nancy. A imersão em um novo modelo curricular sob a perspectiva autoetnográfica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2017. p.24.512-24.522. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26040\\_13038.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26040_13038.pdf). Acesso em: 8 jul. 2019.

DOLL JR., William. **A post-modern perspective on curriculum**. New York: Teachers College, 1993.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

SILVA, David José. A organização curricular do IFPR Campus Jacarezinho: pressupostos teóricos e princípios. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Claudio Nei da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017a. p. 403-418.

SILVA, David José. Novos ventos em Jacarezinho: mudança curricular e seus efeitos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2017b. p. 20169-20179. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25272\\_12202.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25272_12202.pdf). Acesso em: 8 jul. 2019.

### Ensaiaando um curso híbrido: uma coreografia institucional

ERNANDES RODRIGUES DO NASCIMENTO<sup>1</sup>

ANDRÉ RICARDO MELO<sup>2</sup>

MARIA AUXILIADORA SOARES PADILHA<sup>2</sup>

**Resumo:** O ensino híbrido tem se mostrado uma ferramenta muito eficiente para os diversos estilos de aprendizagem. Entende-se que, para o ensino ser híbrido, é necessária a existência de três condições básicas: i) parte do conteúdo precisa ser trabalho presencialmente; ii) parte do conteúdo precisa ser trabalhado virtualmente; iii) ambas as partes precisam estar integradas e contribuir mutuamente com a aprendizagem do sujeito. Horn e Staker (2015) sinalizam que há duas formas de inovar nesse modelo de ensino: a primeira é a sustentada, que não abandona o modelo tradicional, mas incrementa novas possibilidades; a segunda é a disruptiva, que ignora totalmente os antigos formatos, implantando métodos inovadores. Surgiu então a seguinte inquietação: como coreografar um curso superior para oferta por meio do ensino híbrido, no qual não haverá disciplinas sendo ministradas por professores e a construção da aprendizagem se dará por meio de competências? O objetivo da pesquisa foi analisar a criação de um projeto pedagógico para os cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Sistemas para Internet para ser ofertado a partir do ensino híbrido, mesclando outras metodologias ativas e tendo como base a filosofia da cultura maker. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida a partir de estudo de caso, com dados coletados por meio da observação participante. Os resultados preliminares permitiram identificar as principais dificuldades e desafios ao se desenhar um curso no modelo híbrido, trazendo contribuições importantes em relação ao próprio modelo, às metodologias ativas e às coreografias institucionais.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Metodologias ativas. Aprendizagem por competências. Coreografias institucionais. Coreografias didáticas.

#### Rehearsing a hybrid course: an institutional choreography

**Abstract:** Hybrid teaching has proven to be a very efficient tool for different learning styles. It is understood that, for teaching to be hybrid, it is necessary to have three basic conditions: i) part of the content needs to be work in person; ii) part of the content needs to be worked on virtually; iii) both parts need to be integrated and contribute mutually to the subject's learning. Horn and Staker (2015) indicate that there are two ways to innovate in this teaching model: the first is sustained, which does not abandon the traditional model, but increases new possibilities; the second is disruptive, which totally

ignores the old formats, implementing innovative methods. Then the following concern arose: how to choreograph a higher education course on offer through hybrid teaching, in which there will be no subjects being taught by teachers and the construction of learning will take place through skills? The objective of the research was to analyze the creation of a pedagogical project for the Analysis and Development of Systems and Systems for Internet courses to be offered based on hybrid teaching, mixing other active methodologies and based on the philosophy of the maker culture. The qualitative research was developed from a case study, with data collected through participant observation. The preliminary results allowed to identify the main difficulties and challenges when designing a course in the hybrid model, bringing important contributions in relation to the model itself, the active methodologies and the institutional choreographies. Keywords: Hybrid teaching. Active methodologies. Competency learning. Institutional choreographies. Didactic choreographies.

