



UNILAB

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA

LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR

EM HUMANIDADES

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES

**UM OLHAR SOBRE A INOVAÇÃO E A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA
GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ITAITINGA (CE)**

FRANCISCA FLAVIANA DE OLIVEIRA

REDENÇÃO

2025

**UM OLHAR SOBRE A INOVAÇÃO E A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA
GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ITAITINGA (CE)**

FRANCISCA FLAVIANA DE OLIVEIRA

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra Interdisciplinar em Humanidades.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em Humanidades.

Linha de Pesquisa: Educação, Política e Linguagens.

Orientadora: Professora Dra. Geórgia Maria Feitosa e Paiva

REDENÇÃO

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Oliveira, Francisca Flaviana de.

048o

Um olhar sobre a inovação e a formação na perspectiva da gamificação no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa: um estudo de caso em uma escola de Itaitinga CE / Francisca Flaviana de Oliveira. - Redenção, 2025.
149f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof^a Dr^a Georgia Maria Feitosa e Paiva.

1. Formação de professores. 2. Tecnologias educativas. 3. Metodologias ativas. 4. Aprendizagem ativa. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 371.39

FRANCISCA FLAVIANA DE OLIVEIRA

**UM OLHAR SOBRE A INOVAÇÃO E A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA
GAMIFICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE
ITAITINGA (CE)**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 29/04/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **GEORGIA MARIA FEITOSA E PAIVA**
Data: 09/06/2025 13:05:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Geórgia Maria Feitosa e Paiva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Presidente

Documento assinado digitalmente
 **ARILSON DOS SANTOS GOMES**
Data: 09/06/2025 09:26:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Doutor Arilson dos Santos Gomes

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Examinador Interno ao Programa

Documento assinado digitalmente
 **FRANCISCA POLIANE LIMA DE OLIVEIRA**
Data: 10/06/2025 08:24:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Francisca Poliane Lima de Oliveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Examinadora Externa ao Programa

Documento assinado digitalmente
 **MEIRE VIRGINIA CABRAL GONDIM**
Data: 09/06/2025 14:05:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Meire Virgínia Cabral Gondim

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Examinadora Externa ao Programa

A Deus e a Espiritualidade.

À minha família:

meus queridos pais Maria Neves e José Ferreira,
aos meus filhos Nicolas, Katharyne e Noah (na eternidade)
e ao meu esposo Mardônio.

Aos professores, aos amigos e as pessoas que estiveram
comigo nessa jornada acadêmica e profissional:
uma jornada de vida.

AGRADECIMENTOS

O conhecimento sobre a verdade de Deus, sobre o Mundo e a Vida é o que há de mais essencial, de mais necessário, porque é Ele que nos sustenta, nos inspira e nos dirige, mesmo a nossa revelia.

ESDE I – Estudos da Doutrina Espírita 117.

Minha gratidão eterna aos meus pais nessa encarnação: Senhor José Ferreira e Dona Maria das Neves.

Aos meus irmãos que sempre me incentivaram e são minha rede de apoio.

Aos meus filhos Nicolas e Katharyne que tiveram paciência e compreenderam minha ausência desde a graduação. Ao meu filho anjo Noah, sua energia esteve presente comigo desde o processo seletivo. Sinto sua presença constantemente.

Ao meu esposo Mardônio que não mediu esforços para me ajudar nessa caminhada acadêmica e que sempre me apoia no trabalho, nos estudos e na vida.

À minha querida orientadora, professora Geórgia, por todo o incentivo, carinho, humanidade e profissionalismo docente.

Gratidão à Espiritualidade que me acompanha, aos meus guias que me conduzem nas batalhas diárias através dos ensinamentos do Mestre Jesus.

Gratidão Deus, por me permitir viver uma encarnação de crescimento, provas necessárias e superação. Sigo aqui, diariamente buscando meu progresso enquanto ser humano e espírito eterno.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou investigar de que forma os professores do 9º ano de uma escola de ensino fundamental do município de Itaitinga-CE utilizam técnicas de gamificação como possibilidades de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Para tanto partimos do pressuposto de que a formação de professores é premissa pertinente a busca por um ensino de qualidade e da compreensão quanto as relações das linguagens de cunho curricular e das linguagens sociais que deveriam adentrar a escola através de metodologias atualizadas e contextualizadas, ampliando, dessa forma, as condições de acesso a um ensino significativo, fonte emergente para permanência de nossos estudantes no mundo das ciências, das artes, das tecnologias e de onde mais eles queiram estar, sem limitações de suas potencialidades. Para tanto, realizamos uma investigação utilizando-se das metodologias da pesquisa ação na perspectiva de Thiollent (1986), Minayo (2002) e Almeida (2021), em uma escola pública do município citado, relacionando-a com a pesquisa bibliográfica considerando as contribuições das relações históricas, políticas e sociais que influenciaram a constituição da escola e da educação no Brasil e seus impactos na formação docente em Freire (1987) ;(1996) e (2014), Gadotti (2003), Libâneo (2012); (2018) e de Saviani (2005) ;(2008);(2012) e (2016). Exploramos aprendizagem em Vygotsky (1987), interdisciplinaridade em Fazenda (2008) e (2015), Frigotto (2008) e Ramos (2020), gamificação em Alves e Teixeira (2014) e Bussorelo (2016), entre outras literaturas. A discussão teórica resultou em reflexões quanto a importância de sabermos as circunstâncias que marcaram a trajetória da educação nacional e suas transformações, mas também o processo de enrijecimento intelectual sofrido pela escola pública até os dias atuais frente aos constantes atos de detrimento a um ensino sério e comprometido com o desenvolvimento dos estudantes e da carreira docente. Assim como foram evidenciados possíveis caminhos ao enfretamento das questões que envolvem, ensino, aprendizagem e formação de professores sob a ótica das tecnologias educacionais na perspectiva das metodologias ativas, especialmente a gamificação. Quanto a pesquisa de campo, percebemos através das entrevistas com as professoras e da observação na escola que as evidências discutidas nas dimensões teóricas são fatídicas, deixando-se elencar e discutir criticamente o quanto ainda é necessário pensar sobre uma formação continuada que favoreça os professores da educação básica no exercício do trabalho pedagógico junto às turmas do ensino fundamental, que aqui estão representadas por três turmas do nono ano. Neste sentido a pesquisa fomenta a perspectiva da inserção de novas propostas à essa formação com a possível adesão à métodos de ensino significativos, provendo a dissolução da problemática discutida por intermédio de ações de cunho político e social à proposição do reconhecimento dos esforços docentes, da reparação quanto a incentivos intelectuais, estruturais e financeiros.

Palavras-chave: formação de professores; tecnologias educativas; metodologias ativas; gamificação.

ABSTRACT

This research aimed to understand how 9th grade teachers at an elementary school in the city of Itaitinga-CE use gamification techniques as possibilities for teaching and learning Portuguese. To this end, we assume that teacher training is necessary in order to achieve quality teaching and to understand the relationships between curricular care languages and social languages that should enter the school through updated and contextualized methodologies, thus expanding the conditions for access to meaningful teaching, an emerging source for our students to remain in the world of science, arts, technologies and wherever else they want to be, without limitations on their potential. To this end, we carried out an investigation using action research methodologies from the perspective of Thiollent (1986), Minayo (2002) and Almeida (2021), in a public school in the aforementioned municipality, relating it to the bibliographic research considering the contributions of the historical, political and social relations that influenced the constitution of the school and education in Brazil and their impacts on teacher training in Freire (1987); (1996) and (2014), Gadotti (2003), Libâneo (2012); (2018) and Saviani (2005); (2008); (2012) and (2016). We explore learning in Vygotsky (1987), interdisciplinarity in Fazenda (2008) and (2015), Frigotto (2008) and Ramos (2020), gamification in Alves and Teixeira (2014) and Bussorelo (2016), among other literature. The theoretical discussion is elaborated in reflections on the importance of knowing the truths that marked the trajectory of national education and its transformations, but also the process of intellectual rigidity suffered by public schools to this day in the face of constant acts of detriment to serious teaching committed to the development of students and the teaching career. As well as possible ways to address issues involving teaching, learning and teacher training were highlighted from the perspective of educational technologies in the perspective of active methodologies, especially gamification. As for the field research, we realized through interviews with teachers and observation at school that the evidence discussed in the theoretical dimensions is factual, allowing us to list and critically discuss how much it is still necessary to think about continuing education that favors basic education teachers in the exercise of pedagogical work with elementary school classes, which are represented here by three ninth grade classes. In this sense, the research fosters the perspective of inserting new proposals into this training with the possible adherence to significant teaching methods, providing the dissolution of the discussed problem through political and social actions to the proposal of recognition of teaching efforts, compensation in terms of intellectual, structural and financial incentives.

Keywords: teacher training; educational technologies; active methodologies; gamification.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFI	Base Nacional Comum para a Formação Inicial
BNCFC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação de Educação Básica do Ceará
SEDUC-CE	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará
SIADI	Sistema de Avaliação de Desempenho de Itaitinga
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	DO PNLD A BNCC: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	17
1.1	A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	17
1.2	O PNLD E A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	25
1.3	A BNCC E O SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	32
1.4	A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR E A EMERGÊNCIA DE TECNOLOGIAS EDUCATIVAS	39
2	GAMIFICAÇÃO: USOS E PROPOSTAS	50
2.1	METODOLOGIAS ATIVAS: O QUE SÃO?	50
2.2	ORIGENS E DESENVOLVIMENTO CONTEMPORÂNEO DAS METODOLOGIAS ATIVAS	55
2.3	A GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA	63
2.4	ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO GAMIFICADO	70
3	FORMAÇÃO DOCENTE PARA GAMIFICAÇÃO	80
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA NECESSIDADE URGENTE	80
3.2	DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE PARA GAMIFICAÇÃO	92
3.3	ADAPTAÇÃO DE CONTEÚDOS E METODOLOGIAS	97
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS	102
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	102
4.2	CONTEXTO DA PESQUISA	104
4.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	104
4.4	ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS	104
5	RESULTADOS E ANÁLISES	106
5.1	APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA COMO ESPAÇO SOCIAL DE INVESTIGAÇÃO	106
5.2	APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL DOCENTE	108
5.3	FORMAÇÃO ESPECÍFICA, LINGUAGEM E DIAGNÓSTICO DA TURMA	110
5.4	ROTINA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS	114
5.4.1	Narrativa da observação-participante	115
5.5	OBSERVAÇÃO DO USO DO MATERIAL DIDÁTICO	119
5.5.1	Observação das aulas na turma do nono ano conduzidas pela Professora A ...	122

5.5.2	Observação das aulas na turma dos nonos anos conduzidas pela Professora B	123
5.5.3	Reflexões sobre as observações	123
5.6	PRÁTICAS GAMIFICADAS.....	125
5.7	PERCURSO FORMATIVO: RODA DE CONVERSA COMO INSTRUMENTO FORMATIVO.....	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS	141

INTRODUÇÃO

A construção da identidade pessoal e social de um indivíduo se inicia desde a infância, em suas primeiras relações nos grupos dos quais participa. Tais construções coexistem e se enunciam de suas demandas sociais, históricas e culturais. Ao iniciar sua trajetória educativa, esse ser carrega consigo as impressões sociais inicialmente construídas com seus pares, como evidencia Vygotsky (1987; 1988). Uma dessas demandas é a linguagem. A língua utilizada para se comunicar é um dos símbolos sociais que faz parte da construção dessa identidade. Através dela os estudantes se reconhecem nas comunidades, percebendo-se como integrante desse meio.

Além disso, a apropriação da linguagem como meio de coexistência social no decorrer da história e do desenvolvimento da humanidade se expandiu e possui vínculos diretos ao processo da educação que construímos. Não podemos deixar de mencionar que essas relações incluem a marca excludente, promotora das desigualdades sociais que também acompanharam esses marcos históricos, conforme Saviani (2008; 2016), Libâneo (2018) e Kujawa (et al. 2020).

As formas de comunicação se disseminaram à medida que surgiam necessidades. A tecnologia de cada geração foi instrumento para a articulação de tal desenvolvimento. Historicamente, desenvolvemos uma gama de elementos para a comunicação humana, que marcaram a existência de muitos povos, por exemplo, a oralidade. Diversificamos nossos modos comunicativos, fazendo uso das múltiplas concepções de artes, de símbolos e rituais que representam comunidades distintas. Expressivamente desenvolvemos a condição da escrita e da leitura.

Incluímos na diversidade da comunicação humana os significativos movimentos de inclusão educativa e social que ajudaram a difundir as linguagens de acessibilidade às pessoas com deficiência e a diversidade das linguagens étnicas, como nos apontam os processos de reeducação do letramento racial. Ambos os movimentos contribuem para a construção de novas perspectivas ao enfrentamento das desigualdades e na luta pelos direitos dos nossos estudantes.

Considerando o intenso movimento humano de criação e sofisticação de meios para a sobrevivência, entre eles, as tecnologias:

Tecnologia é um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do

processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos. (Bueno, 1999, p. 87).

O sucessivo processo de desenvolvimento das tecnologias humanas deveria ser um agente para agregar os indivíduos ao compartilhamento dos valores sociais, éticos e da construção de conhecimentos que os fariam se desenvolver enquanto sujeitos participativos na diversidade das comunidades, de forma singular e, sobretudo, deveria representar um instrumento a minimização das desigualdades sociais, tão latentes em nossa sociedade. Entretanto, a fragmentação dos processos tecnológicos a favor da classe dominante, reduz a singularidade de seus usos para todos.

Nesse sentido, voltamos a mencionar as relações entre a expansão do contexto linguístico, a história e a educação brasileira. Libâneo (2012) aponta o quanto a classe trabalhadora é afetada por uma escola fadada a reprodução do sistema, ao mencionar a existência da polarização da escola pública, sendo utilizada como ambiente de manutenção dos interesses das classes dominantes.

O dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (Libâneo, 2012, p. 16).

Complementamos as contribuições do autor, afirmamos que, sem explorar, identificar, reconhecer e dominar as tecnologias através de um processo de ensino e de aprendizagem inovador, os estudantes da escola pública estão expostos a ausência dos conhecimentos atualizados. Impedindo-os de se tornarem autônomos quanto ao desenvolvimento e a consolidação das competências linguísticas, reprimindo as oportunidades de suas escolhas de vida, por exemplo, melhores condições de acesso à escolarização além da educação básica.

A reflexão inicial sobre o desenvolvimento das linguagens e da comunicação humana como fatos da condição criadora da humanidade é relevante para direcionar aos interessados pela presente pesquisa a compreensão sobre os elos que conectam a permanente importância da discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem como movimentos sociais e históricos, da criação humana, do ato de educar como construção de saberes com urgência à finitude de suas predisposições à reprodução das discrepâncias com as quais convivemos, hoje, no ensino público.

Diante do exposto, nas páginas a seguir, fomentamos a discussão teórica que está pautada em reflexões sobre questões que envolvem o ensino da língua portuguesa e a urgência por um ensino que se direcione a utilização de metodologias de ensino atualizadas como por

exemplo a gamificação. Que tem a intenção de promover práticas de aulas atualizadas evidenciando os interesses dos estudantes para a construção dos conhecimentos.

Para tanto, este trabalho teve como objetivo geral investigar de que forma os professores do nono ano de uma escola de ensino fundamental do município de Itaitinga/Ceará utilizam técnicas de gamificação como possibilidades de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Para a realização da pesquisa, foi necessário criar cinco objetivos específicos, foram eles:

- Discutir como o PNLD e a nova BNCC podem contribuir para a aplicação da gamificação em sala de aula.
- Verificar, junto aos docentes, como se dá o processo de formação em gamificação dos professores de língua portuguesa, considerando a organização curricular vigente para as turmas do 9º ano;
- Observar, até que ponto, o material didático adotado nas escolas promove interações entre os componentes curriculares e a interdisciplinaridade como meio de acesso à construção do conhecimento.
- Com base nos relatos dos docentes, identificar possíveis fatos que indiquem a necessidade de ajustes na formação docente em relação a gamificação como meio de requerer mudanças das ações para um ensino com maior efetividade da aprendizagem nas turmas de 9º ano;
- Realizar oficinas formativas no tocante ao desenvolvimento de planos de ações e metas na perspectiva de inserir a gamificação como instrumento pedagógico, fundamentando o trabalho do professor para um novo do ensino e suas possibilidades interdisciplinares.

Para isso, utilizamos a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental a fim de discutir os aportes teóricos que aprofundassem nossos apontamentos quanto aos temas em questão. Foram também utilizados os recursos da metodologia do estudo de caso e de entrevistas como instrumento para a coleta de dados e discussão dos resultados.

Esta dissertação foi elaborada em seis capítulos: no capítulo um, discorreremos a trajetória histórica da educação brasileira, na perspectiva de políticas públicas e de aspectos legisladores, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respectivamente, destacando marcadores históricos que se colocam como importantes a compreensão da educação dos dias atuais. Na intenção de

provocar reflexões acerca das problemáticas que atravessaram a história e ainda hoje permanecem conosco, principalmente, quando falamos do ensino público.

No capítulo dois, analisamos a abordagem da metodologia ativa da gamificação e seus contextos de origem e desenvolvimento histórico e social na perspectiva da aprendizagem significativa de David Ausubel. Refletimos sobre os autores brasileiros que difundiram esses estudos, por exemplo, Anísio Teixeira (1900-1971). Também evidenciamos gamificação como metodologia ativa e seus benefícios na sala de aula, incluindo a análise de trabalhos acadêmicos que apontam o sucesso da gamificação no ensino da língua portuguesa.

Em nosso capítulo três, expomos a perspectiva da formação de professores da educação básica e sua urgência quanto às mudanças necessárias a fim de atender a realidade desses profissionais sob a ótica dos discursos de Libâneo (2012; 2015), Bussorelo (2016), Nóvoa (2017) e Lomba e Schuchter (2023), abordando as relações com a formação continuada proposta e aquela que se entende com maior efetividade segundo os aportes teorizados. Foram destacados os aspectos que desafiam a construção de um processo formativo inovador, que correspondesse a aplicabilidade das metodologias ativas. Encerramos o capítulo discorrendo sobre caminhos possíveis às mudanças almejadas nesse processo, elencando possibilidades de adaptações às formações, às ações no viés da organização do poder público, ao desenvolvimento dos currículos e de avaliações do ensino e da aprendizagem objetivando inovações.

Intitulado, percursos metodológicos, o capítulo quatro traz a organização da pesquisa, suas características metodológicas qualitativas. Detalhamos os procedimentos da pesquisa de campo e como foram organizados os dados colhidos para a construção dos resultados e análise.

Finalmente, no capítulo cinco, apresentamos os resultados e as análises a partir da pesquisa de campo. Nesse espaço, dialogamos com a realidade das professoras da escola pública, sujeitos da pesquisa e seus enfrentamentos diários, fazendo um paralelo às questões teóricas que nortearam nossa discussão nesta pesquisa.

Concluindo a pesquisa, nas linhas referentes às considerações finais, fazemos uma breve reflexão acerca da caminhada na experiência do curso de mestrado, discorrendo sobre as construções em cada disciplina, nos debates com os professores e colegas de sala. Posteriormente, falamos sobre a caminhada enquanto pesquisadora, entre as leituras, resumos, escolhas dos autores para a composição do texto e orientações recebidas.

Este texto é fruto de um trabalho desafiador, pois ser estudante de um curso de mestrado acadêmico, sem poder deixar de cumprir quarenta horas semanais de trabalho

docente, sem a possibilidade de se dedicar exclusivamente a uma função que deveria ser regra à carreira de todos os professores. Uma vez que o ato de pesquisar é fonte contínua às possíveis elucidações das problemáticas do cotidiano escolar, que, só quem o vive pode falar sobre seus enfrentamentos.