## Ensayando un curso híbrido: una coreografía institucional

**Resumen:** La enseñanza híbrida ha demostrado ser una herramienta muy eficiente para diferentes estilos de aprendizaje. Se entiende que, para que la enseñanza sea híbrida, son necesarias tres condiciones básicas: i) parte del contenido debe ser trabajo presencialmente; ii) parte del contenido necesita ser trabajado virtualmente; iii) ambas partes deben integrarse y contribuir mutuamente al aprendizaje de la asignatura. Horn y Staker (2015) indican que hay dos formas de innovar en este modelo de enseñanza: la primera es sostenida, no abandona el modelo tradicional, pero aumenta las nuevas posibilidades; la segunda es disruptiva, lo que ignora totalmente los formatos antiguos, implementando métodos innovadores. Entonces surgió la siguiente preocupación: ¿cómo coreografiar un curso de educación superior que se ofrece a través de la enseñanza híbrida, en el que no habrá asignaturas impartidas por maestros y la construcción del aprendizaje se llevará a cabo a través de habilidades? El objetivo de la investigación fue analizar la creación de un proyecto pedagógico para Análisis y Desarrollo de Sistemas y Sistemas para cursos de Internet que se ofrecerán en base a la enseñanza híbrida, mezclando otras metodologías activas y basadas en la filosofía de la cultura creadora. La investigación cualitativa se desarrolló a partir de un estudio de caso, con datos recopilados a través de la observación participante. Los resultados preliminares permitieron identificar las principales dificultades y desafíos al diseñar un curso en el modelo híbrido, aportando importantes contribuciones en relación con el modelo en sí, las metodologías activas y las coreografías institucionales.

Palabras clave: Enseñanza híbrida. Metodologías activas. Aprendizaje por competencias. Coreografías institucionales. Coreografías didácticas.

## Introdução

O ambiente em que acontece a aprendizagem mudou, deixou de ser exclusivo à sala de aula física e tradicional e extrapolou os limites impostos pelos muros das escolas, faculdades e universidades. Essas transformações são resultantes

da evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação e do seu impacto no mercado de trabalho, demandando novas habilidades e competências profissionais e pessoais.

O cenário profissional do século XXI criou a percepção nas pessoas de que o tempo está escasso, que elas precisam se capacitar e desenvolver novas competências com urgência e que toda a aprendizagem precisa ser significativa para os estudantes, fazendo com que eles aprendam a aprender.

Buscando entender e atender essa demanda, vários autores (HORN; STAKE, 2013; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; BACICH; MORAN, 2018; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018) realizaram pesquisas e testaram métodos de ensino e aprendizagem diferentes, com o propósito de fornecer aos professores instruções e instrumentos que os auxiliassem em seu ofício, que é ensinar crianças, jovens e adultos para atuar em cenários ainda desconhecidos, destacando a importância de metodologias que potencializem a aprendizagem ativa dos estudantes, tais como ensino híbrido, gamificação etc., oportunizando que eles construam suas próprias aprendizagens, mas tendo o professor como um mentor, que guiará os seus passos.

Ao mesmo tempo, outros pesquisadores (OSER; BAERISWYL, 2001; ZABALZA, 2005; PADILHA; SÁ; FERRÃO, 2017) perceberam que não bastava ter métodos diferentes e inovadores de ensino; era necessário pensar e planejar aulas diferentes, criar novos modelos pedagógicos que auxiliassem o professor a utilizar essas metodologias, trazendo o estudante para o centro do processo formativo, sendo ele o protagonista na construção da sua aprendizagem.

Oser e Baeriswyl (2001) apresentaram as coreografias de aprendizagem, descrevendo como as pessoas aprendem, fazendo uma analogia às coreografias existentes na dança. Buscando aprofundar essa discussão, Zabalza (2005) trouxe as coreografias didáticas, dando continuidade à analogia citada, mas enfocando no trabalho do professor, especialmente na mudança do planejamento do ensino para o planejamento da aprendizagem. Contudo, o conceito ainda não dava conta de tudo que o abarcava, fazendo com que novas pesquisas fossem desenvolvidas e outros conceitos fossem trazidos, como as coreografias institucionais (ZABALZA, 2005), as quais têm como objeto analisar o esforço das instituições de ensino em promover e conduzir a utilização de metodologias ativas pelos professores para potencializar a aprendizagem dos seus estudantes.

Diante desse cenário que demanda novas formas de ensinar e aprender, continuando com a analogia à dança, como coreografar um curso superior presencial para ser ofertado por meio do ensino híbrido, no qual não haverá disciplinas sendo ministradas por professores e a construção da aprendizagem se dará por meio de competências?