1 DO PNLD A BNCC: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste primeiro capítulo da pesquisa, propomos um olhar sobre determinados aspectos relacionados à trajetória dos caminhos pelos quais a educação brasileira percorreu desde a chegada dos colonizadores até a atualidade. Discutiremos, de forma crítica, a respeito da atuação governamental, da criação de políticas públicas educacionais, por exemplo, o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD e de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC promulgada no ano de 2017, evidenciando o debate acerca de como tais políticas, se isoladas do pensamento científico, acabam por perpetuar os interesses de dominação do sistema capitalista.

1.1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação é um fenômeno social, que assim como outras construções, ciências e arranjos organizacionais da vida coletiva desenvolvidos pela humanidade ao longo de nossa existência, apontam para a capacidade dos seres humanos às adaptações e transformações do seu meio ambiente e nos ajudam a compreender a condição das faculdades de aprender, de desenvolver habilidades e de aperfeiçoá-las.

Conceituando educação como atividade coletiva comum à espécie humana, que desde os períodos mais remotos da humanidade, é observada como atividade que tem por finalidade a transmissão de saberes, de valores e da cultura dos seres socialmente organizados (Gadotti, 2003). É possível evidenciar que a educação se tornou uma das ciências mais desenvolvidas e utilizadas pela humanidade como meio de estruturação e de manutenção de seus organismos sociais, tal descrição pode ser vista e interpretada em outras ciências que estudam a humanidade e suas experiências coletivas, tais como a filosofia, a sociologia, a pedagogia entre outras (Back, 2019).

Desde os primeiros estudos filosóficos estreados na Grécia antiga, dos quais tomamos conhecimento até os pensadores da atualidade, a educação é apontada como instrumento de socialização e disseminação da sabedoria dos seres humanos em seus grupos. Para Back (2019), esses estudos se configuram como exercícios fenomenológicos do pensar humano. Em sua visão, a educação é algo universal.

Diante da concepção de universalidade da educação como ação coletiva, é pertinente destacar que o modo como a humanidade se organizou enquanto sociedade apresenta uma

diversidade de movimentos educativos distintos que marcam a cultura e a construção de conhecimento nos grupos sociais espalhados pelo globo terrestre. Ao discutir, neste trabalho, o fenômeno educação, faz-se necessário vislumbrar a concepção da educação dos povos africanos e suas civilizações orais, que para marcar a organização histórica de suas comunidades reconhecem a fala como meio de preservação da sabedoria dos ancestrais e a tradição oral como memória coletiva de seus arranjos sociais (Vansina, 1982).

Ambas as leituras trazem em suas concepções influências à compreensão da educação como uma experiência que marca o desenvolvimento do ser humano, suas constantes transformações e tradições. Tão imensa é a necessidade humana da educação que, para Back (2019) “não há nada na humanidade que não esteja no âmbito do que se chama educação” (p. 11).

Ainda nas acepções das ciências sociais sobre educação, Durkheim (1987) aponta que a educação ou a ausência dela enquanto fato social é fomento presente nas relações sociais, e caracteriza as condições de grupos sociais em seus mais diversos aspectos, sejam eles políticos, econômicos, sociais ou culturais.

Outro conceito de educação que se torna pertinente aos objetivos desta pesquisa, é a do educador Paulo Freire, que a apresenta como a socialização dos saberes socialmente construídos, que se desenvolvem a partir das diferentes relações entre os aspectos econômicos, políticos, sociais, históricos e filosóficos existentes no contexto de vida dos protagonistas da educação e do ensino ofertado, que condicionam o modo de ser e de estar na sociedade. Somente através da luta social que emerge o distanciamento entre reforçar ou romper com as estruturas segregatícias que reproduzem sociedades cindidas, antagônicas, que alienam, oprimem e dominam sua gente, isto é, caracterizadas como uma educação bancária (Freire, 1987).

Concluir esse pensamento a respeito da educação enquanto fenômeno social, com contribuições Freirianas é importante para que possamos dar seguimento a discussão ao explanarmos sobre a educação brasileira, uma vez que evocamos falas de ciências diversas, na interpretação de pensadores que conversam com a educação e que nela percebem que aos humanos, desperta possibilidades de desenvolvimento da consciência social e da aprendizagens dos conhecimentos construídos por tais sociedades e que são de grande valia a emancipação individual e de pertencimento a coletividade.

É pertinente a compreensão da construção da educação básica no Brasil, ofertada às crianças e aos adolescentes das escolas públicas em nosso território e das múltiplas faces do ensino e dos programas educacionais ofertados pela classe dominante que, ao longo da

história, exerceu e hoje ainda detém o poder, aspectos evidenciados na literatura de Libâneo (2012; 2018).

Ao analisar essa construção do processo sócio-histórico educacional brasileiro e da instituição da escola, é possível evidenciar a marca das classes dominantes e da exploração de mão de obra à manutenção da servidão. Kujawa et al. (2020) apontam que esse processo adquiriu sentidos diversos ao longo da história, pois foi diretamente influenciado pelas transformações políticas e econômicas que buscavam se estabelecer, impondo à escola desde suas origens um movimento contínuo de seleção e exclusão.

Um dos símbolos que marcam o processo que impulsiona a exclusão e a seleção da população em relação aos atos de se educar, produzir e consumir conhecimento, é a perpetuação do sistema capitalista que surgiu e findou a existência da comunidade comunal, originando mundo a fora a existência de “duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias” Marx (1988, p. 340).

Ensinar sem oportunizar aos aprendentes condições sob as quais possam perceber-se enquanto seres ativos, inteligentes, criativos e participantes do processo educativo, faz com que se reproduza as duas espécies citadas por Marx, fazendo da educação um instrumento de mais-valia, em que o aluno do grupo da escassez, dos explorados se torne sistematicamente o possuidor de uma única mercadoria, a força de trabalho, como moeda de sobrevivência em sociedade.

O ensino, a escola e a educação como “instrumento de libertação humana e não de domesticação” (Gadotti, 2003, p. 19) são elementos de evolução da sociedade e para ela, provocando ciclos de crescimento e desenvolvimento, pelo menos seria o ideal de educação num país de espaços democráticos. Entretanto, a história da constituição da educação no Brasil nos apresenta disparidades que vão desde a chegada dos colonizadores aos dias atuais.

Na perspectiva de Saviani (2008), a educação demorou a ser instrumento de preocupação social, sendo desenvolvida como um fenômeno restrito a pequenos grupos, prioritariamente aos filhos dos colonizadores e sua prole. Desde a colonização, com a escola dos Jesuítas (1549-1759) à Reforma Pombalina (1759-1827) e ao Império (1827-1889), aos colonizadores não interessava instruir a população, uma vez que as atividades de produção não exigiam preparo.

Já nos períodos de estabelecimento do governo republicano, em meados de 1930, a educação se tornou mais próxima das camadas populares, como instrumento de formação de mão de obra, movimento que ainda era objeto de manutenção da submissão popular, pois o ensino ofertado não contribuía para mudanças de estrutura de vida social e econômica da

população, e sim de reprodução em massa da classe trabalhadora: “o caráter elitista da educação brasileira foi um traço marcante que se estendeu para além do período colonial, influenciando as políticas educacionais dos séculos seguintes”. (Saviani, 2008, p. 61).

Observamos que a educação brasileira foi moldada, inicialmente, a partir das necessidades coloniais e das classes constituídas por seus descendentes, de forma unilateral e sob fortes influências do estado e da igreja, a educação era instrumento de domínio dos povos escravizados, da população pobre e de reprodução da cultura europeia.

Posteriormente ao império, durante a primeira república, entre os anos de 1889 e 1930, a sociedade brasileira expandiu-se demograficamente em territórios politicamente organizados. Diante disso, houve tentativas da modernização da escola e da laicização da educação, embora ainda fosse possível evidenciar a condição excludente sob a qual se constituía a educação no governo republicano.

Intelectuais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho desempenharam um papel crucial nesse processo de modernização, promovendo reformas educacionais que tinham como objetivo democratizar o acesso à educação pública e torná-la mais adequada às necessidades de uma sociedade em transformação. Apesar dessas tentativas de modernização e das influências internacionais, a educação no Brasil durante a Primeira República permaneceu profundamente elitista e excludente. As desigualdades regionais e sociais continuavam a ser um grande obstáculo para a universalização da educação, especialmente nas regiões mais pobres, como o Norte e o Nordeste. (Correia et al., 2024, p. 6)

Os processos de transformação e reformas educacionais permaneciam a acontecer também no segundo governo de Vargas, uma das marcas foi a criação do Ministério da Educação e da Saúde, em 1931. Entretanto, analisando as contribuições dos autores acima mencionados e relacionando-as com as de Saviani (2008), é possível afirmar que diante de inúmeras ações, no âmbito educacional em questão, os aspectos que predominavam os arranjos governamentais eram os mesmos dos anteriores, embora com objetivos diferentes. Tais ações continuavam a colocar o povo na condição de marginalidade social. Ao governo de um país em processo de urbanização e industrialização a busca por um modelo educacional que atendesse às necessidades econômicas de então, fez-se prioridade.

As tomadas de decisões referentes ao ensino estavam centralizadas nas mãos do governo, tendo um ministério que acatava o estabelecimento claro de uma educação dualista reprodutora, oferecendo o ensino técnico que criava a mão de obra trabalhadora às classes subalternas e o ensino secundário destinado às elites.

Ainda entre os anos de 1931 e 1961 ocorreram outros fatos que impactaram a organização social e educacional no Brasil, entre eles, o movimento trabalhista do governo

estadonovista de Vargas. Alves (2012) afirma que foi uma junção de ações governamentais que teve como objetivo manter o equilíbrio entre capital e trabalho, com elas o estado pretendia inspirar a “conversão do cidadão trabalhador” (p. 6) aos ideais de modernização e progresso da nação. Visando legitimar suas práticas, pregava a crença de uma democracia social e política que trabalhava em prol da lei e da ordem, em benefício popular.

Outros acontecimentos que marcam a trajetória da educação nacional são as atuações do educador Darcy Ribeiro, que deixou um importante legado. Entre seus esforços destacamos o empenho pela

Universalização da educação pública popular e pela reestruturação do ensino superior [...], atuou ao lado do educador Anísio Teixeira, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), coordenando pesquisas e formando cientistas sociais, [...] participou do Programa de Pesquisa sobre Relações Raciais no Brasil, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).” (Xavier, 2017, p. 32-33).

Complementando a discussão, ressaltamos que durante o período da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, pela Lei nº 4024/61, publicada em 20 de dezembro de 1961, já sob o governo do presidente João Goulart, até os anos de 1985, também passamos por movimentos históricos que marcaram a organização da nossa educação até os dias atuais.

Por exemplo, a ditadura militar (1964-1985), o acordo MEC/USAID¹, também sob a influência do governo militar, que subordinou as políticas educacionais aos interesses da economia capitalista e o processo de exílio de inúmeros brasileiros envolvidos com a arte, cultura e movimentos sociais, considerados subversivos ao regime militar, entre eles o educador Paulo Freire, que passou dezesseis anos no exterior, retornando ao Brasil em 1980 através do processo de anistia aos brasileiros exilados. Sobre o período da ditadura militar e suas influências à educação nacional, Correia et al. (2024) apontam que

O período da ditadura militar no Brasil, que se estendeu de 1964 a 1985, foi marcado por uma forte centralização do controle sobre diversos setores da sociedade, incluindo o sistema educacional. [...] Nesse contexto, a reforma universitária de 1968 tornou-se um marco importante, promovendo mudanças profundas no ensino superior e na estrutura acadêmica brasileira, com a finalidade de formar uma elite científica e tecnológica capaz de contribuir para o desenvolvimento industrial e tecnológico do Brasil.[...] A expansão do ensino

¹ De acordo com estudos apresentados por Silva; Ferreira (2023) os acordos MEC/USAID- entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), tinham como meta fortalecer ainda mais a hegemonia, ou seja, a dominação consentida Estadunidense às decisões tomadas sobre a organização nacional da educação, com ênfase ao ensino tecnicista, os acordos primavam pela legitimação do poder econômico em detrimento a uma educação formativa com caráter crítico e humanizado.

superior, assim como a introdução de programas de pós-graduação, visava criar uma infraestrutura educacional e científica robusta que sustentasse os interesses do regime (p. 8).

Em relação a esse período sombrio e cruel que marcou a história do Brasil como uma verdadeira caçada à liberdade intelectual, culminamos por apresentar nossa concordância com as contribuições teóricas apresentadas, enfatizando que ao nosso ver os determinados “avanços” citados, por exemplo, as reformas educacionais, foram utilizadas como ferramentas de controle social, mantidas pelo total interesse militar em criar uma sociedade acrítica, sem contestação à seu modelo de governo, inclusive com revogações nos currículos escolares, adaptando-os aos interesses, valores e princípios defendidos por aqueles que haviam tomado o poder democrático.

Dados alguns fatos marcantes da história educacional no Brasil, destacamos outra marca histórica: no ano de 1996 foi instituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) que regulamenta a educação a partir das orientações da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Segundo o texto da nova LDB, de acordo com os dispostos nos artigos 8 a 20, os governos passam a se organizar em âmbito federal, estadual e municipal para o atendimento a uma educação pública nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que constituiu a educação básica.

Orientando-se pelas teorias pedagógicas oriundas da Europa e dos Estados Unidos, a educação brasileira do século XX passou a ser pensada pelos estudiosos como um espaço de democracia e de direitos das crianças e adolescentes. A chegada das teorias internacionais também influenciou, embora não de forma suficiente, a criação de leis e regulamentações que enalteciam o processo educacional e qualidade das escolas. Entre esses movimentos podemos destacar a Escola Nova, atribuída principalmente ao pensamento de John Dewey (1859-1952).

Declínios desses movimentos ocorreram nos governos de Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) que apoiavam amplamente o viés capitalista. Nesse período, “houve uma forte invasão da lógica neoliberal², em que os

² Atribui-se a lógica neoliberal o pensamento controlador/inflexível que conduziu a sociedade a partir dos anos setenta ao movimento de normalização de submissão aos interesses dos detentores do poder econômico capitalistas, provocados pela égide do Estado. Que sob o olhar de Silva; Bragagnolo (2007, p.199), “foi o conjunto de políticas idealizadas pelos defensores da plena sociedade de mercado. [...] Foi somente no início da década de setenta, que tais ideias encontraram governos dispostos a aplicá-las. O primeiro foi o governo conservador que se estabeleceu na Inglaterra com Margaret Thatcher, no final da década de setenta, depois Reagan nos EUA, Kohl na Alemanha, Pinochet no Chile e, sucessivamente foi estendendo-se por todos os países do mundo, como uma cartilha a ser seguida por todos, sob as rédeas dos organismos internacionais de controle

ideais estavam voltados aos interesses capitalistas, impactando diretamente na educação” (Kujawa et al 2020, p. 192).

Tal realidade, de acordo com as contribuições de Kujawa (2020), Gadotti (2003) e Saviani (2008), aqui discutidos, ainda perduram em contextos sociais, políticos e econômicos pelo Brasil. Embora possamos compreender que houve avanços significativos na história da educação e que as conquistas educacionais são notórias, a luta pelo fim da utilização da educação como manobra de manutenção do sistema capitalista ainda é latente, uma vez que os reflexos de uma educação voltada aos interesses do estado e de seus vínculos com as classes privilegiadas, desejosos pela perpetuação de gerações de iletrados, sem acesso ao conhecimento nas camadas da classe trabalhadora ainda é algo real na escola pública brasileira.

Tendo em vista situar-nos aos movimentos histórico sociais que deram origem ao que hoje conhecemos como educação básica estabelecida na Constituição Federal de 1988, após essa breve reflexão sobre como a educação foi marcada por processos retrógrados, desde a chegada dos exploradores até a constituição da república e das inúmeras lutas encabeçada por educadores e lideranças populares por uma escola que atendesse as necessidades do povo.

É latente destacar a existência uma vasta literatura que evidencia sentidos e significados que marcaram a trajetória da educação brasileira e nos permite a observação dos violentos processos discriminatórios sofridos pelos povos oriundos das classes periféricas, concebida por negros, indígenas, imigrantes e indivíduos miscigenados que originaram a população brasileira.

Tais sentidos e significados, assim como a crescente discussão e movimentos que estabeleciam a urgente necessidade de uma reforma educacional, que trouxesse ao povo o caráter democrático, crítico e emancipador da educação, estão evidenciados, por exemplo, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), na literatura de Romanelli (1978), Saviani (2005; 2008), Gadotti (2003) e Freire (1967; 1996; 2014).

O movimento negro contou com a representação da Profa. Nilma Lino Gomes, a primeira mulher negra a ser reitora de uma universidade pública brasileira. Para a Profa. Nilma, por movimento negro “entende-se como a junção de diversas organizações ou pessoas que lutam contra o racismo e que tem como objetivo superar esse terrível fato dentro da sociedade” (Pereira et al., 2020, p.120). Suas contribuições trazem o movimento negro brasileiro como provocador das mobilizações de caráter étnico-raciais envolvendo espaços

distintos da cultura negra como lutas pela emancipação dos conhecimentos produzidos pela população negra.

Juntamente com os movimentos das populações indígenas que visam reivindicar direitos e reconhecimento, a exemplo das considerações de Machado e Leon (2019), eles trouxeram tais reivindicações à existência de uma educação plural institucionalizada, que culminou no estabelecimento de Leis³ e Pareceres nacionais⁴ que ampliaram a perspectiva de um ensino pertinente à diversidade étnica e racial brasileira.

Dessa forma, é pertinente observar a trajetória histórica da educação brasileira e perceber a ação do pensamento de estudiosos do nosso solo que se debruçaram não apenas em enunciar a história, mas em discutir caminhos e possibilidades da ascensão da educação como ato social e político para que assim tenhamos condições de vislumbrar as relações históricas do passado que ainda fazem parte do presente, mas que necessitam de novos arranjos para um futuro diferente às nossas crianças e jovens.

Conforme Gadotti (2003), é necessário um contínuo movimento de reflexão e ação, para que não abandonemos as oportunidades de visitar o passado, vislumbrar o presente e pensar no futuro, transgredindo à forma que a escola foi instituída, emergindo para um novo olhar da escola como ambiente de liberdade e mudanças das estruturas sociais exploradoras:

A escola que temos hoje, nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação, desde então, constituiu-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas. [...] com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das educações: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres. (Gadotti, 2003, p.26)

Nas contribuições desse educador, percebemos um resgate histórico do surgimento da escola e uma crítica a condição pela qual a educação foi, e ainda é utilizada como agente de segregação social. Num país gigante, como é o Brasil, em população e territórios, apesar das significativas mudanças, ainda ofertamos aos filhos da classe trabalhadora uma escola de qualidade inferior àquela disponível para a classe dominante.

³ Lei 10.639/03 é uma lei federal que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do Brasil. A lei foi assinada em 9 de janeiro de 2003 e publicada no dia 10 de janeiro do mesmo ano. / Lei 11.645/08 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

⁴ Parecer CNE/CP 003/2004, 10 de março de 2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. / Parecer CNE/CP 008/2012, de 06 de março de 2012 - Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Nesse sentido, destacamos a pertinência dessa análise com um olhar crítico e desejoso de ações de transformações na educação, pois “a importância de realizar uma análise histórica sobre seu surgimento e evolução serve para compreender de maneira mais aprofundada seus impasses que, de certa forma, apresentam resquícios na atualidade e acabam por interferir na educação dos sujeitos” (Kujawa et al., 2020, p. 188).

Observando a importância dessa análise do percurso histórico de como se deu a organização da educação no Brasil e, conseqüentemente, a organização da instituição escola, passamos a lançar um olhar sobre um dos programas governamentais, o PNLD, que deram início a importantes debates e transformações no âmbito da organização do ensino ofertado em nossas escolas públicas.

1.2 O PNLD E A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD foi idealizado, inicialmente, no ano de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL, no governo de Getúlio Vargas (1882-1954). Na época, com a atuação do então ministro da educação Gustavo Capanema (1900-1985), foi promulgado o Decreto Lei n. 1.006, de 10/12/38 (Brasil, 1938).

Sob nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático traçou novos objetivos inseridos na atuação do programa, que passou por inúmeras reformas ao longo de sua existência, hoje conta com a aquisição e distribuição não apenas de livros, mas também de outros materiais de cunho pedagógico (Brasil, 2024).

Sendo o mais antigo modelo de distribuição de livros a estudantes de escolas públicas no Brasil, essa política pública⁵ é mantida com recursos de diferentes esferas nacionais vinculadas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, vinculado diretamente ao MEC, visando atender as várias necessidades dos alunos, das escolas e de outras instituições de ensino municipais, estaduais, distritais ou federais.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública,

⁵ Para explicar política pública, expomos a concepção de Mastrodi; Ifanger (2020) “em termos funcionais, portanto, parte-se da ideia de que políticas públicas servem para promover alguma coisa importante. [...], por ações estruturadas e concertadas, ao aprimoramento, à promoção e/ou à garantia de algum direito. Essas ações, portanto, são entendidas como políticas públicas, que são criadas e que existem em função dos direitos que visam a proteger.” Complementando a exposição, tais ações tem caráter da funcionalidade do poder público, que conotam, ou deveriam conotar seu compromisso com os cidadãos e seus direitos.

o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos 5.565 municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios). Além de inovar o modelo de compras governamentais, os diversos projetos e programas em execução[...], fazem do FNDE uma instituição de referência na Educação Brasileira. (BRASIL,2023).

Analisando as informações, é possível entender a dimensão do PNLD, que atende desde a educação infantil até o terceiro ano do ensino médio, organizando periodicamente a distribuição de acervos didáticos e literários, assim como outros materiais analisados e que sejam constatados como recursos pedagógicos, inclusive materiais digitais.

A distribuição dos livros didáticos se dá por períodos, a cada quadriênio. Dividindo-se por seguimentos de ensino para cada um dos períodos: educação infantil, anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental), anos finais (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e ensino médio. Os professores dos respectivos seguimentos participam ativamente da escolha das obras, que concorreram, foram avaliadas e aceitas pela Comissão técnica pedagógica do MEC, que resulta na criação periódica do atual Guia do Livro Didático, uma espécie de cartilha orientadora, cujas instituições consultam os livros aprovados para aquisição.

Salienta-se que antecedendo a existência do Guia do Livro Didático (1997), que se constituiu em 1996, entre os anos de 1993 e 1994, as comissões que avaliavam as propostas dos livros vindos das editoras já se preocupavam com as adequações de cunho pedagógico da elaboração das obras. Eram também observadas a constituição do material concreto do livro físico e examinadas com maior ênfase a construção metodológica das propostas de ensino contidas nos exemplares. Entretanto, é notório que o Guia não fazia e nem faz críticas aos materiais, uma vez que estes já passaram pelo crivo das comissões.

Um dos objetivos do Guia concretizado no ano de 1996 e distribuído pela primeira vez em 1997, e revisado a cada período de escolha dos livros, é auxiliar aos professores e demais profissionais que participam desse movimento. Mas podemos afirmar que ele é um facilitador, um auxílio às questões burocráticas do sistema de inserção de dados e que norteia o traslado dos professores pelas obras disponíveis para a consulta num sentido de apresentá-las e apontar, aconselhar acerca daquelas que a comissão do MEC julga mais pertinente, embora a escolha não seja pautada nesse aconselhamento.

Diante do exposto e consultando a ferramenta em questão, é visível que o Guia não oferta aos seus leitores embasamento teórico a respeito do uso do livro didático enquanto instrumento de trabalho, relacionando-o aos processos de ensino e de aprendizagem, por exemplo. Bem como não se vê neste material estímulos às novas buscas docentes de adesão

de metodologias ativas, atividades e outros recursos que poderiam acompanhar e enriquecer as aulas a serem ofertadas.

O material oferece um olhar já apresentando a funcionalidade da educação como algo padronizado, mecanizado, igual para todos os alunos, enquanto sabemos o quão diversa é uma sala de aula. Nossa crítica é em favor de que um artefato tão importante, que compõe um programa de políticas públicas grandioso, pudesse considerar o debate acerca de ampliar o olhar aos livros como oportunidades de transformações na vida e nas escolhas dos nossos estudantes, e não que se fizesse como mais um selo que marca a educação como um espaço social que silencia a escola, ao minimizar a oportunidade de os professores refletir com um olhar mais atento, com criticidade acerca do atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos e das relações culturais, sociais e humanas.

Apresentado pelo PNLD como um dos principais instrumentos na decisão da escolha das obras, o Guia poderia ampliar o debate considerando as obras que permitem aos professores explorar textos, imagens e outros ícones que despertassem os sentidos de construir saberes, a fim de proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagens condizentes com a sociedade e meio ambiente em que estão inseridos.

As orientações dadas pelo Guia expressam uma das premissas da realidade da educação brasileira, que ainda oferta pouco aos que mais precisam. Sendo o livro didático por muitas vezes o único material disponibilizado para o cotidiano da sala de aula. Sobre isso a pesquisa de Silva (2022) corrobora ao mencionar o quanto o trabalho dos professores está vinculado a esse instrumento, afirmando sobre tais materiais, que “pois estes, de algum modo, acabam influenciando fortemente no fazer docente” (p. 381).

Essa afirmação reflete, em seu trabalho que também discute o PNLD, sobre as ponderações das ações positivas e negativas desde a implantação do programa até os dias atuais. Podemos destacar entre estas, influências positivas, por exemplo, a participação mais ativa do corpo docente da escola como agente direto durante todo o processo de escolha dos livros, a avaliação técnica e pedagógica que antecede a escolha do acervo que chega à escola num formato de guia orientador, e as formações continuadas que através do aspecto tecnológico do programa ofertam cursos e capacitações aos professores e gestores educacionais.

Em contrapartida, embora haja um sistema de avaliação e fiscalização de todo o processo, é notório que grandes grupos editoriais ainda persistem em burlar as regras para a entrada no programa, através de apadrinhamentos políticos, ou seja, fazendo uso de processos corruptivos (Miranda; Luca, 2004).

Além disso, o quantitativo de unidades de livros que chegam nas escolas a cada período é baseado pelo censo escolar do ano anterior, em relação à matrícula base, por exemplo: para o ano de 2024, a matrícula base foi aquela informada no censo em 2023. Os números de obras que chegam às escolas divergem da quantidade real de alunos matriculados (Silva, 2022).

A escola como ambiente ativo, vive em seu cotidiano a realidade da chegada de alunos durante todo o ano letivo, pois o número de livros muitas vezes é inferior a necessidade real. Embora exista a possibilidade da Reserva Técnica, que é o remanejamento de livros de onde tem para aonde está faltando, seja em âmbito municipal, estadual e federal, quando é feita a solicitação, o livro demora meses para chegar, o que compromete a intencionalidade pedagógica que o professor pensou acerca do uso desse instrumento. Essa percepção é necessária, pois ao olharmos novamente para a importância da análise histórica do surgimento e da evolução da educação brasileira, estão ali as marcas daqueles que insistem em fazer uso da educação como meio de manutenção das classes dominantes.

E foi justamente pensando na extinção de ações dentro do PNLD que pudessem vir a atender a essa violência para com alunos e professores, que em sua existência o programa foi e é marcado por críticas e, conseqüentemente, ajustes são necessários. Sabemos certamente que num país onde a corrupção adentra em inúmeras dimensões das organizações governamentais, talvez ainda não sejamos capazes de zerar essa linha de influência capitalista, mas podemos através da ação, da luta, da aprendizagem real, significativa e do espaço que foi dado aos professores e as instituições de ensino dentro do processo de escolha dos livros, portar-nos a ocupar o lugar de agentes influenciadores.

Pensando em minimizar os impactos dos impasses de editoras *versus* MEC em ter seus livros escolhidos a qualquer custo, sem pensar no público final, os alunos, e das lacunas pelas quais se encontravam brechas de favorecimento a terceiros desconfigurando os objetivos do programa, ações de suporte e supervisão de todo o processo são protegidas por sistemas tecnológicos, visando maior segurança e controle das etapas (Brasil, 2024).

Dando continuidade o procedimento pós-análise da comissão do MEC e disponibilização dos materiais aprovados no Guia do Livro Didático, em espaço destinado a aquisição do PNLD em portal próprio dentro do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC, que de acordo com informações do MEC (2024), a Plataforma SIMEC iniciou seus trabalhos em novembro de 2005, em que cada escola brasileira conta com cadastro institucional e restrito.

A escolha do livro didático ocorre por etapas que envolvem: a análise das obras quanto à organização, estrutura dos objetos e objetivos de aprendizagem, habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada turma/faixa etária, se os textos, gravuras e demais informações são pertinentes ao atendimento do processo de ensino aprendizagem, de acordo com a atual normatização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento que visa auxiliar na construção dos currículos de cada instituição, ou esfera de ensino. Assim como subsidiar um caminho normativo que evoca os direitos de aprendizagens das crianças e adolescentes, sejam de escolas públicas ou privadas, preservando os contextos regionais, estaduais e municipais da história de vida dos alunos e de seus espaços de pertencimento.

Dadas as etapas para a escolha dos livros, é importante salientar que a priori, para a implementação periódica do Programa PNLD nas escolas, destacamos que todo o processo que acontece virtualmente é de responsabilidade individual de cada instituição, sob a tutela do Diretor escolar que representa a escola no sistema. Cabe a organização escolar manter seus dados atualizados na página PNLD digital, garantindo assim a adesão quando forem as épocas de escolha das obras. Os dados são confidenciais e apenas a escola pode acessar através de senha própria.

O cadastro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP e dados do censo escolar são algumas das informações que constam na plataforma. No período apropriado às escolhas, a escola é informada via e-mail, que apresenta o cronograma daquele período, orientando passo a passo, inclusive com pequenos cursos e aulas autoinstrucionais objetivando que cumpra todos as etapas para o futuro recebimento dos livros.

A participação dos professores e da coordenação é registrada através do preenchimento de formulários e atas próprias da página do PNLD, garantindo a guarda dos dados dos profissionais. Cada escola recebe o Guia orientador que também é instrumento de pesquisa e análise para as escolhas que melhor atendem as necessidades daquela escola. Após todo esse percurso, as escolas de um município podem se agrupar junto a Secretaria de Educação, analisar de forma coletiva e observar quais obras condizem com os objetivos de aprendizagem que o município dispõe em seu currículo, assim como podem estudar juntos se as obras escolhidas contemplam os planos de metas e ações que o município deseja alcançar em relação a aprendizagem dos alunos.

Feito isso, cada escola volta a sua página individual do PNLD e preenche os formulários com os nomes das obras, autores e editoras escolhidos; finaliza-se o processo gerando uma ata, garantindo a transparência dos direitos da escola, dos professores em

participar ativamente e dos alunos em serem contemplados com o melhor material de acordo com suas necessidades de aprendizagem.

O PNLD tornou-se um programa educacional que marca a história da educação brasileira. Essa afirmativa se dá pelos aspectos já explanados até aqui, por sua trajetória histórica, social e política, diante das implicações que o programa vivenciou no contexto de fazer parte de um órgão federal regulador que, por muitas vezes, sofreu a influência impositiva de governos autoritaristas, por exemplo, no regime militar.

Essa realidade é apontada na obra de Miranda e Luca (2004), que nos oportunizam reflexões do quanto a influência política de bases militares e elitistas, que num passado recente operacionalizaram verdadeiras sessões de manipulação dedicada a perpetuação da formação de cidadãos acríticos através da massificação do controle ideológico que era deliberadamente lançado aos livros didáticos e entregue aos alunos.

Sob o período militar, a questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados, 1966, 1971 e 1976, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas[...]. Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada[...]. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva. (Miranda; Luca, 2004, p. 125)

Embora a escola, os professores e todos aqueles que almejam uma educação democrática, lutemos diariamente, volta e meio damos de cara com a realidade de cenários políticos que não desistem em tentativas de resgatar pautas de caráter manipulador e reprodutor do sistema capital. Desejosos por inserir suas propostas antidemocráticas, discriminatórias e desumanas nas tomadas de decisões, cujos locais deveriam se configurar como espaços coletivos das representações populares.

Podemos citar como exemplo para tal, as atitudes de governos passados que mantinham às claras suas políticas de privilégios às classes abastadas em detrimento às classes trabalhadoras. Num passado recente, houve um período de diminuição, bloqueio e cortes de investimentos na educação e na ciência.

Sobre o programa PNLD, o governo de Jair Bolsonaro e seus ministros da educação à época, Ricardo Vélez Rodríguez (1 de janeiro de 2019 a 8 de abril de 2019), Abraham Weintraub (8 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020) e Milton Ribeiro (19 de junho de 2020 a 31 de março de 2022) bloquearam 796,5 milhões do programa, chegaram a propor mudanças

nos livros, que segundo as palavras do próprio presidente, tinham “muitas coisas escritas”, conforme consta na reportagem do jornal Gazeta do Povo, de 22 de janeiro de 2020, fala replicada em diversos meios de notícias.

Na época do governo, o Portal de notícias UOL⁶, Folha de São Paulo, Estadão, Jornal o Povo, por exemplo, noticiava o desrespeito às nossas crianças e adolescentes, quando editoras e autores que não quiserem se identificar enunciavam a vontade daquela gestão, em vetar nos livros assuntos que discutissem questões de gênero e que procurassem suavizar o conteúdo a respeito da ditadura militar. Por pouco não voltamos no tempo e viveríamos um novo retrocesso, como em 1964.

Reflexões feitas e críticas apontadas à luta contra uma educação que não seja para a prática da liberdade, como pontuava Freire (1967), prosseguimos o presente ponto de debate entendendo que mesmo diante de tantas problemáticas políticas e do viés capitalista, não podemos deixar de evidenciar o quanto o PNLD, nas últimas décadas, apresentou progressos significativos, dados ao trabalho de seus setores organizacionais e de pesquisa. Silva (2022) se aproxima com maior cuidado do modelo educacional que tanto almejamos para a escola pública, com decência e qualidade.

Citaremos aqui o período entre 2015 e 2024, quase uma década em que pude participar como professora e, posteriormente, coordenadora pedagógica, de todo o trâmite processual do PNLD no município de Itaitinga/Ceará, na escola pesquisada, que atende do 1º aos 9º anos do ensino fundamental, desde a escolha das obras, as formações para professores no tocante à apreciação crítica do acervo.

A verificação quanto à qualidade dos livros, tanto na questão física quanto da maioria dos autores, das imagens e dos textos, das observações de boa parte das editoras que se preocuparam em atender as necessidades específicas das crianças com deficiência, dos contextos sócio-histórico-culturais e, principalmente, se preocuparam em observar o potencial da ação docente, das crianças e dos adolescentes da escola pública.

Miranda e Luca (2004), a respeito da importância do livro na formação dos alunos para além da sala de aula, engaja-nos em um pensamento também do livro para além de um instrumento pedagógico:

Os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas

⁶ <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2022/12/02/governo-bolsonaro-deixa-de-comprar-parte-dos-livros-para-alunos-da-rede-publica.htm/>

formas de difusão. Nessa perspectiva, os livros, para além de se constituírem em vetores ideológicos, são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim. (Miranda; Luca, 2004, p. 131).

Acreditando nos atributos de um trabalho intersetorial que perpassa pelas esferas normativas e executivas, que envolvem a escola, os professores que fazem uso de uma política pública de forma coerente e honesta é que poderemos ver mais avanços no sentido de termos no PNLD um instrumento que transcende os livros, e que garanta aos estudantes formas variáveis e significativas de aprendizagem, que os conduzam ao mundo de construção de pensadores, críticos e participativos nos acontecimentos da sociedade em que estão inseridos.

1.3 A BNCC E O SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nos últimos anos, com a inserção do documento normativo da Base Nacional Comum Curricular, no ano de 2017, importantes mudanças ocorreram no sistema de ensino da educação básica. Podemos destacar, por exemplo, a reorganização dos conteúdos dos livros em componentes curriculares e uma abordagem didática que aferisse sentidos mais significativos ao novo ensino fundamental de nove anos promulgado uma década antes da BNCC, assim como a perspectiva de um ensino baseado no desenvolvimento de habilidades e competências ao longo dos seguimentos da educação básica: educação infantil e ensino fundamental organizados em dois períodos, isto é, anos iniciais (do 1º ao 5º anos) e anos finais (do 6º ao 9º anos); e o ensino médio, assuntos que abordaremos no decorrer do seguinte tópico.

É importante destacar que a BNCC já vinha preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e dentre as estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Em seu texto, o PNE organizado num decénio com objetivos, metas e estratégias a serem estabelecidos, atribuía a construção de um documento comum a todas as instituições de ensino fundamental no Brasil. De acordo com Mendonça (2024), o ensino público e privado “deveriam ter uma base nacional comum a ser complementada pelos sistemas de ensino e pelas escolas por uma parte diversificada que atendesse a características regionais e locais” (p. 34)

Com isso é possível compreender que a intenção do Conselho Nacional de Educação, órgão que sancionou a funcionalidade do PNE e da BNCC seria a de que houvesse um

diálogo entre o conjunto de metas e estratégias a serem colocadas em prática no decênio 2014-2024 com as futuras normativas propostas pela BNCC, iniciadas no ano de 2018.

Desde a promulgação da LDB 9394/96, para Campos (2018) “teve início no Brasil um movimento de renovação dos sistemas educacionais” (p. 19). Posterior a difusão da LDB é possível acompanhar a sucessão de documentos nomeados como norteadores, legislativos e orientadores para a educação básica em território brasileiro, que expõem como objetivos comuns em suas páginas introdutórias subsidiar e acompanhar o desenvolvimento da qualidade da educação, do ensino, da escola, constituindo-se ao longo do tempo até os dias atuais.

Embora seja possível acompanhar essa renovação educacional e seja visível verificar através do olhar para o Censo Escolar o quanto a educação básica pública tem alcançado nas últimas décadas melhores condições de atendimento aos filhos da classe trabalhadora, no tocante a matrícula, a permanência, a promoção do ensino e da aprendizagem (INEP, 2024).

Conjuntamente, é possível identificar que ainda somos reféns de uma proposta educativa baseada nos parâmetros oriundos aos movimentos educativos intelectuais internacionais (Chaddad, 2015) e da realidade neoliberal dominante vigente (Campos, 2018). Isso, nas palavras de Libâneo (2018), “representam um distanciamento de uma visão de desenvolvimento humano e justiça social na escola” (p. 44).

Através de uma breve pesquisa no site do MEC, podemos destacar que entre 1996, ano da promulgação da LDB, e 2017, ano da homologação do atual documento normativo que contém a BNCC, verifica-se a existência de títulos que se apresentam como instrumentos que objetivam o caminhar de uma educação com melhorias na qualidade da escola, do ensino, da qualificação docente e de assegurar os direitos das crianças e adolescentes, estudantes das instituições públicas do Brasil.

Entretanto, indo ao encontro das ideias expostas por Chaddad (2015) e Campos (2018) sobre esses documentos se apresentarem como qualificantes de uma proposta educacional, Libâneo (2011) aponta que nas entrelinhas de tais escritas constata-se a manutenção do estado neoliberal, que direciona o ensino ao atendimento das necessidades do mercado capitalista, formando cidadãos eficazes, não para uma vida digna e de ascensão, mas visando o lucro gerado pelo capital humano.

Entre os documentos, podemos citar como principais os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN, 1997). Tais documentos que antecederam a criação da BNCC foram utilizados como base orientadora à construção dos currículos estaduais e municipais por quase duas décadas. Chegaram as mãos das instituições escolares e

dos professores em 1998, e segundo seus autores, tinha-se por objetivo “a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade” (Galian, 2014, p. 652).