Foi objetivo geral elencar os principais desafios enfrentado pelos professores e estudantes da Educação Superior ao se projetar e implementar, nos cur-

tos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Sistemas para Internet, o ensino híbrido, utilizando rotação individual e aula invertida, tendo como base a filosofia da cultura maker e aprendizagem com base em projetos e por competências.

São objetivos específicos da pesquisa: a) conhecer as coreografias institucionais que dão base à concepção e implementação do ensino híbrido nos referidos cursos; b) identificar os desafios enfrentados pela comunidade acadêmica (estudantes, professores, coordenação e corpo técnico-administrativo) desde a concepção dos cursos ao término do primeiro semestre letivo após implementação.

## **Coreografias de aprendizagem, didáticas e institucionais**

Aprender é uma ação central na vida social (BARROS, 2014), o que exige do ser humano o desenvolvimento das suas potencialidades. A aprendizagem é um processo dinâmico, contínuo, global, pessoal e gradativo (BARROS, 2014), levando o sujeito a um estágio evolutivo pautado em suas experiências anteriores. Todavia, durante várias décadas, a escola discutia os processos de ensino, colocando o professor no centro do processo e deixando a cargo do estudante a aprendizagem.

Por muito tempo, vários estudos foram desenvolvidos (DEWEY, 1938; FREIRE, 1974; 1996; PIAGET, 1979; VYGOTSKY, 2001) com o intuito de discutir a inversão do processo de ensino e aprendizagem, ressignificando o papel do estudante, colocando-o como o agente transformador da sua realidade e convertendo o professor em um coreógrafo nesse processo, o qual precisa criar estratégias que estimulem e auxiliem a aprendizagem do estudante. Foi a partir da analogia com a dança que Oser e Baeriswyl (2001) apresentou o *Teaching Choreographies* (coreografias de ensino), intitulado por Zabalza (2005) de coreografias didáticas.

As coreografias didáticas são ações desenvolvidas pelo professor, de forma estratégica, para guiar o estudante em sua aprendizagem. Elas são divididas em quatro níveis (OSER; BAERISWYL, 2001; ZABALZA, 2005): 1) antecipação – momento em que o professor apresenta ou descreve as aprendizagens que o estudante deverá construir durante sua trajetória, pensando nas atividades necessárias para o desenvolvimento das habilidades e competências; 2) colocação em cena – refere-se aos recursos necessários à condução das coreografias, tais como ambiente físico ou virtual de aprendizagem, apresentação dos conteúdos, metodologias a serem utilizadas, formas de avaliação etc.; 3) modelo base de aprendizagem – são as sequências mentais desenvolvidas pelos estudantes durante o processo de ensinagem. Atualmente, trabalha-se com 12 modelos, entre os quais se encontram aprendizagem por meio da experiência pessoal, aprendizagem por descoberta, desenvolvimento como objetivo educacional, resolução de problemas, aprendizagem contemplativa; 4) produto de aprendizagem – meio

para verificação da performance do estudante durante a coreografia. Refere-se ao produto real que o estudante entregará, por exemplo: um relatório, um banner, uma apresentação oral, um game etc.

Por outro lado, ao se discutir sobre as coreografias institucionais e todas as ações realizadas pela instituição que impactem no processo de ensino e aprendizagem do estudante ou nas condições de atuação do professor (PADILHA; SÁ; FERRÃO, 2017), abordam-se a organização da instituição e o seu esforço para possibilitar aos professores o planejamento e a execução das suas coreografias didáticas. Incluem-se aqui as políticas e as normas institucionais, os projetos pedagógicos dos cursos, o clima e a cultura organizacional, a infraestrutura e todos os fatores controlados pelas organizações e que impactem nas coreografias didáticas e nas coreografias individuais (professor e estudante).

## **Ensino híbrido, aprendizagem por projetos e por competências**

Vários estudos demonstram que a utilização das metodologias ativas motiva e envolve os estudantes em sua formação (BACICH; MORAN, 2018; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), especialmente por proporcionar uma aprendizagem significativa. Porém, ainda é incipiente a inserção dessas metodologias nas coreografias institucionais, restando a alguns professores que buscam quebrar o paradigma da aula tradicional fazer por conta própria uma aula diferenciada, correndo o risco de ser repudiado pela gestão da própria instituição de ensino. Isso fica claro quando se percebem as diversas iniciativas em formar professores para uso das metodologias ativas em sala de aula (BACICH; MORAN, 2018; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Vários são os fóruns, congressos, livros e as possibilidades de se aprender sobre metodologias ativas para uma aprendizagem significativa.