Envolto a críticas e a superação destas, o documento serviu de norte para a concepção e ao desenvolvimento da maioria das propostas curriculares em território nacional, incluindo as escolas privadas. Embora as críticas apontem- para a permanência das fragilidades em tentativas anteriores da elaboração de propostas de ensino que abrangessem todo o país e pelo fato de terem sido desenvolvidas à luz da influência de organismos internacionais financiadores que visam instituir políticas educacionais alinhadas ao sistema capitalista, os PCN deixaram sua marca e apontaram para a concepção do que hoje conhecemos como BNCC (Amaral, 2023; Galian, 2014).

Passada quase uma década, existindo como um dos principais documentos norteadores, os PCN foram inseridos aos currículos escolares à medida que se estabelecia na educação brasileira o ensino fundamental de nove anos, movimento iniciado em 2006 através da Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Essa lei instituiu o novo ensino fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória às crianças com 6 anos de idade completos até o dia 31 de março do ano referente à matrícula no primeiro ano dos anos iniciais, etapa que abrange do 1º ao 5º ano deste novo ensino fundamental.

Com as mudanças no sistema de ensino, surgiram as necessidades de novas atualizações, tornando os documentos anteriormente citados defasados em relação à nova organização das turmas e seus conteúdos de base. Modificações observadas como essenciais ao surgimento das atuais concepções no modo de pensar e executar o novo ensino fundamental de nove anos, originou-se, em 2013, o documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN.

Uma robusta produção desenvolvida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE que, de acordo com informações contidas no próprio documento, contou com a parceria de órgãos educacionais, tais como universidades, secretarias de educação e sociedade civil nas esferas federais, estaduais e municipais. As DNC abrangem todas as etapas da educação básica, da educação infantil ao ensino médio. E apresentam como objetivos “orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p. 4).

Para fazer valer a execução de seus objetivos, o documento é organizado em caráter normativo, organizacional e operacional, referenciando-se em condições de ensino-

aprendizagem para a matrícula e permanência nas instituições de ensino que atendam as necessidades das crianças e adolescentes e jovens/adultos cursistas da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Segundo os autores das DCN, o novo documento ofereceu maior visibilidade e a proposta da garantia dos direitos educacionais às pessoas com deficiência, em situação de itinerância, indígenas, quilombolas, envolvendo a organização para o ensino dos direitos humanos, da educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena, no cumprimento das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, características ampliadas em relação ao que continha o documento anterior PCN. Apresentando a nova perspectiva da educação básica no âmbito do DCN:

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, p. 4).

De acordo com a DCN, a pesquisa e formulação das políticas públicas que fomentam a elaboração desse documento é oriunda da Secretaria de Educação Básica – SEB, organismo do MEC, que trabalha juntamente com as diretrizes que compõem a LDB. No tocante a formulação de políticas públicas é importante destacar que atualmente os DCN atuam relacionados ao Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024) e outros documentos considerados fundamentais à garantia de uma educação de qualidade, a saber: Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990).

Observando a ordem pelas quais os documentos normativos foram elaborados e distribuídos desde 1996 com a chegada da LDB, é perceptível um mister de intenções das formas de permanência das vicissitudes do estado à manutenção do capital, em contrapartida, as tentativas de universidades, estudiosos, professores, mesmo que minimamente, pois não lhes é dado espaço, de enfrentar o neoliberalismo arraigado nos moldes da educação brasileira.

Libâneo (2018) considera que o neoliberalismo tem impacto direto na educação e perdura há gerações, ao passo que se articula para garantir o espaço do capitalismo enquanto ordem social, em detrimento a formação de sujeitos para o exercício de uma cidadania crítica, como foco na subsistência imediata da perpetuação da classe trabalhadora que fornece mão de

obra, trabalha para a garantia da economia mundial. Diante disso, vivenciamos em meados de 2015 uma nova conjuntura em busca de uma educação dita para todos, mais explanações a nível nacional de órgãos, instituições e governo acerca da iminência de mais um documento que permeou em seu texto os mesmos objetivos.

Novos debates do então governo federal evidenciavam a educação como a prioridade das prioridades, como podia ser visto nos sites dos órgãos ligados a esse setor, como o do MEC, por exemplo, que apresentavam a propaganda “Brasil, pátria educadora”. Nesse sentido, vimos surgir as primeiras aparições da formulação do que viria a ser a nova Base Nacional Comum Curricular. O texto final, aprovado em 20 de dezembro de 2017, sob a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, de acordo com a leitura introdutória do documento revela: “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017).

Na pesquisa de Amaral et al. (2023) é possível observar a discussão acerca da implementação do documento e também se evidenciam críticas e o debate acerca das permanentes equivalências a documentos anteriores considerados defasados e sobre as transformações que as BNCC pretendiam prover na educação brasileira. Diante disso, afirmam: “configura-se como um documento de caráter normativo e obrigatório que delimita um conjunto essencial de habilidades e competências a serem cultivadas ao longo das diversas etapas e modalidades da educação básica” (p. 1113).

Para falar sobre os impactos da chegada da BNCC nas escolas e de sua disseminação direta sob as ações docentes no processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento à execução das aulas, exploramos as contribuições de Saviani (2016), Aguiar e Dourado (2018), Campos (2018) e Libâneo (2018), cujos textos tratam desde os debates que iniciaram a elaboração do documento até sua versão final.

Portanto, o documento é visto como mais um texto abarrotado com informações. Os professores deveriam ser os que mais se beneficiariam por pensarmos na possibilidade da então nova base subsidiar a prática cotidiana do ensinar na escola pública brasileira. Entretanto, trata-se realmente de informações das quais esses profissionais já tomam posse, muitas vezes por conta própria, ao estudar, se especializar e buscar compreender as necessidades de seus alunos, assim como por entender que o documento apresenta propostas já preconizadas pelo seu antecessor, as DCN. Logo, Saviani (2016) posiciona sua crítica ao mencionar que

O próprio documento elaborado pelo MEC sobre a “base nacional comum curricular” se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que continuam em vigor. Emerge, então, inevitavelmente, a seguinte pergunta: se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”? (p. 75)

E sobre a relação professor-aluno e a BNCC, ele explicita que “ainda que integrem o trabalho educativo múltiplos agentes, o núcleo fundamental constitutivo do ato educativo é dado na relação educador-educando” (Saviani, 2016, p. 68). Evidenciando os protagonistas da escola, ele discute em seu texto aspectos que divergem com o próprio objetivo postulado pela BNCC, ao se apresentar como instrumento condicionante a melhorias diretas na promoção da aprendizagem, marca este processo por condições reducionistas relacionadas a “habilidades” e “competências” que os alunos devem desenvolver a cada série cursada. Condição sob a qual o estudioso vai ao encontro das colocações de Aguiar e Dourado (2018), referindo a participação mínima na construção da BNCC da classe dos professores que realmente estão na sala de aula diariamente, que conhecem seus alunos, suas dificuldades e potencialidades, pois “os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo” (p. 17).

Nas contribuições dos autores, as definições preponderantes à escola, espaço nato de alunos e professores e ao ensino ficaram à disposição do estado e dos órgãos normativos, que colocaram novas palavras para definir o mesmo contexto de uma escola limitante, que encaixa os saberes, precarizam e limitam a ação docente, intensificando as responsabilidades do professor numa pressão por resultados construídos pelo treinamento dos alunos para a realização de testes e avaliações. Despreza-se uma aprendizagem que “significa menos o domínio de conteúdos e mais às vivências dos alunos em relação à cidadania, à ética, à diversidade, a formas de participação, às interações na escola e às práticas de convivência” (Libâneo, 2018, p. 56).

E quando encaixamos o processo de ensino-aprendizagem em fórmulas organizadas propositadamente à realização de avaliações padronizadas copiadas de moldes estadunidenses, numa busca infinita por índices oriundos de um ensino mecânico, a fim de programar o ensino às necessidades do estado (Campos, 2018), estamos boicotando nosso próprio trabalho enquanto fazer educativo, reproduzindo aos nossos alunos uma condição de vida da qual a escola deveria afastá-los.

Com base nisso, observamos seus impactos no cotidiano das escolas, que vão desde as mudanças nas propostas curriculares, ao modo de planejamento das aulas, antes por

conteúdos e agora por componentes curriculares organizados com o objetivo do domínio de habilidades, que direcionam claramente ao treino para a realização das avaliações em larga escala (Schneider; Nardi, 2018), tal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, a nível nacional, e o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE, aqui em nosso estado.

Outras mudanças significativas, no tocante à chegada da BNCC, foram a reorganização dos livros didáticos para atender ao ensino por habilidades, a maior incidência da aplicação de avaliações, muitas vezes nomeadas “simulados” dentro das escolas a fim de preparar os alunos para a hora da avaliação externa. Impactos que podem ser pormenorizados se visitarmos qualquer unidade escolar, logo que muitas particularidades do processo de ensino, a respeito das condições dos indivíduos e de seus ambientes, acabam por serem sugados, quando não há a devida intervenção dos gestores e professores no que se refere ao trabalho que precisa ser realizado à luz da BNCC.

Tendo em vista as críticas aqui discutidas, acreditamos que aquelas que mais impactam a inserção de uma nova condição, imposta à educação, diz respeito ao trabalho docente e a aprendizagem dos alunos, que são as ações primeiras da educação. No desânimo diante do novo, visto como algo copiado e que reproduz aquilo que repelimos, percebemos e compreendemos as críticas diante da luta por uma educação assertiva para a melhoria da vida coletiva e das conquistas individuais dos nossos alunos, percebemos a desvalorização do professor da escola básica enquanto intelectual e cientista.

Porém, havemos de compreender que o processo histórico da evolução da humanidade, que está diretamente condicionado aos processos educativos vivenciará outras transformações, outras reformas as quais seremos participantes ou meros expectadores? Diante da indagação, podemos concluir que mesmo diante das críticas aos documentos aqui discutidos e de saber que existem em suas elaborações interesses políticos que não condizem com o que almejamos realizar enquanto educação para prática da liberdade, como já nos ensinava Paulo Freire.

O que podemos transgredir num trabalho, enquanto fazer educativo, defendido por Saviani (2016), é fazer o que um número considerável de professores no Brasil já faz com muito zelo, conhecer a realidade dos alunos, estimulá-los na busca contínua pelo conhecimento, convidá-los a pensar para além das provas, fazer uso dos instrumentos que dispomos, que muitas vezes não passam de um quadro branco e um pincel. Entretanto, sem esquecer a luta por uma educação democrática, pela valorização da docência, caminhando a passos das conquistas coletivas. Campos (2018) aponta que sempre haverá tensões,

resistências, avanços e retrocessos quando se trata do pensar e do executar enquanto sociedade.

Visto a apresentação e o debate de documentos que fazem parte da história da educação brasileira e de como eles impactam o cotidiano da comunidade escolar, observamos que o olhar crítico e reflexivo sobre o assunto corrobora para o entendimento da necessidade da existência deles, mesmo diante do posicionamento tendencioso à manutenção do sistema de classes, também existe o debate e as possibilidades de transgredir, fazendo dos obstáculos espaços de luta e ocupação do pensamento crítico docente. Suas constantes modificações apontam também para as mudanças da própria sociedade.

A organização do ensino, num país de dimensões continentais, repleto de diversidades é uma tarefa no mínimo complexa, que sempre haverá de olhar para o todo, muitas vezes, não acolhe a todos em suas diversidades, por exemplo, na questão de regionalidades e diferentes culturas num mesmo território, das diversas formas de se comunicar e de interagir no mundo. Diante do exposto, compreendemos a discussão como necessária a fim de entender os contextos históricos, políticos e sociais que fundamentam nossa educação. Munidos de conhecimento, possamos dar continuidade à luta pela promoção de uma educação transgressora da hegemonia dominante, mesmo diante das condições impostas. Que essas condições sejam vistas, exploradas, enfim, praticadas. Mas que nessa prática, aconteça a práxis da reflexão, dos atos intelectuais que vão além de uma lista de habilidades a serem reproduzidas. Que conduzam nossos estudantes ao pensar, priorizando o desenvolvimento humano, a justiça social e o enriquecimento cultural e científico, contrapondo-se às tendências dominantes (Libâneo; Freitas, 2018).

Sabendo que trabalhamos dentro dos limites de um estado politicamente organizado, que atende ao capital e que diante disso tais imposições não sejam um fator condicionante, pelo contrário, sejam estímulo para uma educação, uma escola que trabalha para o acolhimento da comunidade, inquietando nossos alunos aos saberes necessários que possam levá-los a ocupar os espaços sociais e intelectuais que eles desejam, que nós, professores almejamos que eles ocupem.

1.4 A ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR E A EMERGÊNCIA DE TECNOLOGIAS EDUCATIVAS

O contexto de um trabalho docente que envolva a interdisciplinaridade é citado por três vezes no documento BNCC, entre as páginas que compõem a organização correspondente

ao ensino fundamental, seguimento sob o qual se debruçou a presente pesquisa. Das vezes em que aparece, destacamos as formas como o documento tenciona a abordagem interdisciplinar em seu contexto. Iniciamos pela página dezesseis, ao mencionar sobre as atribuições das construções dos currículos escolares, o documento enfatiza o compromisso com “a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”. E ao orientar a existência de um currículo ativo e dinâmico, prioriza:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2017, p. 16).

A segunda vez, está na parte que diz respeito ao desenvolvimento do ensino do componente curricular de língua inglesa para as turmas dos sextos aos nonos anos:

Além disso, as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (Brasil, 2017, p. 244).

A terceira e última está situada nas orientações ao ensino da matemática:

Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. É possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a História, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade, da relação entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos (Brasil, 2017, p. 269).

Além da interdisciplinaridade, a BNCC parte que os estudantes precisam, no decorrer de seu desenvolvimento educacional, desenvolver determinadas competências. Trata-se de um conjunto de conhecimentos, que segundo os objetivos do documento em questão, irão transitar entre os componentes curriculares com a finalidade de mobilização e construção de noções, habilidades, atitudes e valores para a formação dos estudantes (Brasil, 2017).

Diante da leitura do documento encontramos, uma lista formada por dez competências que abrangem diversas dimensões e saberes, cujas escolas devem ofertar em correlação aos processos de ensino e de aprendizagem, que fomentam sua importância na promoção à formação integral e com equidade para todos os estudantes.

Complementa por destacar que as competências devem nortear o trabalho docente, conjuntamente ao currículo das instituições de ensino, de acordo com as orientações da LDB em seu artigo 26 (Brasil, 1996). Podemos resumir as dez competências através das expressões a seguir: 1) Conhecimento; 2) Pensamento científico, crítico e criativo; 3) Repertório cultural; 4) Comunicação; 5) Cultura digital; 6) Trabalho e projeto de vida; 7) Argumentação; 8) Autoconhecimento e autocuidado; 9) Empatia e cooperação; e 10) Responsabilidade e cidadania (Gonçalves; Guerra, 2018).

Ao analisar a leitura da BNCC e confrontar o entendimento às pesquisas de Gonçalves e Guerra (2018) e Maquiné e Azevedo (2018) podemos observar que as competências gerais citadas no documento estão dispostas de modo que elas exercem influência sobre as intenções pedagógicas e o fazer docente, no tocante à oferta de um ensino citado como adequado às experiências de vida dos estudantes do século XXI.

Entretanto, esses pesquisadores apontam que as ditas competências, são textos de ideias já projetadas em documentos anteriores a BNCC, por exemplo, nos PCN e nas DCN, e que permanecem a relacionar a formação intelectual dos estudantes a condições de reprodução às demandas do mundo do trabalho, minimizando a oferta de possibilidades que permitam as essas crianças, adolescentes, jovens e adultos o ingresso no mundo acadêmico e nos espaços historicamente ocupados pela classe dominante.

Portanto, temos a intenção aqui de discutir e evidenciar que, os saberes necessários, apresentados como “o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa e modalidade da Educação Básica” (Brasil, 2017), explicitados na documentação como competências a serem desenvolvidas pelos estudantes na intenção de garantir-lhes os direitos constitucionais, nem sempre serão o caminho de ascensão social e intelectual. Quiçá, quando os educadores conseguem realizar seu trabalho diante das problemáticas desafiadoras externas existentes na escola pública (Saviani, 2012).

O que podemos afirmar é que a partir das pesquisas aqui mencionadas que corroboram com nossa intenção de debater a latente necessidade de uma educação transgressora, é que existem caminhos possíveis para uma escola que “se dedique ao ensino de forma competente” (Freire, 2014, p. 212).

Enaltecendo as condições de um ensino, em que as competências não sejam apenas mais um texto normativo e que não façam sentido a construção dos conhecimentos na vida dos estudantes, mas que esses saberes sejam inseridos de forma competente e estimuladora, com respeito à dignidade e ao trabalho daqueles que fazem a escola em seu cotidiano (Maquiné; Azevedo, 2018).

Diante disso, evocamos o papel da interdisciplinaridade e da utilização das tecnologias como recursos para a efetivação de competências, não de competências que remetem a reprodução do sistema, mas de forma que esse conjunto de saberes apresentados pela BNCC sejam utilizados com a finalidade de constatar que:

As aprendizagens essenciais da BNCC desenvolvem-se ao longo da escolaridade do educando, com base nos conhecimentos e competências voltadas à formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa democrática e inclusiva (BNCC, 2017).

Distanciando-se da educação que carrega consigo marcas históricas de uma sociedade de desigualdades, para uma educação influenciadora aos movimentos de rompimento com a estrutura de um projeto educacional que favorece os interesses do capital, que enraizou a tradição de uma educação preocupada “em formar trabalhadores adaptados às novas exigências sociais” (Gonçalves; Guerra, 2018, p. 36), exigências reproduzidas periodicamente a cada governo, apenas travestidos em novas roupagens.

Portanto, nas próximas linhas temos a intenção de postular a respeito das possibilidades reais apresentadas cientificamente, por exemplo, com as discussões de Saviani (2016), Libâneo (2012), Back (2019) e Freire (2015) sobre os processos de ensino e de aprendizagem, do quão é possível aprender amplamente de forma intelectual, social e cultural.

Essas constatações estão presentes nas pesquisas de Libâneo (2012) que evidenciam constantemente a situação histórica sob a qual a educação se constitui para as diferentes classes sociais, apresentadas pelo sucesso e predominância da educação ofertada aos filhos da classe dominantes, que os mantem na posição de dominação, em detrimento ao insucesso da “escola que sobrou para os pobres” (p. 23), subsidiada em critérios assistencialistas reducionistas dos direitos ao conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens, que os mantem na posição de dominados, o que Libâneo chama de escola dualista.

Logo, discutiremos a seguir a abordagem interdisciplinar em relação aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos da etapa do ensino fundamental nas escolas públicas, é uma das escolhas de discussão da presente pesquisa por fomentar o que entendemos ser um ensino para além da sala de aula. Tal proposta pode promover o acesso desses estudantes aos espaços sociais de seus interesses como já mencionamos anteriormente, exemplificando seu papel para a efetivação da educação preconizada pela BNCC, entretanto distanciando-se do reducionismo intelectual ainda presente no documento (Saviani, 2016).

É através do acesso a uma educação emancipatória enquanto ato social e político que compreendemos a necessidade de um processo de ensino envolto às condições do desenvolvimento e do fortalecimento da construção das identidades pessoal e coletiva. Sinalizando que apenas com a afirmação do ensino como ato promotor dessas identidades enquanto premissas social e política como afirmam Fazenda (2008), Mignolo (2008) e Freire (2015) em suas contribuições. Assim, seria possível prover aos alunos as condições necessárias a ocupação desses espaços.

Diante disso, ao discutir nesta pesquisa a interdisciplinaridade, optamos por entendê-la enquanto mecanismo de aprendizagem e para aprendizagem. Considerando-a como extensão ao trabalho educativo no tocante a exposição do que hoje nomeamos a partir das orientações da BNCC como componentes curriculares, os antigos conteúdos, em adição às relações entre ensino e os aspectos econômicos, políticos, sociais, históricos e filosóficos existentes no contexto de vida do aluno e da sociedade e de suas aspirações que podem e devem ser discutidos no ambiente escolar.

Tornando-a mais que um fio condutor de interações entre componentes curriculares e ascender a formação do indivíduo crítico e reflexivo das condições que o cercam. De acordo com Fazenda (2008), “o processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade” (p. 8).

Reconhecendo as contribuições dessa autora, apontamos que a relação professor-aluno num contexto de socialização dos saberes pode desmistificar as limitações impostas a interdisciplinaridade no âmbito escolar apenas como esse fio condutor que transita de uma área do conhecimento a outra, mas caracterizando-a como instrumento facilitador de uma visão ampla dos conhecimentos produzidos socialmente.

Desenvolver relações entre os conhecimentos e os diversos aspectos no contexto de vida dos alunos, da sociedade e do ensino a ele ofertado. Distanciando-se de uma educação que reproduz sociedades em que a humanidade explora seus pares, observando-os a partir de suas condições econômicas e sociais, perpetuando essa condição para manter sua hegemonia (Freire, 1967).

Para tanto, evidenciar-se-á como corroborantes a presente pesquisa os conceitos de interdisciplinaridade apresentados por Ivani Fazenda (2008; 2015) que abordam em suas contribuições definições e dimensões que categorizam as concepções da interdisciplinaridade, por exemplo, nas diferenciações entre a interdisciplinaridade escolar e a científica, na

formação de professores e nas concepções de aprendizagem, teses que se complementam às contribuições de Frigotto (2008) e Ramos (2020).

É importante destacar que os estudos sobre interdisciplinaridade são oriundos de pesquisas provenientes dos Estados Unidos e da Europa e, posteriormente no Brasil, que começaram a ser discutidas em nosso país por volta dos anos setenta, “tendo como precursores no campo da epistemologia com Hilton Japiassu (1934-2015) e no campo da educação com Ivani Fazenda” (Sasso, 2021, p. 3).

Nas contribuições de Ramos (2020) que defende as possibilidades da utilização da interdisciplinaridade como objeto facilitador aos processos de ensino e vai ao encontro das necessidades existentes na contínua formação dos professores, e de suas relações com as experiências nos eixos sociais, históricos e culturais as quais os alunos estão expostos. Essas ideias se complementam em Frigotto (2008), ao enunciar a importância desses eixos aos quais relacionamos a abordagem interdisciplinar com essa constante afirmativa da importância dos vínculos entre professor-aluno-meio. Nessa perspectiva, reflete sobre a constituição do campo educativo como espaço ao desenvolvimento desses vínculos, uma vez que a socialização é um instrumento de construção de conhecimento.

O campo do educativo constitui-se, enquanto objeto da produção do conhecimento e enquanto prática docente de socialização do conhecimento, no interior das ciências sociais. Isto decorre do fato de serem os processos educativos constituídos nas e pelas relações sociais sendo eles mesmos constituintes destas relações (Frigotto, 2008, p. 42)

Logo evidenciamos, em Fazenda (2008), a consonância da contextualização entre o campo educativo, o estabelecimento e a manutenção de práticas favoráveis à interação da construção do conhecimento. De acordo com as premissas da autora, seria a interdisciplinaridade na educação um meio de cultivar tais práticas.

Se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada. [...] Com isso retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça com que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos. (Fazenda, 2008, p. 21-22).

Desta forma observamos nas pesquisas aqui apresentadas que a utilização da interdisciplinaridade permeia espaços que vão além do ensino dos componentes curriculares, mostrando-se agente ativo à formação pessoal, cidadã, ética e política dos professores e, conseqüentemente, dos alunos, valorizando tais aspectos humanos como componentes de um

processo de aprendizagem como meio pelo qual a interação entre o que se aprende na sala de aula, cria sentido para o que está fora dos muros da escola.

Retomando Fazenda (2008), a aprendizagem dos conteúdos escolares planejados e executados pelo professor, embora passem pelo crivo dos currículos e propostas educacionais muitas vezes alheias à realidade da escola, é ela o ponto de transformação na vida dos estudantes. Sendo a interdisciplinaridade a oportunidade de aproximação entre os diferentes campos do saber através do compartilhamento de metodologias e a utilização da cooperação entre as diversas ciências envolvidas no processo de educar.

As condições da construção da autonomia e da identidade como indivíduo ativo e participante de seu meio se tornam práticas alcançáveis diante de tantos entraves pelos quais passam a educação dos alunos da escola pública, quando professores podem se soltar das amarras políticas de tantas falácias curriculares e lançar sobre o ensino e a aprendizagem um olhar curioso, científico e pesquisador, atitudes que os professores jamais deveriam se distanciar.

Para Fazenda (2008), é um olhar interdisciplinar que forma para a compreensão de significados, sentidos, formulações e reformulações.

Um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações. Exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar educação demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua. Tão habituados nos encontramos à ordem formal convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos ao sermos desafiados a pensar com base na desordem ou em novas ordens que direcionem ordenações provisórias e novas (Fazenda, 2008, p. 13).

Tendo tecido o que nomearemos de discussão da abordagem interdisciplinar como instrumento do trabalho educativo, fazemos uma reflexão no tocante a essas palavras ao enunciar o incômodo sentido por nós, profissionais da educação ao sermos desafiados a enfrentar situações, fatos que se incorporam ao nosso trabalho, muitas vezes, sem nem ao menos sermos consultados.

Entretanto, ao visitar as escritas desses cientistas, verifica-se que a prática docente, mesmo quando nos bastidores é o que faz frutificar, nas condições engessadas pelo trato político ideológico a que a educação brasileira é submetida, possibilidades de potencializar o ensino para a prática de uma educação que busca incessantemente alcançar os saberes já construídos e os que estão por vir (Fazenda, 2008; Frigotto, 2008; Ramos 2020).

Num exercício de transcendência a complexidade da realidade social, superando as armadilhas de determinismos impostos que fragmentam o conhecimento e distanciam os

indivíduos da ciência, da cultura, da história, fenômenos inerentes à humanidade, que se aproximam pela prática interdisciplinar da educação como ato social. Diante do exposto, passamos a evidenciar outro assunto que nos inquieta e que apresenta íntima relação com a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento, como nos afirma Frigotto (2008), a emergência de tecnologias na educação, sobretudo, na escola pública.

Trata-se de uma situação para qual já existem inúmeros textos imperativos, leis e colocações em documentos oficiais, por exemplo: Lei n. 14.180, de 1º de julho de 2021, que institui a Política de Inovação a Educação Conectada; e a Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que estabelece a Educação Digital. Ambas as leis, ampliam textos anteriores que tratam da temática das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC nas escolas, o que não configura a real prática de contextos tecnológicos no ambiente escolar, principalmente se estamos falando de escolas públicas na periferia, onde eventos como a inovação de uma educação conectada demoram a chegar.

E no contexto da emergência de tecnologias na educação, enfatizamos que sobre elas, não estamos discutindo apenas questões relacionadas aos meios de acesso à internet, a computadores e outras ferramentas que conduzem os estudantes a experiências com a tecnologias digitais e ao mundo informatizado. Estamos falando de uma realidade histórico-social da humanidade que desenvolveu uma diversidade de instrumentos de cunho intelectual e material que facilitaram o acesso à comunicação e ciência, entre outros bens coletivos. Costa (2015).

Entretanto, para Koutropoulos (2011) *apud* Lindner (2014), a inclusão digital ainda é um fenômeno que não atinge a todas as classes sociais. Fato que se direciona também na realidade da educação oferecida aos alunos da escola pública, em sua maioria filhos de trabalhadores que não dispõem de acesso facilitado aos meios digitais, por exemplo, nos casos de crianças que já nascem imersos a era digital.

A consolidação do fato que emerge o abismo da diferença da utilização de tecnologias no ambiente escolar na esfera pública, ficou claramente evidenciada durante a Pandemia da COVID -19, em que foi possível ver a discrepância durante o ensino remoto. Acreditamos que na história do século XXI, a Pandemia será mencionada como um dos maiores desastres para a humanidade, fenômeno que marcou nossas vidas e desnudou com maior ênfase um outro desastre, o desfavorecimento das condições de vida e acesso aos bens coletivos às classes proletarizadas.

Tal fenômeno marcou a escola pública ao apresentar à sociedade alunos, professores e famílias desprovidos de condições estruturais e humanas para lidar com o ensino remoto. A luta foi intensa, professores e gestores [...] agiam para se sobressair diante de tantos elementos contrários a vitória da educação. Escolas modernas com estúdio para a gravação das aulas, em casa alunos com celulares e computadores de última geração. Assim viviam os alunos das escolas da classe dominante. Para os filhos da classe trabalhadora, foi preciso visitar as residências, passando por cima da ordem de ficar em casa. Deixar mais do que atividades impressas de português e matemática, entregar alimentos (da merenda escolar), deixar esperança por dias melhores e insistir na construção de um ambiente escolar em casa, mesmo numa mesinha improvisada [...] Um celular simples, isso quando havia, para duas ou mais crianças assistirem as aulas, o baixo nível de instrução escolar da família para orientar as atividades, a fome, o desemprego, as pessoas da família infectadas pela covid, a desregulação emocional, as mortes, a violência e os abusos de várias espécies compunham os fatores que distanciava um considerável número de alunos da escola no formato remoto (Oliveira et al. 2023, p. 6-7).

Considerando as disparidades⁷ entre classes sociais que coexistem na sociedade, para (Bourdieu, 2015), as desigualdades de acesso e uso dos bens coletivos sofisticados pela inteligência humana, também coexistem e são perpetuadas pelo mito do enfraquecimento das diferenças econômicas e das barreiras sociais, uma vez que são notáveis as condições de educação oferecidas à classe dominante, em detrimento aquela submetida as crianças e aos adolescentes da classe trabalhadora historicamente.

Vale destacar que, de acordo com informações da CPI da Pandemia, acessada pelo Portal Rádio Senado (2021) e a pesquisa de Santos et al. (2020), a população que mais foi impactada, seja por questões educacionais, ou de outros contextos sociais, principalmente no que diz respeito ao atendimento médico hospitalar e ao acesso à vacinação durante a pandemia foi majoritariamente a população negra.

A emergência na transformação do mito em fato que venha a romper com os privilégios de classes, “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (Bourdieu, 2015, p. 41).

Diante da discussão exposta, que enunciou possibilidades de um trabalho educativo, ao discutir a interdisciplinaridade que pode romper com a reprodução histórica da condição de exploração humana dos membros de sua própria espécie e da necessidade urgente de uma

⁷ Quando pensamos em disparidades sociais que adentram a escola e a outros espaços sociais, é importante destacar que estas disparidades não dizem respeito não apenas às questões econômicas, mas apresentam dados alarmantes, e conduzem a urgência de ações aos debates quanto aos direitos civis e constitucionais interseccionais de classe, raça e gênero. Expressões de uma sociedade discriminatória, excludente, machista, que reproduz sem cessar marcas do contexto escravista, do patriarcado, do feminicídio e da segregação e do assassinato de pessoas e de seus direitos identitários, evidenciando que ainda estamos longe de termos um espaço coletivo baseado nos direitos humanos de cada um de nós.

educação pública que faço uso das tecnologias produzidas pela humanidade através de seus conhecimentos socialmente construídos.

Ensejamos que tais contribuições possam nos inquietar não apenas diante da enunciação das ausências presentes no ambiente escolar estrutural e humano, que desfavorecem nossos estudantes, mas que também possam subsidiar o desenvolvimento de ações que transcendam à complexidade de uma sociedade ainda cindida pelo valor econômico dos seres humanos. Evidenciado na educação enquanto ato de reflexão e reconhecimento das necessidades urgentes de superação de moldes de ensino que segregam e servem de objeto de manutenção à ordem da classe dominante.

Logo, através das pesquisas aqui discutidas podemos evidenciar a existência de uma contínua produção de conhecimento científico e tecnológico que poderia estar a serviço do crescimento dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes que mais precisam, por estarem postos num espaço social limitante, entretanto, o que vemos é a luta da escola, dos professores em atenuar os aspectos opressores.

O que evidenciamos, a partir das situações aqui discutidas, é que a educação brasileira vive numa constante onda de avanços e retrocessos marcadas principalmente por questões oriundas do poder público, esfera que deveria garantir o direito das nossas crianças, adolescentes e da juventude.

Por exemplo, no viés relacionado ao acesso às tecnologias, concordamos com Saviani (2016) ao mencionar que a incompletude das ações do estado em relação àquelas preconizadas nos textos norteadores aqui discutidos, que afirmam primar por uma educação que acompanha as transformações de uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos, muitas vezes ficam apenas no papel em se tratando da realidade que é facilmente encontrada em grande parte das instituições públicas de ensino.

Compreendemos que tal incompletude aponta para a construção da constatação de que o governo federal, na atualidade, e apesar de observar avanços, ainda não tenha definido de forma assertiva um planejamento que considere os aspectos que permeiam a escola em sua real conjuntura, no que diz respeito a inserção da tecnologia educacional como recurso que possa servir ao desenvolvimento das competências necessárias aos cidadãos no mundo digital (Vosgerau, 2016).

Completamos por observar que, na perspectiva de Bueno (1999), o desenvolvimento da tecnologia, sua chegada e permanência à escola deve ser um processo contínuo, assim como as aprendizagens das demais ciências, em abrangência que descortine aos estudantes a

tecnologia para além do uso de máquinas e equipamentos, mas que possamos atribuir sentidos ao seu uso para a construção de uma vida coletiva com maior qualidade.

Momentaneamente, findamos por requerer o posicionamento de evidenciar que temos caminhos postos, a partir de pesquisas e análises de estudiosos e professores reais imersos no cotidiano das escolas. Esses caminhos poderiam ser respostas às lacunas deixadas pelo poder público que insiste em apresentar leis e documentos normativos que preveem a ampliação do uso de ferramentas tecnológicas, sem fiscalizar de fato que a tecnologia na educação ainda não é um recurso pedagógico para a maioria dos nossos estudantes da escola pública.

2 GAMIFICAÇÃO: USOS E PROPOSTAS

A discussão a seguir apresenta as metodologias ativas como instrumentos pedagógicos que foram desenvolvidos por pesquisadores da educação e da psicologia no final do século XIX como alternativas à forma mecanizada com as quais as relações entre o ensino e a aprendizagem vinham sendo aplicadas. A critério de exemplificar metodologias ativas, a proposta da gamificação é apresentada como possibilidade ou estratégia a um modelo inovador de ensino, capaz de contextualizar as aulas, promovendo melhores condições de autonomia dos estudantes quanto ao seu protagonismo e construção dos conhecimentos.

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS: O QUE SÃO?

Por muito tempo concebemos a ideia de que a aprendizagem no âmbito escolar acontecia apenas a partir das ações do professor, enquanto ser superior, detentor dos saberes, exercendo sobre os alunos o poder da transmissão dos conteúdos, através de atividades engessadas e de memorização, numa condição de predominância (Lovato et al., 2018). Entretanto, a partir do século XVIII com os adventos das revoluções liberais na Europa:

As escolas pedagógicas passaram a ver com olhos críticos as limitações dessa abordagem de ensino-aprendizagem. Dentro de um contexto histórico de reconhecimento social, o estudante passa a ser visto como um indivíduo que possui direitos (Lovato et al., 2018, p. 156).

Pensando além dos direitos dos estudantes, pesquisadores como John Dewey (1859-1952) e David Ausubel (1918-2008) evidenciaram os saberes dos estudantes como parte importante da educação formal, que são os chamados conhecimentos prévios, construídos em espaços extraescolares.

Também se constituíam enquanto conhecimento de mundo e precisavam ser considerados no processo de ensino escolar (Lovato, 2018; Moreira, 1982). Na concepção de Dewey (1979), “aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem” (p. 43). Com essa premissa, podemos evidenciar o protagonismo que ele defende ser proporcionado ao estudante.

Dewey e Ausubel deixaram ricas contribuições acerca de metodologias que se aplicadas nos ambientes de ensino, viriam a potencializar as condições de aprendizagem, enquanto fatores inerentes à condição humana. Nesse sentido, consideramos a teoria da

aprendizagem significativa de Ausubel, como de interesse aos debates pretendidos na presente pesquisa, logo que suas teses vão ao encontro das premissas das metodologias ativas que discutiremos a seguir. Para tanto evidenciamos os postulados de Ausubel na percepção de Moreira (1982) ao explicar:

A atenção de Ausubel está constantemente voltada para a aprendizagem, tal como ela ocorre na sala de aula, no dia-a-dia da grande maioria das escolas. Para ele, o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe (cabe ao professor identificar isso e ensinar de acordo). Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas, na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem dessa forma, como ponto de ancoragem às novas ideias e conceitos. Entretanto, a experiência cognitiva não se restringe a influência direta dos conceitos já aprendidos, sobre os componentes da nova aprendizagem, mas abrange também modificações relevantes nos atributos da estrutura cognitiva pela influência do novo material. Há, pois, um processo de interação (Moreira, 1982, p. 152).

Conjuntamente aos pensamentos dos autores acima mencionados, outros contribuintes, aqui no Brasil, como Texeira (2000), Freire (2015) e Libâneo (2016), entre outros, trouxeram suas teses a respeito dos processos que envolvem os atos de ensinar e de aprender, trazendo à tona concepções sobre o modo pelo qual os estudantes constroem conhecimentos no ambiente escolar, pois, enquanto seres coletivos, mas que dotados de individualidade, se relacionam com o ensino a eles oferecidos, e como pessoas distintas absorvem conhecimentos de acordo com os métodos pelos quais foram apresentados.

Partindo dessa discussão inicial, trazemos a seguir uma análise sobre metodologias ativas como ações que se desenvolveram na educação como meios de acesso ativo e contextualizado de aprendizagem. Considerando que “as pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano” (Moran, 2018, p. 11), passamos a apresentar definições a respeito dessas metodologias e suas possibilidades no contexto da aprendizagem considerada significativa.

Segundo a pesquisa de Lasakowsitsck (2022), para o educador e pesquisador brasileiro Anísio Teixeira, que teve seus estudos influenciados pelas concepções da aprendizagem significativa e das metodologias ativas, a partir das contribuições de Ausubel e Dewey, a educação é dinamicamente atualizada e precisa estar em permanente reconstrução. Ela demanda acompanhar a evolução temporal da humanidade e, para tanto, precisa ser subsidiada pelas contribuições científicas que apontam evidências de como os indivíduos aprendem, aplicando aos estudantes recursos pedagógicos condizentes com o seu tempo.

Diante do exposto, evidenciamos que as metodologias ativas, enquanto recursos pedagógicos têm como precursor teórico o já mencionado pesquisador Dewey. Em seus

postulados, o educador preconiza que aprendemos física, mental e intelectualmente e as metodologias ativas podem ser consideradas ferramentas pedagógicas, meios organizacionais que têm por objetivos auxiliar o professor no exercício do protagonismo dos estudantes. Uma vez que eles são indivíduos estudantes que já chegam à escola dotados de saberes, são seres pensantes e que estão no espaço escolar para aprimorar seus conhecimentos já adquiridos e construir novos conhecimentos de forma científica, reflexiva, colaborativa e organizada (Cunha et al., 2022).

As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento (Valente, 2017, p. 98).

A respeito dessas considerações podemos evidenciar a partir das experiências vivenciadas enquanto docente que, de fato, a utilização de recursos atualizados, instigadores, condizentes com a realidade dos estudantes e suas expectativas de ensino fazem a diferença na sala de aula, no desenvolvimento das atividades propostas.

Logo que vão ao encontro do provocar o protagonismo dos indivíduos aprendentes, expondo-os a desafios, transitando entre o que eles já sabem e suas novas descobertas. Consequentemente, impactando nos resultados de uma aprendizagem que os aproxima progressivamente de uma formação transformadora e significativa. Na perspectiva de Lovato (2018), as metodologias ativas conduzem os estudantes à aprendizagem significativa. Isso ocorre pelos mecanismos de ação e reação, como gatilhos aos interesses dos estudantes pelas atividades propostas e pelas aulas de um modo geral.