Entre as dezenas de metodologias ativas, algumas são bastante comuns (ADAMS; GRINGAS, 2017; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; HORN; STAKER, 2015; LEAL, MIRANDA; CASA NOVA, 2018; NASCIMENTO *et al.*, 2016), tais como: aprendizagem baseada por problemas, por equipes, por projetos; ensino híbrido (rotação por estações, laboratórios rotacionais, sala de aula invertida, rotação individual, modelo flex, modelo à la carte, modelo virtual enriquecido); role-play; simulação; gamificação; dramatização etc. E todas essas técnicas, de certo modo, buscam engajar ou melhorar o nível de envolvimento do estudante.

A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) com o ambiente de ensino e aprendizagem presencial possibilita significativas transformações na educação, integrando as tecnologias digitais e oportunizando o ensino híbrido, mesclando entre momentos presenciais e virtuais, por meio de recursos on-line de aprendizagem, tais como: vídeos, podcasts, games, textos, enquetes etc.

Hoje, no Brasil, poucos são os exemplos de cursos totalmente híbridos, tendo apenas alguns casos, como a UniAmérica, que transformou os seus cursos de graduação em modelo híbrido, deixando todo o material teórico no ambiente virtual (aula invertida) e conduzindo a aula presencial para uma aprendizagem por meio de projetos, uma das metodologias ativas de ensinagem mais comum no Brasil (NASCIMENTO *et al.*, 2016), momento em que os estudantes em equipe e guiados pelo professor, que assume o papel de tutor, resolvem problemas da vida real.

O ensino híbrido traz em seu conceito discussões sobre inovação sustentada e disruptiva (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; CHRISTENSEN, HORN; STAKER, 2013; HORN; STAKER, 2015) e tem como base a integração das tecnologias digitais utilizadas dentro dos ambientes educacionais, mesclando ações presenciais e on-line, abandonando o modelo tradicional de ensino e aprendizagem, o que, para Moran (2000, 2015), é urgente, pois ainda se pratica educação nos moldes da Idade Média.

Nascimento *et al.* (2016) descrevem o ensino híbrido como o espaço em que ocorre o processo de ensino em momentos presenciais e virtuais, utilizando-se de metodologias ativas e TDICs, colocando o estudante como centro desse processo e o professor como um mentor, guiando-o em todo o percurso necessário à sua formação.

No mercado educacional privado, tem sido comum a oferta de cursos presenciais com disciplinas na modalidade EaD como se fossem híbridos (CARDIM, 2018), diferentemente do que a teoria apresenta; o currículo dos cursos possuem algumas disciplinas com aula presencial, carteiras enfileiradas e o professor à frente do quadro ministrando todo o seu saber, e outras on-line, disponibilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem. Todavia, o ensino híbrido, à luz de Christensen, Horn e Staker (2013), busca quebrar esse paradigma, direcionando o centro do processo de formação para o estudante e levando o professor a ser um agente de transformação, o qual terá o papel de mentor.

Outro fator preponderante para que funcione o ensino híbrido é agregar as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, possibilitando que professor utilize métodos e técnicas que permitam o estudante aprender fazendo por meio de estudo de caso, role-play ou por resolução de problemas.

## Metodologia

A pesquisa iniciou quando os autores começaram a planejar a mudança do ensino tradicional para o híbrido em dois cursos superiores de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Sistemas para Internet.

Após diversas pesquisas em artigos, livros e materiais diversos, além da participação em congressos nacionais e internacionais que discutiam o ensino



híbrido, uma proposta pedagógica foi elaborada e apresentada à coordenação dos demais cursos da IES para que críticas, sugestões, dúvidas e outras contribuições pudessem surgir, para só depois dessa primeira apresentação seguir para a direção geral da faculdade. Uma vez apresentada e aprovada, a proposta foi encaminhada para a mantenedora da faculdade, a qual também aprovou sem ressalvas. Então, seguiu-se para implementação.