Para apresentar sua concepção, o autor se une às corroborações dos pesquisadores a seguir e seus apontamentos a respeito das metodologias ativas e suas consequências a uma aprendizagem significativa, esclarecendo o papel delas como meios de acesso ao êxito na aprendizagem, ao considerar que:

[...] a aprendizagem ativa ocorre por meio da interação do aluno com o assunto estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo passivamente. Aplicar os aprendizados em contextos diferentes daqueles em que foram obtidos exigirá mais do que simples decoreação ou solução mecânica de exercícios. Exigirá o domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio e capacidades de análise e abstração (Micotti, 1999). Ao realizar tais reflexões, o aluno terá uma maior clareza sobre o conteúdo. Futuramente, esse conhecimento construído não precisará ser retomado, apenas lembrado (Lovato, 2018, p. 158).

Observando a discussão proposta nesse fragmento é pertinente enfatizar a presença de aspectos que caracterizam a relação das metodologias de ensino aos resultados do processo de aprendizagem como situações interrelacionadas. Em virtude de que, a partir do momento que nós professores passamos a compreender os modos pelos quais melhor se estabelece a construção do conhecimento por parte dos alunos em suas particularidades e potencialidades, maiores são as chances do sucesso educacional desses indivíduos.

Ao atender com equilíbrio e compromisso didático a heterogeneidade de uma turma de estudantes com foco na aprendizagem ativa estamos estabelecendo um olhar flexível que permite se atentar a singularidade das diversas formas pelas quais um ser humano pode aprender, sem perder de vista o aspecto coletivo da sala de aula, pois precisamos considerar a realidade que é dar aulas de acordo com o que se tem em muitas escolas públicas.

Em decorrência, é sabido que tais problemáticas como o desinteresse de alguns alunos, por vezes gerados pelo enfadonho posicionamento docente mecanizado e tradicional ou as ausências de recursos financeiros e estruturais no ambiente escolar não vão desaparecer como mágica das nossas salas de aulas. Porém, ao nos apropriarmos do potencial dos estudantes e de práticas que ascendem o caminho da aprendizagem ativa estamos estabelecendo interações educacionais capacitantes. Interações que se comprometem com a formação dos alunos que os faça efetivamente aprender, que cria pontes seguras na rota do ano letivo e que ao chegarem ao final da etapa estejam aptos a continuar sua trajetória com autonomia no ano seguinte e, posteriormente, em sua vida acadêmica como um todo.

Dito isso, pensando em relação a organização do ensino e às questões curriculares, que também são de interesse dessa pesquisa, trazemos o posicionamento de Lasakowsitsck (2022), a respeito das metodologias ativas como meios de rompimento a currículos tradicionais, que não condizem com as necessidades que a educação na atualidade apresenta. Apontando que estas agem como caminho interdisciplinar para um ensino que “foca-se na transformação da sociedade, buscando estrategicamente conscientizar os estudantes sobre seus papéis ativos” (Lasakowsitsck, 2022, p. 11).

Nesse sentido, apresenta metodologias ativas na contemporaneidade como fundamentais a um ensino baseado num currículo que permitam aos estudantes dominar os conhecimentos além dos muros da escola, de forma não fragmentada. Para tanto, suas observações apontam para um ensino baseado em aprendizagem significativa a partir das contribuições das metodologias ativas:

Relacionam cinco pilares antes tratados separadamente no currículo escolar. Eles são a educação, cultura, sociedade, política e escola. Ao tratar esses fundantes separadamente sem justaposição no processo educacional escolar, separam-se também os componentes curriculares ao separar essas disciplinas de estudo, o processo de ensino termina por cumprir um papel que segue o currículo com viés tradicionalista, onde existe o acesso repartido sobre o conhecimento, mas nunca acesso ao conhecimento como um todo. Não há a percepção do início, meio e fim dos processos (Lasakowsitsck, 2022, p. 11).

Considerando as contribuições dos autores supracitados e, pensando nestes indivíduos aprendentes, concordamos que as metodologias ativas foram desenvolvidas com a intenção de atender a multifacetada esfera das salas de aulas, com a pretensão de envolvê-los em atividades com sentido e significados ao contexto de suas realidades ou da transformação destas. Auxiliando professores e alunos a se aproximarem de resultados exitosos, não resultados de provas, e sim resultados que apontem o crescimento dos estudantes no domínio dos conhecimentos. Que as notas das provas, dos trabalhos e outras atividades, uma vez que, o professor é obrigado a atribuir uma nota numérica aquele estudante, sejam consequência do bom rendimento da participação dos estudantes nas aulas.

Esclarecendo o quanto as metodologias ativas podem estimular nas pessoas condições diversas de aprender através de ação humanas, que todos nós podemos executar considerando nossa diversidade. Isso nos auxilia a defender a ideia da importância da inserção desse estudo na trajetória da formação docente, não como um salvador da pátria, mas como oportunidades cotidianas de explorar a criatividade e a inteligência humana, aspectos dos quais todos somos dotados, uns de um jeito, outros de outro, como apontam os postulados do psicólogo cognitivo e educacional estadunidense, Howard Gardner (1943) e sua Teoria das Inteligências Múltiplas.

Nesse sentido, o estudioso brasileiro Moacir Gadotti (2005), em sua obra intitulada 'História das ideias pedagógicas', e a pesquisa de Gomes e Brettas (2002), trazem a reflexão sobre o que hoje conhecemos como metodologias ativas, cujas ideias anseiam por uma educação que veja o estudante como agente protagonista de seu próprio processo de aprender.

Esses pesquisadores destacam em suas obras os pioneiros que se debruçaram sobre tal pensamento: aprendizagem significativa e ativa. No início dessa sessão, mencionamos sobre essa temática, entretanto, sua retomada ocorre pelo fato de encontrarmos nessas contribuições, leituras elementares para a compreensão do saber de onde surgiram, o que na escola do século XXI chamamos de Metodologias ativas de ensino. De onde elas se originaram? E por que tantos estudiosos e educadores pelo mundo deram continuidade aos postulados iniciais?

2.2 ORIGENS E DESENVOLVIMENTO CONTEMPORÂNEO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Partindo das concepções do movimento da Escola Nova na Europa, foi “no final do século XIX que surgiram na Europa diversas experiências pedagógicas que se propunham inovadoras denominadas “escolas novas” (Gomes; Brettas, 2022, p. 326). Um dos pioneiros que surgiram nesse movimento, contrário aos métodos tradicionais de ensino, o escritor e educador suíço Adolphe Ferriere (1879-1960), foi a liderança das articulações do movimento de forma internacional, visto a grande quantidade de escolas pelo mundo que se interessaram pelas tendências pedagógicas utilizadas pela Escola Nova (Gadotti, 2003).

As obras de Ferriere ‘Escola Ativa’ (1920), ‘A liberdade da criança na escola ativa’ (1923) e ‘Transformemos a escola’ (1920) circulavam a Europa e apresentavam as ideias do escolanovismo, que tinham como objetivo “sintetizar correntes pedagógicas distintas em suas manifestações, porém unidas na preocupação de colocar a criança no centro das perspectivas educativas” (Gadotti, 2003, p. 143).

Dando continuidade ao desenvolvimento do escolanovismo pelo mundo, nos Estados Unidos, John Dewey foi o primeiro a pensar nas ideias pedagógicas nesse seguimento, postulando que o ensino deveria se dar pelas ações dos estudantes, através de experiências com acontecimentos concretos da vida cotidiana, lidando com problemas e assim ajudando uns aos outros a desenvolver soluções com o suporte dos professores como seus guias diante às descobertas.

No Brasil a Escola Nova deu origem ao Manifesto dos Pioneiros (1932) que, para além de um movimento de cunho científico, inspirou mudanças no pensar pedagógico para as práticas de ensino em sala de aula. Aqui, o movimento originou “um investimento político: a renovação do sistema público” (Vidal, 2013, p. 582). Nesse sentido, com interesse em entendermos como se deu as perspectivas educacionais que originaram as metodologias ativas, apreciamos o pensamento de Dewey apresentado por Gomes e Brettas (2022) no que diz respeito às condições sob as quais a escola se faz ativa em seus métodos de ensino:

Analizando a indissociabilidade entre saber e fazer, para Dewey também não há separação entre a educação e sociedade, de modo que o ensino é necessariamente uma atividade engajada no meio em que se está inserido, sendo este um dos pressupostos que norteiam seus escritos pedagógicos. Atento às demandas de um mundo cada vez mais industrializado, em uma economia que se globalizava e uma

sociedade que clamava cada vez mais participação política e do reconhecimento das diversas identidades, o autor preconizava que a vivência democrática deveria ser experienciada e aprofundada a partir da escola (Gomes e Brettas, 2022, p. 333).

Indo ao encontro dos pensamentos e reflexões apresentados, que caracterizaram as transformações científicas que levaram a construção de um novo olhar para os processos de ensino e de aprendizagem, considerando o potencial dos estudantes, dando-lhes o lugar de pensar e de agir diante de suas descobertas, passamos a compreender o processo de construção histórica das metodologias ativas, e de como se faz necessária essa revisão cronológica no sentido de consolidarmos a ideia central da educação como ato democrático e social, na condução para a “formação de um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberto à colaboração” (Cambi, 1999, p. 549).

Diante do exposto foram construídos dois quadros:

1) tem por objetivo sintetizar métodos de ensino oriundos ao movimento da Escola Nova pelo mundo que se assemelham ao que hoje nomeamos metodologias ativas e seus precursores. No tocante às informações a seguir, de acordo com Gadotti (2003), os autores das metodologias apresentadas denominavam seus métodos de trabalho como ativos e criativos.

2) exemplificamos, a partir da análise das pesquisas de Lovato (2018), Moran (2018) e Cunha et al. (2022) as conceituações de alguns tipos de metodologias ativas desenvolvidas no final do século XX e que se multiplicaram no século XXI com o advento das tecnologias educacionais. Na perspectiva de Moran (2018), elas “contribuem para redesenhar as formas de ensinar e de aprender, a organização da escola, dos espaços, da avaliação, do currículo” (p. 11).

Quadro 1 - Método Ativo e Criativo

Método Ativo e Criativo	Como se desenvolvia
Método de Projetos: William Heard Kilpatrick (1871-1965)	Centrado numa atividade prática, os alunos deveriam desenvolver projetos manuais, de descobertas, competição e comunicação. Sua execução deveria passar pelas etapas de apresentar os objetivos, preparação, execução, apreciação e resultados.
Método dos Centros de Interesse: Ovide Decroly (1871-1932)	Os centros de interesse tinham objetivo de desenvolver a observação, a associação e a expressão das crianças, podendo partir de temas como a família, a natureza, o universo, através de apresentações de histórias, desenhos e trabalhos coletivos ou individuais.
Método dos Jogos e materiais pedagógicos: Maria Montessori (1870-1952)	Foi a pioneira na percepção de necessidade de mobiliário que atendesse a estatura das crianças e suas particularidades, para que pudessem explorar os ambientes de forma plena, desenvolvendo o domínio dos objetos. Seus métodos com jogos tinham objetivo de explorar os sentidos das crianças e sua crescente autonomia, exemplo mundial no trabalho com crianças deficientes.
Método da Educação Funcional: Edouard Claparede (1873-1940)	Trabalhos pensados num formato individualizado, mas sem ser individualista, que atendesse aspectos cognitivos e sociais de cada um. O que chamamos atualmente de ensino personalizado advém desse modelo.
Método do Trabalho por equipe ou grupos: Roger Cousinet (1881-1973)	Explorava trabalhos em equipes, mudando a posição das cadeiras na sala e os componentes das equipes. A execução das atividades era conduzida por etapas como: escolha dos temas, coleta de dados sobre os temas (pesquisa), leitura e exposição dos dados, elaboração de resumos dos trabalhos de todas as equipes da sala, discussão e análise dos erros.
Método da cooperação, comunicação e documentação: Celestin Freinet (1896-1966)	As crianças participavam dos debates sobre os assuntos que seriam as lições de aprendizagem, buscando harmonizar seus interesses. Eram produzidos textos e imagens que se transformariam em jornais e socializados com a comunidade, utilizava-se uma tipografia dentro da própria escola.

Da autora (2025)

Considerando as leituras das pesquisas que embasaram os objetivos para a compreensão do movimento Nova Escola, o quadro 1 tem por interesse apresentar as implicações dos estudiosos em destaque ao desenvolvimento de novos olhares a respeito dos caminhos pelos quais a aprendizagem poderia acontecer de forma ativa e criativa, distanciando-se dos métodos convencionais. De acordo com os autores pesquisados, tais métodos não apresentavam perspectivas para o contexto diversificado das salas de aulas.

Logo, foi possível confirmar que estudiosos de áreas da saúde, da psicologia e da educação se interessaram pelo estudo de como o ser humano aprende e assim desencadearam suas pesquisas a observar tal fenômeno e as aproximaram às questões metodológicas da época, colocando-as em xeque, por apresentarem um ensino que apresentava a predominância do saber dos professores sobre os alunos, mecanizavam suas ações e não se preocupava com suas características individuais.

Com esse olhar, começaram a surgir o que os autores apresentados chamaram de métodos ativos e criativos. Discutidos no quadro 1, podemos identificar que os estudiosos se preocupavam com as ações dos alunos como serem ativos e participativos, possuidores de saberes previamente construídos em ambientes não escolares e capazes de aprender coletivamente, individualmente e a partir de diferentes eventos educativos, como rodas de conversas, pesquisas de campo, jogos, competições, investigações, entre outras atividades. Esclarecendo assim relações entre o bem-estar, os fatores biológicos, psicológicos, cognitivos e sociais como referências que conversavam entre si na condição do desenvolvimento das habilidades de aprendizagens dos seres humanos.

A partir dessas observações, passamos a apresentar o quadro 2 com pressupostos que nos permitem a evidência de que o que originou as contemporâneas metodologias ativas de ensino, foram as premissas construídas historicamente por pesquisadores que se debruçaram continuamente aos estudos das potencialidades de como os seres humanos aprendem e que caminhos os educadores poderiam seguir com a intenção de promover a relação ensino e aprendizagem de forma significativa.

Metodologia Ativa	Como se desenvolve
-------------------	--------------------

Cultura Maker	Baseado na criação e na experimentação de projetos a partir do uso de ferramentas tecnológicas. Objetiva a aprendizagem prática, aprender fazendo.
Ensino Híbrido	Ensino misto que envolve atividades presenciais e on-line, podendo fazer uso de recursos tecnológicos.
Espiral Construtivista	Desenvolvido a partir de concepções construtivistas, envolve etapas em que o estudante partindo de uma determinada temática passará a formular conceitos e explicações sobre o assunto, poderá elaborar questões e construir novos significados a respeito do que está sendo pesquisado. Finalizando por apresentar o processo de estudos da temática, ou seja, os resultados.
Estudo de caso	Desenvolvido para a formação nos cursos de direito, hoje o estudo de caso é utilizado para construir conhecimentos a partir da observação fatos da realidade no contexto educacional, a partir de então, explora-se opiniões, críticas, situações convergentes e divergentes. Utiliza-se reportagens, pesquisas, livros, mídias digitais como fonte de coleta de dados, possibilitando que os estudantes desenvolvam discussões e tomem decisões a respeito do tema proposto.
Gamificação	Atividades que fazem uso das sistêmicas do ato de jogar, ações pensadas como em um jogo, porém fora dele. Levando os estudantes a possibilidades de resolução de problemas através do engajamento das pessoas envolvidas e da aplicação dos desafios e tarefas lançadas pelo professor em formato de gamer.
Mapas Mentais	A prática de desenvolvimento dos mapas mentais estimula a leitura e a escrita, desperta a interação com novas ideias partindo de características textuais, intertextuais e suas relações sociais. O estudante é estimulado a desenvolver estratégias de apresentação do tema estudado, aumentando sua capacidade de criar inferências, questionar e incorporar novas aprendizagens partindo de um assunto gerador.
RPG	Pode ser traduzido por “jogo de interpretação de papéis” ou “jogo de interpretação de personagens”. O professor distribui os papéis ou pode deixar que os estudantes escolham. Através de uma narrativa, os personagens precisam construir uma história, lembrando que existem os jogadores que modificam a história à medida de sua participação. Com isso, exploram-se situações-problemas através de circunstâncias adversas, fazendo uso de recursos como a criatividade e a imaginação.

Da autora (2025)

Com a apresentação de algumas informações acerca de como se organizam algumas das metodologias ativas, descritas no quadro acima, foi possível comparar as experiências por

elas propostas com aquelas do quadro 1 que dizem respeito aos métodos ativos e criativos exibidos, que se originaram em meados do século XIX. Por conseguinte, o quadro 2 nos permite perceber que as metodologias ativas assumem um posicionamento de levar para o contexto escolar atividades lúdicas que despertam nos estudantes interesses em participar e se socializar.

Ao utilizar estratégias de diversão, competição, imaginação e criatividade, as metodologias ativas geram engajamento por parte dos estudantes, estimulam suas potencialidades nas distintas áreas do conhecimento.

Apontando que esses indivíduos ao estarem inseridos em contextos ativos, em que podem se expressar, se fazer ouvidos e vistos como possuidores de conhecimentos, reforçam comportamentos estimulantes à compreensão, descobertas e a encarar os desafios como oportunidades de aprender, alimentando oportunidades de explorar as emoções, a cognição e o bem-estar, elementos em constante sintonia, como ferramentas essenciais para a construção de novos saberes (Bussorelo, 2016).

Finalizando as observações acerca das origens e do desenvolvimento contemporâneo das metodologias ativas, destacamos o trabalho do psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que difundiu sua teoria epistemológica baseada no reconhecimento e no respeito às etapas do desenvolvimento da criança, estimulando-a a pensar por si mesma e desenvolver suas conquistas individuais e em grupo, tendo o professor como agente das intervenções necessárias ao amadurecimento de suas aprendizagens (Gadotti, 2003).

A pesquisa da epistemologia genética de Piaget inspirou Emília Ferreiro (1937-2023) na construção da Teoria da Psicogênese da leitura e da escrita, no qual investigou como as crianças desenvolvem e colocam em prática as competências da leitura e da escrita. Sua pesquisa, reconhecida mundialmente, evoca uma caminhada em que o professor precisa compreender a forma de raciocínios das crianças por meio de hipóteses e experimentações. Suas ideias transformaram o jeito de alfabetizar, através de um contexto de letramento social e do reconhecimento das estruturas do pensamento infantil (Fonseca et al., 2024).

Piaget e Ferreiro, pensadores da educação, têm em suas raízes teóricas aproximações acerca do que cultivamos nessa pesquisa, que é a intenção de discutir acerca dos meios pelos quais os seres humanos desenvolvem suas formas de ensinar e de aprender ativamente. Para tanto, relacionamos suas contribuições a outro aspecto relevante ao ato de despertar a aprendizagem humana, que é a ludicidade.

O lúdico, as brincadeiras, as interações são aspectos do conviver, do cotidiano dos seres socialmente organizados e, no caso desta pesquisa, nos interessa elucidar uma das

maneiras de praticar as interações e o brincar lúdico como mecanismo de aprendizagem: estamos falando do jogo.

De acordo com as contribuições de Kishimoto (1993), a socialização permitiu aos humanos a criação de atividades lúdicas, que despertam o prazer, a satisfação e a diversão, mesmo num contexto de puro entretenimento, o jogo oferece o desenvolvimento do pensar, situações de aprendizagem, construção de valores e cultura.

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo, pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. (Kishimoto, 1993, p. 15).

Partilhando desse pensamento sobre o jogo no universo da aprendizagem, suas afirmativas nos permitem a reflexão da amplitude de conceitos que envolvem a compreensão do jogo como fenômeno possuidor de um papel significativo na construção da representação mental e da realidade, uma vez que provoca relações entre as linguagens humanas e seus contextos sociais, contribuindo diretamente com os objetivos de aprendizagem no contexto formal, ou seja, na escola.

Ainda explorando o jogo e suas multifaces de manifestações sociais que advém de diferentes culturas e se interrelacionam, possuindo “peculiaridades que os aproximam ou distanciam” (Kishimoto, 1993, p. 15), gerando novas culturas em conjuntos de indivíduos. O jogo é caracterizado como ação organizada, em tempo e espaço. Um sistema de regras e estrutura sequencial, com a presença de objetos que os identifica como tal, por exemplo, as peças de um jogo de tabuleiro de xadrez que designam a apresentação daquele jogo.

Já sob o olhar de Ortiz (2005), podemos evidenciar o jogo como:

Estado emocional do ser humano e se mostra através do ato motor em movimento, em sua energia, traduzindo-se em matéria. O jogo é parte do caráter do ser humano em sua formação, sem sua personalidade, na configuração da inteligência, na própria vida [...]. O jogo transcorre no mundo da fantasia, uma realidade mais ou menos mágica e, por conseguinte, mais ou menos relacionada a vida cotidiana. Brincar, divertir-se e aprender são modos verbais inerentes ao ser humano, indispensáveis na vida de qualquer grupo sociocultural. A simplicidade da ação de jogar é absolutamente universal, plural, heterogênea, flexível e tão ambivalente quanto necessária. (Ortiz, 2005, p. 16-17).

Nas contribuições de ambos os autores a respeito do jogo é possível observar que ele perpassa por características emocionais, psicológicas e cognitivas dos seres humanos, viabiliza meios de socialização e aprendizagem. E é apresentada por sua complexidade de

formas, culturas e jeitos de explorar, entretanto sua simplicidade é vista por indicar a condição universal de sua existência e pertinência no conviver humano. Complexo e simples, acreditamos que o jogo é um símbolo da inteligência humana e, como a educação, é auxílio na promoção das práticas sociais que contribuem com o desenvolvimento e a disseminação dos saberes para uma vida cotidiana de aprendizagens.

Com isso, na perspectiva de relacionar jogo, aprendizagem e metodologias ativas fazemos aqui confluências a respeito do que já discutimos acerca das metodologias ativas, esclarecendo que alguns tipos dessas metodologias aqui apresentadas, recorrem as estratégias dos jogos para colocar em prática seus objetivos no tocante ao desenvolvimento de possibilidades de aprendizagem. Diante disso, entendemos que o jogo pode ser considerado uma metodologia ativa, uma vez que suas práticas e apresentações sociais se aproximam dos conceitos históricos e contemporâneos desses modos de ensinar que explicitam e marcam a existência das metodologias como dos jogos, como recursos pedagógicos que objetivam uma aprendizagem significativa, crítica e reflexiva.

Logo, o debate dar-se-á em sua continuidade, na intenção de elencar uma das formas de ativar um caminho assertivo, agradável e interessante aos olhos dos nossos estudantes. Falaremos, a seguir, sobre a metodologia ativa da gamificação, foco desta pesquisa.

2.3 A GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA

Não obstante a algumas outras metodologias ativas, a gamificação caracteriza-se pelos aspectos de introdução de elementos lúdicos nas aulas, por exemplo, estratégias de jogos, dinâmicas, competições e diversão. Isso permite que estudantes e professores se envolvam nos processos de ensino e de aprendizagem, a partir de contextos diversos que incluem os conteúdos escolares com as relações contidas na formação pessoal, social e histórica dos protagonistas da educação, que entendemos ser os estudantes e os professores (Alves et al. 2014).

Com o objetivo de gerar estímulos às ações do pensar e do agir individual e coletivamente, a gamificação como metodologia de ensino promove o desenvolvimento de estratégias e busca por soluções de problemas apoiando-se no teor engajador e colaborativo. Tais estímulos são considerados pela neurociência aplicada à educação como mensageiros do ato de aprender e o fazem a partir dos desafios lançados ao pensar humano que gera impulsos à busca por soluções e respostas (Bussorelo, 2016).

Sobre isso, Werbach e Hunter (2012) afirmam que “o cérebro humano necessita das

experiências que os jogos oferecem como resolver enigmas e receber resposta, estímulos que ativam o sistema de dopamina no cérebro, que é associada ao prazer”. Complementando as afirmativas a respeito dos estímulos que podem ser gerados a partir da promoção da gamificação em ambientes de aprendizagem, na pesquisa de Bussorelo (2016), foi considerado que o desafio, a fantasia e a curiosidade são elementos chaves que estão constantemente sendo aguçados ao serem propiciadas aos estudantes tarefas que provocam o desenvolvimento e a construção de novos sistemas de compreensão de mundo, ou seja, de aprendizagem.

Indo ao encontro das percepções apresentadas pelos autores acima, podemos evocar o pensamento de Vygotsky (1984) em suas teorias das zonas de desenvolvimento, mecanismos que o estudioso organizou a fim de apresentar seus postulados a respeito da existência de dois níveis de desenvolvimento humano: o real e o potencial. Esses níveis transitam entre o que o indivíduo já consolidou enquanto conhecimento para aquilo que ainda está apreendendo ou desenvolvendo. O estudioso afirma que o cérebro se organiza em duas zonas de desenvolvimento para armazenar o que já assimilou e, verificar no que já sabe, caminhos para novas aprendizagens.

Em sua pesquisa, Vygotsky (1984) enfatiza que na zona de desenvolvimento proximal o indivíduo ao se relacionar com seus pares, sejam eles, professores ou companheiros mais capazes diante das diversas esferas das atividades que o ser humano expandiu ao longo da história como formas de construir conhecimento, instiga nesse indivíduo um trabalho cerebral associado a ativação das funções psicológicas superiores, impulsionando a utilização de um conjunto de capacidades que propagam habilidades diversas. Conceituando essa teoria, Vygotsky considera que a

Zona de Desenvolvimento Proximal é: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1984, p. 97).

Ao trazer a perspectiva de Vygotsky sobre o caminho percorrido pela mente humana na construção do conhecimento, temos a intenção de evidenciar o quanto os estímulos e a interação social atribuem sentido importante aos processos de ensino e de aprendizagem. Ao associar nossa discussão a respeito da metodologia de ensino da gamificação com as contribuições de Vygotsky, conseguimos evidenciar o quão necessário é aos professores a compreensão do ser humano em sua concepção integral, a fim de entender as melhores

condições sob as quais aprendemos, considerando nossas capacidades individuais e coletivas.

Relacionar gamificação a estudos que discutem as concepções de aprendizagem e como ela acontece é, no mínimo necessário, pois equivale a interpretar as necessidades dos estudantes, considerando o tempo e os espaços sociais em que eles se encontram. Ao conciliar as teorias de Vygotsky com as teorias das metodologias ativas, nesse caso, a gamificação, fazemos uma ponte entre a compreensão científica das condições humanas de construir conhecimento às concepções das metodologias que na atualidade favorecem a estruturação do ensino de uma forma mais assertiva.

Nesse sentido, o contexto ensino, aprendizagem e educação como mecanismo social de liberdade e construção de identidade (Frigotto, 2008), expressa-se aqui pela pertinência na busca por condições que visibilizem esse ideal de educação, principalmente quando falamos na escola pública.

Para isso, acreditamos na importância da formação docente como premissa dessa educação que permite o protagonismo dos educandos na compreensão da sociedade, na busca da realização de seus sonhos e da ocupação de espaços sociais. A colocação se faz necessária, quando ensinamos, nesse espaço científico, enaltecer propostas para os possíveis usos de práticas pedagógicas interdisciplinares, por exemplo, através da inserção da gamificação como recurso pedagógico.

Diante do exposto, consideramos a importância de compreender o surgimento da metodologia da gamificação, no sentido de que como docentes, seja possível relacionar suas possibilidades de uso nos processos de ensino e de aprendizagem em suas diversas organizações no cotidiano da escola. Com isso, evidenciamos, através do trabalho de Alves et al. (2014), que “a interação com os games no cenário brasileiro tem como marco a chegada do Atari 2600⁸ na década de 1980” (p. 75).

Tanto quanto reconhecer as origens da metodologia da gamificação, consideramos importante diferenciar seu uso enquanto recurso pedagógico, do uso dos jogos. Dessa forma podemos dizer que a caracterização de aulas em que os professores escolhem fazer uso de jogos que são utilizados como ferramentas complementares aos conteúdos trabalhados, com o objetivo de reforçar o que os alunos já sabem ou revisar um assunto. Outro interesse dos

⁸ Fundada em 1972, a empresa americana Atari foi uma das pioneiras no mercado mundial de games, sendo a responsável pela popularização dos jogos de vídeo game pelo mundo. O console Atari 2600 atraía o público pelo seu contexto moderno e cheio de oportunidade de aprendizagem a respeito do mundo das máquinas. Com jogos variados, dois jogadores poderiam se aventurar em lutas, futebol, viagens no espaço, entre outros. A caracterização com imagens coloridas era um diferencial no jogo, que chegou a ser o brinquedo mais vendido do mundo por quase uma década.

professores ao trabalhar com jogos na sala de aula é tornar o aprendizado mais lúdico. Entretanto, isso pode se dar de forma ocasional sem a expectativa mais abrangente de engajamento ou participação, como é o caso da gamificação.

Quanto às aulas gamificadas, podemos caracterizá-las como processos que envolvem a dinâmica e a estética dos jogos, fora deles. Isso requer o empenho potencial dos participantes que estarão motivados em vencer os níveis dos desafios propostos, interessando-se em cumprir as tarefas para projetar suas conquistas através das pontuações e recompensas alcançadas. O movimento de continuidade da atividade gamer e o feedback dos professores a respeito do andamento individual ou coletivo dos participantes são elementos que marcam as aulas gamificadas.

O universo gamificado passou a fazer parte da vida das pessoas e adentrou espaços profissionais e educacionais. O movimento *gamer* é reconhecido como um fenômeno cultural, que tem sido investigado e aplicado em ambientes distintos nas organizações sociais por permitir amplas e diversificadas estratégias de desenvolvimento de habilidades e competências que influenciam a aprendizagem para a utilização de conhecimentos em âmbitos como “da educação, da comunicação, da psicologia, do design, da computação, entre outras áreas” (Alves, 2014, p. 76)

A tradução da palavra *game* para nossa língua portuguesa é jogo, entretanto para essa sessão da pesquisa consideramos a palavra *game*, diante do sentido do termo gamificação, que foi mencionado pela primeira vez pelo pesquisador britânico Nick Pelling, “que em 2002 utilizou o termo *gamification* para se referir ao conjunto de práticas que desenvolviam interfaces com base em princípios de jogabilidade” (Paz, 2018, p. 7).

Considerando a discussão acima, apresentamos gamificação a partir das observações de Schäfe e Lopes (2011):

O termo gamification (ou gamificação) [...] pode ser definido como a aplicação da lógica e da mecânica dos games em diferentes aspectos do cotidiano, caracterizando, portanto, ambientes que contenham elementos de jogos como gamificados. Uma sala de aula pode se tornar um ambiente gamificado ao apropriar-se da ludicidade e da dinamicidade possibilitadas pelos jogos, estimulando o aprendizado autônomo e divertido (Alves; Teixeira, 2014, p. 131).

Quanto à conceituação da metodologia ativa da gamificação, evidenciamos a abordagem de Bussorelo (2016):

Gamification parte do princípio de se pensar e agir como em um jogo, entretanto em um contexto fora do jogo. É formada por quatro princípios que têm base nos jogos,

nas mecânicas, nas estéticas e no pensamento como em jogos. Porém, com o foco no engajamento de pessoas, na motivação de ações, na promoção do aprendizado e na solução de problemas (Bussorelo, 2016, p. 26).

E para realizar um agrupamento de conceitos que estejam dispostos a responder aos questionamentos da presente pesquisa, a respeito dos elementos que estruturam os processos de ensino e de aprendizagem, considerando a análise da metodologia ativa da gamificação como suporte a esta investigação, consideramos o seguinte pensamento:

A gamificação surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de ranqueamento e fornecimento de recompensas. Mas, ao invés de focar nos efeitos tradicionais como notas, por exemplo, utilizam-se estes elementos alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos (Alves et al., 2014, p. 83).

Tendo posto as contribuições encontradas nas referências literárias que acreditamos ser as que mais se aproximaram a responder as indagações teóricas aqui levantadas, observamos que os autores escolhidos apontam a gamificação como um recurso pedagógico, uma ferramenta didática que em muito tem a contribuir para despertar o interesse dos estudantes nas atividades escolares, pois traz consigo uma organização metodológica baseada nos games, algo que é pertinente ao universo das crianças e dos adolescentes.

Sobre a inserção da gamificação nas aulas, os teóricos apresentados nos ofertam interpretações que envolvem as diversas características que se somam para desenhar em nossas mentes a realidade de uma sala de aula. Todos eles enfatizam a diversidade humana como fator considerável e que aponta para a importância de percepção de como aprendemos em nossas singularidades, ou seja, as turmas de estudantes são heterogêneas.

Diante disso, evidenciamos nas pesquisas apresentadas, a preocupação dos autores em tornar em necessidade urgente que os professores se apropriem de novas formas de ensinar, com ou sem recursos tecnológicos, mas que conduzam os alunos ao pensamento crítico e ativo através da participação nas aulas, exemplificando a utilização da gamificação enquanto recurso pedagógico, requerendo do professor cada vez mais conhecimentos acerca da organização dos elementos que a compõem, assim como outras, entretanto que promovam o distanciamento aos modelos de ensino condicionantes e reprodutores.

Ao analisar as contribuições de Alves e Teixeira (2014) é possível inferir que, quando o docente decide gamificar um espaço de aprendizagem dentro ou fora da sala de aula, ele está propondo algo lúdico e dinâmico. Deixa-se de lado a condição estática, mecanizada do ensino tradicional para dar lugar ao posicionamento dos estudantes, a experimentação de suas

capacidades cognitivas e emocionais já consolidadas ao mesmo tempo que os coloca para enfrentar aquelas que ainda não domina.

A perspectiva de Bussorelo (2016) nos traz, de forma dinâmica, a compreensão da utilização da gamificação em atividades escolares. Discutindo inclusive a importância de que, é necessário que os professores estudem e se aprofundem sobre essa metodologia antes de leva-la aos alunos, evitando estratégias equivocadas de aplicabilidade, por exemplo, a apresentação dela como um jogo educativo. A condição do professor enquanto pesquisador, que deseja encontrar as melhores estratégias de ensino, salienta a importância de se ter noções a respeito da realidade dos estudantes, aproximar-se deles e entender suas dificuldades são aspectos que facilitam ao planejar quais os desafios que poderá aplicar, numa dinâmica de iniciação seguida de desenvolvimento, que vai levando a níveis diferentes de participação nas atividades gamificadas a fim de alcançar os resultados almejados.

Escolhemos a discussão sobre gamificação sob o olhar de Alves et al. (2014), os quais aproximam seus postulados a respeito da gamificação como uma metodologia ativa recente, experiência que possibilita aos professores conexões entre conteúdos escolares distintos que se entrelaçam nos ambientes sociais com o mundo dos games.

Uma vez que os professores precisam trabalhar numa sociedade contextualizada e conectada onde os estudantes estão inseridos, considerando isso, a gamificação promove a condução deles através de uma série de ações preparadas sob um olhar cuidadoso. Elaboram-se episódios com regras, engajamento, missões, solução de problemas, motivação, participação, geração de pontuação, entre outros itens que atuam sobre o fator game durante a realização da atividade escolar.

Destaca-se que é necessário que os estudantes compreendam a atividade, entendam as regras e possam participar de forma ativa. Complementando a discussão acerca dos conceitos e meios de inserção das atividades gamificadas no contexto escolar, é externalizado o quanto a ação mediadora docente é significativa na abordagem da gamificação (Alves et al., 2014).

Diante do exposto até aqui, faremos uma breve reflexão a respeito se existem algumas características que diferenciam jogos e gamificação. No contexto escolar, a gamificação se aproxima dos jogos por fazer uso das técnicas, da mecânica, das estéticas e das regras de um jogo, fora deste, operando sobre o engajamento dos participantes, nesse caso, os estudantes. Podendo gerar pontuações, ranqueamentos e premiações pelas participações dos jogadores, portanto “corresponde ao ato de se vivenciar uma experiência, onde a interação

gamificada acontece a partir do objeto, das ferramentas deste e do contexto ao qual pertence” (Bussorelo, 2016, p. 29).

O distanciamento entre as condições de utilização de jogos, por exemplo, um quebra-cabeça, um jogo de tabuleiro ou de adivinhações, que podem ser utilizados para fins de entretenimento, reforçar conhecimentos ou mesmo testar a proficiência dos estudantes. Já uma atividade gamificada consiste na complexidade da organização do ambiente gamificado que utiliza ferramentas que precisam atender aos objetivos de um determinado objeto, que no contexto da sala de aula podemos dizer que o objeto é o conteúdo, a temática que o professor precisa trabalhar com a turma, através da motivação e do engajamento.

Dito isso, a pesquisa que mais nos chamou a atenção, no sentido de explicar a gamificação, foi a do pesquisador Bussorelo (2016). Suas contribuições se relacionam com a presente pesquisa ao discutir a metodologia de ensino da gamificação, com ênfase na participação ativa e séria dos estudantes e dos professores.

Concernindo a importância do contínuo comportamento pesquisador e curioso dos docentes, ele afirma que o ato motivacional atinge a todos os participantes do processo de aprendizagem, os aprendentes e os ensinantes: “motivar o indivíduo consiste em energizar, fornecendo direções, propósitos ou sentido aos comportamentos e às ações. Dirigir a participação em uma ação ou atividade é o elemento chave no processo de *gamification*” (Bussorelo, 2016, p. 30).

O recorte acima disposto apresenta o direcionamento como um elemento essencial à atividade gamificada. Sua abordagem diz respeito à importância do trabalho docente na qualidade do que será ofertado aos estudantes como meios de aprender. Sobre isso, nossa intenção é apresentar experiências de sala de aula que geraram resultados exitosos quanto à aprendizagem dos participantes.

Através delas, demonstrar que a gamificação na sala de aula pode sofrer aplicações que usam tecnologias, como o uso de computadores ou celulares, mas também podem se apresentar por aplicações não tecnológicas, por exemplo, a narrativa do RPG⁹, a utilização de eventos como missões a serem cumpridas, soluções de problemas diante de um tema exposto, entre outras situações.

⁹ Role Playing Game - RPG, pode ser traduzido como jogo de interpretações de papéis. Trata-se de atuação coletiva, em que cada pessoa assume o papel de um personagem durante a narrativa da história. Combina elementos do teatro, da música, estratégias de improviso e divisão de tarefas a fim de levar o enredo até o final.

2.4 ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO GAMIFICADO

Nesta sessão da pesquisa, desejamos compartilhar experiências exitosas a partir do uso da gamificação, enquanto metodologia ativa de ensino. Uma vez que faz parte dos nossos objetivos a evidência da utilização de novas práticas pedagógicas intencionais a uma aprendizagem real, significativa, assim como a ascensão dos estudantes como seres pensantes, inteligentes e capazes de ocupar espaços sociais aos quais almejam. Pretendemos que a educação seja vista como instituição que faz parte da nossa vida cotidiana e não como uma preparação para uma vida futura (Dewey, 1979), logo, que já somos cidadãos de direitos e de deveres.

Para apresentar a utilização da gamificação no ensino das línguas como fator de transformação das aulas em experiências assertivas nos processos de ensinar e aprender, elencamos os resultados de três pesquisas realizadas em diferentes regiões do território nacional, a saber: Amazonas, Minas Gerais e Rio Grande do Norte.