Optou-se por utilizar todos os recursos do Google como base de trabalho on-line, desde o Google Classroom<sup>4</sup> às diversas ferramentas que o complementam. Esse espaço foi utilizado como ambiente virtual de suporte à aprendizagem dos estudantes, trazendo material didático, atividades, games, desafios, orientações, entre outras informações.

Os dados foram coletados por meio da observação participante dos autores, dos quais dois fazem parte do Núcleo Docente Estruturante dos referidos cursos. Também foram fontes de dados os documentos institucionais, tais como: PDI (plano de desenvolvimento institucional), PPC (projeto pedagógico de curso), portarias e resoluções, políticas e programas, atas de reunião, site e materiais publicitários.

Os dados dos documentos e dos diários de aprendizagem e de campo foram examinados a partir de uma análise teórica e descritiva (ANGROSINO, 2009), o que ajudou a explicar o processo de concepção dos cursos híbridos e a conhecer as principais dificuldades enfrentadas durante o processo.

## Resultados e discussões

O processo de construção dos projetos pedagógicos (PPC) dos cursos superiores de tecnologia (CST) em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) e Sistemas para Internet (SI) iniciou ao final de outubro de 2018, após reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Percebeu-se que seria preciso elaborar uma matriz por competência, tendo como base o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST). Os professores que compuseram o NDE conheciam os conceitos de aprendizagem e avaliação por competência, pois já tinham atuado em cursos de nível técnico que seguiam esse modelo, mas no Ensino Superior era a primeira vez, trazendo diversas preocupações, tais como: as matrizes apresentarão competências ou disciplinas como componentes curriculares? Como as aulas serão ministradas? Como os estudantes serão avaliados? Então, decidiu-se que as competências seriam escritas como componentes curriculares, agrupadas em soft e hard skills (competências comportamentais e técnicas).

Após a descrição das competências essenciais à formação do egresso de ambos os cursos, seguiu-se ao desenho do modelo híbrido, decidindo-se por utilizar a sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2015) para trabalhar os

conteúdos e a aprendizagem por problemas (MUNHOZ, 2016), por projetos (BENDER, 2015), por rotação individual (HORN; STAKER, 2015) e peer instruction (MAZUR, 2015) para desenvolver as habilidades e competências, tendo como base a cultura maker (aprender fazendo).

Para operacionalizar o modelo híbrido, optou-se por utilizar o Google Classroom como ambiente virtual de aprendizagem, em que os professores organizaram os conteúdos em texto, vídeos e games, além de incluírem atividades avaliativas e desafios que contribuíssem para o desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, após a elaboração do PPC de ADS e SI, iniciou-se a implementação em fevereiro de 2019. Os estudantes foram organizados em grupos com quatro integrantes e receberam a missão de desenvolver um produto de tecnologia para resolver um problema social.

Segundo os professores, o processo de implantação dos cursos híbridos com currículo por competência só foi possível pelo apoio institucional, desde a mantenedora aos diretores da faculdade, contratando os serviços de tecnologia, adquirindo equipamentos, disponibilizando orçamento para pagar as horas-aulas necessárias para desenvolvimento de materiais digitais que foram utilizados no Google Classroom etc.

Percebe-se que as coreografias institucionais foram fatores cruciais para o planejamento e a implementação dos cursos híbridos, o que não seria possível se fosse apenas uma ação isolada dos professores.

Ao mesmo tempo, percebeu-se que os professores vivenciaram diversas dificuldades, tais como: cultura da educação tradicional muito forte entre os estudantes e os próprios professores, demandando, em vários momentos, reuniões para explicar e reexplicar o projeto pedagógico, detalhando como o processo de ensino e aprendizagem se desenvolveria, reforçando a importância de se aprender fazendo e do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, especialmente para aprender a aprender por meio da aula invertida.

Outras dificuldades surgiram como: mudança no papel dos professores, deixando de ser palestrantes de aulas para serem gestores de equipes e mentores da aprendizagem dos estudantes; aumento na quantidade das atividades avaliativas, demandando dos professores maior tempo para se dedicarem às correções dessas atividades e aos feedbacks aos estudantes; curadoria de materiais digitais, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes e ampliando os conteúdos disponíveis para disponibilizar no Google Classroom.

## Considerações finais

Elaborar uma matriz por competência e um projeto de curso superior no modelo híbrido requer uma coreografia institucional que apoie a ideia de ino-

vação e disrupção, adquirindo e contratando os recursos necessários ao projeto, além de preparar e formar os professores para atuar nesse contexto inovador.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário que os professores se engajem: na elaboração do PPC; na realização de uma curadoria digital que possibilite o desenvolvimento dos estudantes; no guiar dos estudantes em sua aprendizagem; na realização dos feedbacks aos estudantes etc.

Os principais desafios enfrentados e destacados pelos professores foram: a mudança comportamental, transformando-se em um mentor dos estudantes; o aumento considerável na quantidade de atividades disponibilizadas aos estudantes; a necessidade de avaliação e feedback sistemático.

Por outro lado, os estudantes também enfrentaram mudanças, desde a sua atuação em sala de aula, a qual deixou de ser passiva, até a busca constante por conteúdos complementares, a entrega diária de atividades etc.

Enquanto isso, todo o corpo administrativo da IES também passou por transformação, necessitando de treinamentos específicos sobre metodologias ativas e ensino híbrido para melhorar o atendimento às dúvidas dos estudantes.

Não foi objetivo desta pesquisa discutir e aprofundar a construção de um currículo por competência, o que seria importante para continuação deste estudo, assim como também não se pesquisou sobre o engajamento estudantil e docente, ficando como sugestões para estudos futuros.

Recebido em: 08/10/2019

Revisado pelo autor em: 07/12/2019

Aprovado em: 18/12/2019

## Notas

1 Doutorando em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Administração pela UFPE. Mestrado em Educação pela Universidad de León (ULE), Espanha. Graduado em Bacharelado em Administração. E-mail: ernandesrn@gmail.com

2 Doutorando em andamento em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Design pela UFPE. Graduação em Sistemas para Internet pela Faculdade Marista Recife (FMR). E-mail: andremelo@gmail.com

3 Pós-doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha. Pesquisa e atua com Coreografias Didáticas e Institucionais, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para Educação com ênfase em Didática, Inovação Pedagógica e Metodologias Ativas, Educação a Distância, Inclusão Digital, Processos de Ensino e Aprendizagem e Formação de Professores. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Educação pela UFPE. Graduação em Pedagogia pela UFPE. E-mail: dorapadilha@gmail.com

4 O Google Classroom é um ambiente virtual de aprendizagem simplificado, desenvolvido pela Google e disponibilizado gratuitamente, que possibilita aos professores e estudantes interagir de forma colaborativa, compartilhando materiais e diversos tipos de atividades virtuais, enriquecendo a aprendizagem dos estudantes e extrapolando os muros da escola.

## Referências

- ADAMS, Patricia; GRINGAS, Happy. **Blended learning & flipped classrooms: a comprehensive guide**. Ann Arbor: The Part-Time Press, 2017.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARROS, Daniela. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.
- BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. São Paulo: LCT, 2015.
- CARDIM, Paulo. “Cursos Híbridos”: alcunha enganosa para o ensino semi-presencial. **Blog da Reitoria**, n. 360, 10 set. 2018. Disponível em: <https://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/%E2%80%9Cursos-hibridos%E2%80%9D-alcunha-enganosa-para-o-ensino-semipresencial>. Acesso em: 7 set. 2019.
- CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. São Paulo: Instituto Península / Clayton Christensen Institute, 2013.
- DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Touchstone, 1938.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina. **Metodologias Inovativas: na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LEAL, Edvalda; MIRANDA, Gilberto; CASA NOVA, Sílvia. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.

MAZUR, Eric. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, v. 5, p. 57-72, 2000.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-53.

MUNHOZ, Antonio. **Aprendizagem baseada em problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

NASCIMENTO, Ernandes *et al.* Metodologias ativas e b-learning: um estudo de caso com alunos do ensino superior no campo das ciências sociais aplicadas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 14., 2016, Olinda. **Anais...** Recife: SENAC, 2016.

OSER, F.K.; BAERISWAYL, F.J. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. *In*: RICHARDSON, Virginia (org.). **Handbook of research on teaching**. Washington: American Educational Research Association, 2001.

PADILHA, Maria Auxiliadora; SÁ, Georgina Marafante; FERRÃO, Lais Manuela. Inovação no Ensino Superior na Implementação de Salas Virtuais. *In*: CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR, 3., 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG 2017.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, Miguel Angel. **Didáctica universitaria**. 2005. (Conferência realizada na Pontifícia Universidade Javeriana de Cali).

### Doutores/as:

**Dr. Adelino Francisco de Oliveira** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/IFSP, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4649632273458656>

**Dr. Adolfo Ignacio Calderón** - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUC-Campinas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2181821122340489>

**Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3653442573499053>

**Dra. Ana Margô Mantovani** - Universidade La Salle – Canoas/UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5877338921329207>

**Dra. Ana Maria Melo Negrão** - Centro Universitário Salesiano São Paulo/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6206200661578083>

**Dr. Antonio Manzatto** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1178244974192270>

**Dra. Carolina de Resende Damas Cardoso** - Universidade de Brasília/UnB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0705028376132987>

**Dra. Celina Camargo Bartalotti** - Centro Universitário São Camilo, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8939764689257108>

**Dra. Cleonice Aparecida de Souza** - Universidade São Francisco/USF, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9130018324253241>

**Dr. David da Silva Pereira** - Universidade Tecnológica Federal do Paraná em Cornélio Procopio/UTFPR-CP, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7653898592619442>

**Dr. David Vides San Juan** - Secretaría de Educación Distrital de Bogotá/SED, Colômbia - <http://lattes.cnpq.br/2478449857139203>

**Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento** - Universidade La Salle de Canoas/UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0879258035183553>

**Dra. Divaneide Lira Lima Paixão** - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4172854874302524>

- Dra. Elaine Conte** - Universidade La Salle de Canoas/UNILASALLE, Brasil  
- <http://lattes.cnpq.br/8885390885955168>
- Dr. Geraldo Caliman** - Universidade Católica de Brasília/UCB, Brasil -  
<http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>
- Dra. Hildegard Susana Jung** - Universidade La Salle de Canoas/  
UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6822877165900478>
- Dra. Ivone Yared** - Centro Universitário Católico Auxilium de Lins/  
UNISALESIANO, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0742455096308308>
- Dr. Jackson Luiz Nunes Bentes** - Centro Universitário La Salle, Niterói,  
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8595759894540190>
- Dr. Jair de Oliveira** - Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Brasil -  
<http://lattes.cnpq.br/3690696890351902>
- Dr. Jardelino Menegat** - Universidade Católica de Brasília/UCB e Centro Uni-  
versitário La Salle de Niterói, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2837096160875114>
- Dr. Jeferson Pistori** - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil -  
<http://lattes.cnpq.br/4157657183056192>
- Dra. Joana Paulin Romanowski** - Pontifícia Universidade Católica do Para-  
ná/PUC-PR, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7752218478865716>
- Dr. Jorge Luis Nicolas Audy** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Gran-  
de do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1458307550844901>
- Dra. Juleusa Maria Theodoro Turra** - Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas/PUC-Campinas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6175708874643709>
- Dra. Luciana Maria Vaz Allan** - Instituto Crescer, Brasil -  
<http://lattes.cnpq.br/3427128700875453>
- Dr. Luiz Síveres** - Universidade Católica de Brasília/UCB, Brasil -  
<http://lattes.cnpq.br/8796354657782724>
- Dr. Maikon Cristiano Glasenapp** - Centro Universitário Católica de Santa  
Catarina, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3076571752445943>
- Dra. Marcia Regina Savioli** - Congregação de Santa Cruz- Brasil/CSC, Brasil  
- <http://lattes.cnpq.br/5811321365047275>
- Dr. Marcos André Silveira Kutova** - Pontifícia Universidade Católica de Mi-  
nas Gerais/PUC-Minas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0759237735864358>

- Dr. Marcos Sandrini** - Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre/FDB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5532400654298447>
- Dr. Marcos Vilela Pereira** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2910880978387325>
- Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto** - Centro Universitário Salesiano/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5521397779453520>
- Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante** - Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9315480975623732>
- Dra. Michelle Jordão Machado Muradas** - União Marista do Brasil/UMBRASIL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8861410312948577>
- Dr. Nelso Antonio Bordignon** - Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde/FLRV, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8253757532578854>
- Dra. Olmira Bernadete Dassoler** - Colégio Santos Anjos, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8040720595030964>
- Dr. Paulo Fossati** - Universidade La Salle de Canoas/UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5549397267187698>
- Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas** - Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC-Goiás, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4340349253071492>
- Dra. Raquel Martins de Assis** - Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7757082396773256>
- Dra. Regina Cândida Fuhr** - Faculdade Arnaldo Horácio Ferreira/FAAHF, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4455469453711798>
- Dr. Ricardo Spindola Mariz** - União Marista do Brasil/UMBRASIL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0620569443986015>
- Dr. Roberto de Sousa Miranda** - Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2700493408324446>
- Dr. Rodrigo Lopes Miranda** - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1606891363670949>
- Dr. Ronaldo Zacharias** - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3151031277743196>
- Dra. Ruth Pavan** - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8227786473173731>



**Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira** - GPER/Serviços Educacionais,  
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8648726976057922>

**Dra. Simone Ballmann de Campos** - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9891941912699524>

**Dra. Simone Cristina Spiandorello** - Universidade São Francisco/USF,  
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1188773025883159>

**Dra. Sônia Maria de Souza Bonelli** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4219473525466257>

### **Mestres/as:**

**Ma. Ana Maria Ribas** - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil -  
<http://lattes.cnpq.br/5631573048143828>

**Ma. Ana Paula Gaspar Melim** - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB,  
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5302794746986796>

**Ma. Ane Patricia Viana José de Mira** - Rede La Salle de Ensino, Brasil -  
<http://lattes.cnpq.br/0049524446738949>

**Ma. Carla da Silva** - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/  
PUC-Campinas, Brasil

**Ma. Claudia Chesini** - Associação Nacional de Educação Católica/ANEC,  
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1450828446245612>

**Ma. Creuza Martins França** - Universidade Tecnológica Federal do Paraná/  
UTFPR, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7833039355682523>

**Ma. Denise Bortoletto** - Instituto Teresa Valsè/ITV-SER, Brasil -  
<http://lattes.cnpq.br/6476126730669018>

**Ma. Elida Pereira Macedo** - Faculdade Flamingo/FLAMINGO, Brasil -  
<http://lattes.cnpq.br/5154840199643573>

**Ma. Elizabeth Landim Gomes Siqueira** - Institutos Superiores do Centro  
Educativo Nossa Senhora Auxiliadora/ISECENSA, Brasil -  
<http://lattes.cnpq.br/9113857563151962>

**Me. Fabio Camilo Biscalchin** - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/  
UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9330322803478604>

- Ma. Francis Karol Gonçalves de Almeida** - Universidade Católica do Salvador/UCSAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1869763478941573>
- Me. Humberto Silvano Herrera Contreras** - Faculdade Padre João Bagozzi, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3881423447416049>
- Ma. Luciane Pedro** - Centro Universitário São Camilo/USC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9467082854050299>
- Ma. Maria Valéria Corrêa e Castro Campomori** - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUC-Campinas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9715123872761799>
- Me. Marcelo Siqueira Guilherme** - Centro Dom Bosco de Brasília/ISJB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6019905179375587>
- Ma. Patrícia dos Santos Pessoa** - Universidade Virtual do Estado de São Paulo/UNIVESP, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0565145160248557>
- Me. Ralph Schibelbein** - Rede Marista Sul/Amazônia, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2564622103700471>
- Me. Reinaldo Barbosa de Oliveira** - Instituto Nossa Senhora Auxiliadora/SER, Brasil
- Ma. Roberta Valéria Guedes de Lima** - Associação Nacional de Educação Católica/ANEC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6626150314289357>
- Ma. Scheila Ribeiro de Abreu Silva** - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4856871375675938>
- Ma. Sonia de Itoz** - Centro Universitário Salesiano São Paulo/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3284476375506408>
- Ma. Tatiana da Silva Portella** - Universidade Católica de Brasília/ANEC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2180331171896338>
- Ma. Tatiane Alves Maciel Barbosa** - Instituto Teresa Valsé - Rede Salesiana de Escolas/ITV-SER, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0522616083437236>
- Ma. Véra Fátima Dullius** - FAE Centro Universitário, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1159252205130477>
- Ma. Yara Gomes Correa** - Faculdade Católica do Tocantins/FACTO, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9378587625604741>