A primeira pesquisa se deu no estado do Amazonas, no ano de 2021 em uma escola pública. Com o título *Práticas de gamificação na disciplina de língua portuguesa na educação básica*, a investigação foi desenvolvida por uma professora doutora e uma doutoranda oriundas da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. A finalidade desse trabalho foi, segundo as elas, apresentar a gamificação como proposta de prática docente que “integra o conjunto de metodologias ativas, tidas no ensino, como práticas inovadoras, nelas, o aluno é encorajado a ter posicionamento autônomo e protagonista em sua aprendizagem” (Mustafa; Simas, 2021, p. 1).

O texto apresenta uma discussão teórica e oferece aos leitores embasamentos que trazem a compreensão da gamificação como metodologia ativa, discutindo a partir das considerações de Kapp (2012), Alves (2014) e Bussorelo (2016), os quais pensam que o contexto sociocultural no qual a educação do século XXI está inserida, faz-se necessário o impulsionamento de que os professores possam gerenciar as salas de aula como espaços de oportunidades para a construção de conhecimentos reais e significativos dentro e fora da escola. Nesse sentido, apresenta-se como objetivo geral:

Analisar a gamificação como estratégia de ensino significativo nas aulas de língua portuguesa (LP) em uma turma de 1º ano do Ensino médio de uma escola pública na cidade de Manaus. Para tanto, buscou-se verificar o que diz a literatura a respeito da gamificação bem como suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem (Mustafa; Simas, 2021, p. 2).

Elas relacionam os estudos teóricos com as possibilidades práticas a partir do uso da gamificação na turma do primeiro ano do ensino médio de uma instituição pública de ensino. Destacam a importância da formação docente para a aquisição dos saberes necessários a sua aplicabilidade e de outros tipos de metodologias ativas. É preciso se apropriar delas. Os professores precisam dominar frente as atuais demandas da modernidade tecnológica de onde se pode ter acesso às informações, a fim de transformá-las em conhecimento.

Nessa perspectiva, elas fizeram uso da pesquisa qualitativa, com procedimentos da observação-participante e pesquisa-ação para a coleta de dados. A atividade proposta aos alunos foi uma oficina temática, denominada “LiNgUiStIcAnDo: Diversidade linguística - As línguas do nosso Brasil”, que explorou estudos da variação linguística, apresentando como percurso pedagógico e aulas gamificadas o interesse de

Abordar e discutir, junto aos educandos, a variação linguística existente no país e a questão do preconceito linguístico existente dentro e fora da escola quando o parâmetro comparativo deste plano, é a gramática normativa da Língua Portuguesa – LP (Mustafa; Simas, 2021, p. 3).

A partir a apresentação dos interesses da aplicação, apresentamos a descrição da atividade gamificada utilizada por essas autoras, no quadro abaixo. O LiNgUiStIcAnDo foi desenvolvida na turma durante o mês de maio de 2021.

Quadro 3 – LiNgUiStIcAnDo

A oficina foi delineada em 2 momentos:

- 1) Aula expositiva dialogada, em que se trabalhou o conceito e as considerações sobre as variações linguísticas da LP e as situações de preconceito linguístico, seguidos de alguns exemplos imagéticos e audiovisuais contendo diálogos em tirinhas, memes e um vídeo humorístico.
- 2) A aplicação do game dividido em 3 (três) fases, cada uma representando um nível com regras computando uma pontuação. Na primeira fase, em grupo, os alunos ouviam diálogos contendo gírias e sotaques entre pessoas de diferentes lugares do Brasil, o desafio era adivinhar de que região se referia o sotaque dos falantes (10 pontos), caso o grupo errasse, os pontos iriam de forma dobrada para o que conseguisse acertar. Na segunda fase, os mesmos diálogos, de forma escrita, foram entregues as equipes que deveriam refazê-los, adaptando-os a realidade da sua cidade e região, no caso, Amazonas; a conversa que mais se aproximasse do contexto manauara ou amazonense, teria o maior número de pontos (0-20 pontos). Na terceira, os alunos deveriam adequar o mesmo diálogo nos padrões da gramática normativa e exemplificar em que situações ou lugares poderiam ser

Ao analisar as práticas gamificadas propostas pelas pesquisadoras discorreremos a respeito de que a experiência realizada com esses alunos foi composta de atividades condizentes com a organização do contexto da gamificação que estamos pesquisando e já conceituamos no decorrer da discussão desse capítulo. Embasando-se através das considerações da literatura escolhida para subsidiar os conhecimentos a respeito da gamificação seus usos e propostas enquanto recurso pedagógico e as exposições evocadas sobre as metodologias ativas. Assim, evidenciamos que a pesquisa apresenta pelas autoras obteve como resultados:

Devolutiva dos participantes: os alunos de uma turma do primeiro ano do ensino médio responderam através de perguntas orais abertas feitas pelas pesquisadoras que a atividade proposta gerou, durante as aulas, a satisfação de vivenciar o estudo de um conteúdo a partir de uma abordagem diferente, o que despertou interesse pelo assunto e uma maior participação da turma. Os alunos ainda comentaram a respeito de terem aprendido mais e melhor, de uma forma divertida e que consideram ter assimilado o conteúdo, sendo capazes de fazer uso do que foi repassado com maior autonomia.

Considerações das pesquisadoras: acreditam que a atividade desencadeou um senso de respeito a variação linguística, como característica da diversidade da população brasileira. Que promoveu momentos de reflexão a respeito dos conhecimentos consolidados e outros em processo de desenvolvimento sobre a utilização da norma culta padrão e a gramática normativa da língua portuguesa, deixando no ambiente dessa sala de aula a oportunidade de que os professores da escola possam dar seguimento à proposta, inserindo a gamificação em sua prática docente, uma vez que foi observado que os estudantes ainda não haviam participado de aulas com esse tipo de metodologia.

Consideramos essa pesquisa como componente de contribuição à literatura acadêmica que nos apresenta a realidade do ensino em muitas escolas públicas no Brasil e seu distanciamento, no que diz respeito a introdução de metodologias atualizadas. As inferências feitas após a análise do trabalho das autoras evidenciam esse fator, ao trazer a afirmativa dos alunos no tocante a nunca terem participado de aula naquele formato.

As autoras buscaram oportunizar o debate dos pressupostos teóricos e da práxis docente envolvendo-os em numa esfera de coexistência necessária às práticas pedagógicas de sucesso e a gamificação com item significativo nesse contexto. O estudo mostrou que ainda é

necessário que as escolas públicas e seus professores invistam na formação quanto ao uso das metodologias ativas, como é o caso da gamificação.

Oportunizar progressivamente a composição de um ensino que englobe uma formação atualizada, crítica e contextualizada da realidade e dos interesses dos estudantes com finalidade ao alcance dos resultados de uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, melhorar as condições de trabalho dos docentes no tocante a lhes permitir atuar com maior proximidade dos alunos, reconhecendo suas potencialidades, dificuldades e investir em ações que tornem o ambiente de aprendizagem fecundo e acolhedor. Fazendo uso de uma educação séria, compromissada, mas feliz, como defende Freire (1996).

Dando continuidade, também se destacou a pesquisa intitulada *O uso da Gamificação como prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa através do GCompris*, desenvolvida no estado de Minas Gerais, no ano de 2022. A pesquisa adentrou a uma escola pública municipal sendo aplicada em uma turma do quarto ano do ensino fundamental. Vale destacar que o arcabouço teórico foi organizado por professores pesquisadores da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, entretanto, as atividades práticas foram desenvolvidas pela professora regente da turma, que já fazia uso de metodologias ativas mesmo antes do presente desafio a ela proposto.

Diante disso, destacamos a que a intenção de Novaes et al. (2022) no estudo apresentado foi mostrar a organização de aulas no contexto gamificado a fim de explorar a gamificação como caminho possível a melhores condições de aprendizagem de conteúdos, ou como atualmente nomeados “objetos de conhecimento” (BNCC, 2017) relacionados ao desenvolvimento da leitura e da escrita de forma proficiente, mais precisamente a partir de atividades com o componente curricular de língua portuguesa.

Para enunciar a gamificação como opção ao ensino tradicional e como recurso à motivação, visto a falta de interesse por parte de alguns alunos, anunciada na pesquisa como “um dos principais desafios enfrentados pelos professores em sala” (Novaes et al. 2022, p. 49), os pesquisadores recorreram as contribuições de Fardo (2013), Americo e Navari (2013) e Paiva et al. (2018). Eles desejavam alcançar estes objetivos:

Averiguar como o uso da gamificação como prática pedagógica do processo de ensino e aprendizagem pode ajudar na motivação dos alunos fazendo uso das potencialidades do GCompris, abordando sua aplicação como prática pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa com alunos do 4º ano do Ensino. [...]. E no que se refere aos impactos que este tema tem na sociedade e na escola, várias metodologias levantam discussões acerca da necessidade de redesenhar o processo de ensino e aprendizagem, utilizando, por exemplo, a gamificação (Novaes et al., 2022, p. 50).

Diante da apresentação dos objetivos, passamos a explicitar a organização do trabalho que foi desenvolvido a partir do uso do GCompris. Trata-se de um software educativo gamificado:

Ferramenta contém uma diversidade de atividades com conteúdos curriculares da educação infantil das séries iniciais do ensino fundamental, sendo indicado para crianças de 2 (dois) a 10 (dez) anos, podendo ser utilizado para diferentes disciplinas como Língua Portuguesa, matemática etc. (Novaes et al., 2022, p. 51).

Ao selecionar o presente trabalho como exemplo de experiência exitosa com o uso da gamificação, destacamos que o fato se deu por observamos que foi pensado a partir da utilização de recursos tecnológicos. Isso converge com as premissas discutidas em nossa pesquisa, quando no capítulo dois tratamos da problemática das questões positivas e negativas que envolvem a chegada de uma educação de cunho tecnológico para os alunos da escola pública.

Apesar das diversas normativas que apontam para a obrigatoriedade da chegada de recursos financeiros e estruturais, muitas vezes isso não é o que acontece de verdade. Essa afirmativa vem da própria experiência que tenho como professora da rede pública desde o ano de 2015.

Quadro 4 – Game GCompris

A aplicação da proposta de 6 atividades gamificadas foi realizada remotamente pela professora da turma. O estudo realizou-se em 4 aulas da disciplina de Língua Portuguesa de acordo com o Plano de Estudos Tutorados e a professora da turma ficou disponível no horário das aulas remotas para responder a eventuais dúvidas. Os 22 alunos, com o uso de computadores ou smartphones conectados à Internet, acessaram o GCompris para a realização das atividades gamificadas. Primeiramente, foi apresentado aos alunos o GCompris, seu funcionamento, os principais recursos existentes e quais seriam utilizados. Nessas seções remotas foi explicado pela professora o passo a passo a ser realizado previamente. As atividades gamificadas estavam direcionadas em categorias, como formação de palavras, prática de leitura, caça-palavras e atividades de som, que envolviam os elementos da gamificação, como conquista, feedback instantâneo, desafio, nível e progressão. As atividades gamificadas foram:

- 1) **Editor de texto infantil:** o aluno escreveu um texto fornecido pela professora efetiva da turma, de acordo com o Plano de Estudos Tutorados, contextualizando com o conteúdo trabalhado.
- 2) **Prática de leitura na horizontal:** o jogo informava ao aluno uma palavra, logo em seguida apresentava um texto no quadro e o aluno encontrava no texto a palavra informada.

- 3) **Família:** o aluno clicava na palavra correspondente à figura na árvore genealógica na tela.
- 4) **Palavras cadentes:** a dinâmica consistiu em digitar a palavra que aparecia na tela antes dela atingir o chão na imagem
- 5) **Nome da Imagem:** o aluno arrastava cada imagem da caixa vertical à esquerda até seu nome à direita.
- 6) **Jogo da força:** O aluno tinha que adivinhar as letras da palavra indicada. Como ajuda, era revelada uma parte da figura que representava a palavra indicada.

Novaes et al. (2022)

Acreditamos ser importante enaltecer experiências de escolas e professores que mesmo diante das intempéries da realidade da escola pública brasileira conseguem levar aos seus alunos o melhor ensino e favorecer um cotidiano de descobertas. Garantir uma formação que permita aos alunos um presente de construção de conhecimentos que lhes garantirá um futuro de realizações. Diante do exposto, o quadro acima expôs a rotina proposta para a atividade, desenvolvida com as crianças, entre os meses de setembro e outubro de 2020, conforme texto publicado.

A pesquisa nos apresenta os elementos que dizem respeito a gamificação como exercícios de caráter estimulante ao desenvolvimento das competências de consciência fonológica, leitura, escrita, aspectos da variação linguística e processos de multiletramento, a partir do game interativo entre a professora mediadora e os colegas de sala, ressaltando que essa atividade se realizou de forma remota no contexto da Pandemia da Covid-19.

As evidências encontradas estão mencionadas nos resultados da pesquisa como um processo de favorecimento ao trabalho da inclusão digital, despertando nas crianças a curiosidade, o interesse e a motivação de explorar o mundo tecnológico de forma saudável e com responsabilidade, enquanto se divertem e aprendem. Os pesquisadores ainda ressaltam que a professora mediadora da turma destacou que ao utilizar a gamificação para a realização desse experimento percebeu um maior envolvimento da turma com a proposta de trabalho apresentada aos alunos. Eles participaram de todas as fases do game e solicitaram que essa tarefa fosse feita com maior frequência.

Na sequência, a terceira pesquisa, realizada no ano de 2023 por Silva e Maia, do estado do Rio Grande do Norte, intitulada *Gamificação: uma aplicação no ensino de língua portuguesa em uma escola na cidade de Baraúna/RN*. Foi desenvolvida por uma aluna do curso de bacharelado em ciência e tecnologia e sua professora orientadora na Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERS.

Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa e quantitativa, uma vez que analisou dados numéricos e não numéricos. O campus da pesquisa foi uma escola municipal da cidade de Baraúna/RN. Participaram da pesquisa quatro turmas do ensino fundamental, atualmente nomeado de anos finais. As turmas foram um sexto ano, um sétimo ano, um oitavo ano e um nono ano. As intervenções com atividades gamificadas aconteceram entre os meses de fevereiro a junho de 2023.

As autoras consideraram os trabalhos de Toneis (2010), Alves (2015), Bussorelo (2016) e Moran (2018) para refletir sobre a utilização da metodologia ativa da gamificação e o uso de recursos tecnológicos como ferramentas de ensino. Essas metodologias de manifestam como pertinentes à uma educação para as constantes transformações sociais que adentram a escola e, conseqüentemente, transformam os meios de acesso ao conhecimento.

Diante disso, para o desenvolvimento da proposta pretendida na pesquisa, as autoras consideraram a gamificação a partir de atividades com recursos virtuais e também sem eles. As expectativas da pesquisa tiveram a intenção de responder ao questionamento de como melhorar o desempenho dos alunos em relação aos resultados de aprendizagem no componente curricular de língua portuguesa.

Nessa tentativa de chegar aos resultados, a pesquisa pretendeu buscar alternativas que desenvolvessem um vínculo mais firme e atraente entre os estudantes e sua carreira estudantil no tocante a ampliar as competências de uso da língua no ambiente escolar e fora dele. A gamificação surgiu como possível hipótese a solução do problema, que seria a conquista da autonomia frente aos domínios dos conteúdos de cada série. Elas se debruçaram em encontrar possíveis resultados às vantagens que aulas gamificadas poderiam trazer à aprendizagem do público em questão. Sendo um dos principais interesses da pesquisa:

Entender de forma mais ampla quem são os estudantes do ensino fundamental que participaram do estudo e seus perfis, já que conforme mencionado por Bacich e Moran (2018) o aprendizado do aluno se torna mais considerável quando passa a ser motivado intimamente, considerando, por exemplo, seus interesses (Silva; Maia, 2023, p. 2).

Na intenção de conhecer de perto os alunos, identificando seus interesses e buscar estratégias que melhor favorecessem os processos de ensino e de aprendizagem das turmas participantes, a pesquisa aponta para uma das premissas embasadas pelos estudos das metodologias ativas que é o de se aproximar do universo das crianças e adolescentes, conhece-los para gerenciar as melhores condições possíveis ao ensino. Com essa afirmativa,

compreendemos que as três pesquisas aqui apresentadas fizeram uso dessa premissa ao utilizar a gamificação como prática de ensino.

Em sequência, no quadro 5 apresentamos a proposta de ensino com estratégias de gamificação que foram utilizadas na escola onde foi realizada a pesquisa. Vale ressaltar que a professora foi avisada previamente sobre o desenvolvimento das atividades, uma vez que foi considerado o currículo do componente curricular de língua portuguesa, respeitando assim o programa de ensino da escola e o seu planejamento.

As autoras salientam que a professora das turmas foi indagada com perguntas orais abertas a respeito de como se dava o ensino dos conteúdos até aquele momento nas turmas que seriam aplicadas as atividades, a síntese da resposta foi: “no ano anterior, 2022, o processo de aprendizado intermediado pela professora se dava por meio da explicação do conteúdo da disciplina e atividades avaliativas durante o bimestre para que fosse medido o desempenho dos alunos na determinada disciplina ” (Silva; Maia, 2023, p. 4).

Considerando a didática apresentada, as pesquisadoras analisaram os boletins das notas dos estudantes das turmas participantes da pesquisa, referentes ao ano de 2022. Com isso a pretensão seria realizar uma análise, observando se haveria ou não aumento de pontuação dos estudantes após a aplicação de atividades gamificadas no mesmo período do ano em que eles foram expostos a metodologia apresentada pela professora.

Quadro 5 – Ensino da língua portuguesa com estratégias gamificadas

Foram implementadas duas estratégias de gamificação com os alunos:

A primeira estratégia implantada foi a de pontuação e recompensa, em que se atribui pontos e recompensas aos alunos por completarem tarefas e alcançarem objetivos, criando um senso de competição saudável e incentivando a participação ativa. Os alunos ganhariam um ponto ao responderem corretamente todas as perguntas de gramática de todas as atividades anteriores a alguma atividade avaliativa e eles poderiam usar as pontuações colecionadas para ficarem de fora de uma atividade avaliativa. Ou seja, os alunos respondiam corretamente todas as atividades das aulas de gramática da língua portuguesa e a cada atividade completa com cem por cento de acerto, o aluno ganharia um ponto. Os alunos poderiam formar grupos para que houvesse mais competitividade. Além disso, foram oferecidos níveis de recompensas, como o fato de que quanto mais pontos os alunos

ganhassem, menos atividades avaliativas eles participariam, mantendo o engajamento.

A segunda estratégia foi a de usar plataformas educacionais digitais, as quais o livro e o acesso ao conteúdo da disciplina passaram a ser virtuais. Aumentando a expectativa e entusiasmo dos alunos, já que é um ambiente naturalmente lúdico e envolvente. A plataforma principal utilizada no estudo é nomeada como *Geekie One*. A plataforma conta com o acoplamento do Youtube, atuando como recurso extra com vídeos atrativos sobre os conteúdos estudados. O ambiente virtual de estudos também conta com atividades que podem ser realizadas por outros aplicativos, como canva, word, powerpoint etc, que fizeram com que as aulas se tornassem mais interessantes no ponto de vista dos estudantes participantes da pesquisa. A plataforma utilizada como segunda estratégia dispõe de funções que auxiliaram totalmente a primeira estratégia citada, pois era possível acompanhar quase que de modo instantâneo o desempenho dos alunos, gerando competitividade, interação, interesse e atenção, possibilitando também a professora compreender as dificuldades dos alunos e buscar por soluções.

(Silva e Maia, 2023, p.4 e 5)

Diante das observações das atividades apresentadas e da leitura da pesquisa que apontou o quanto o perfil de participação dos estudantes nas aulas e seu interesse em saber que atividades viriam em sequência após a conclusão da anterior, foram alguns dos aspectos que nos ajudaram a evidenciar que foi possível responder aos questionamentos iniciais levantados no texto. Foi possível observar essa proporção nas notas dos estudantes nos bimestres em que foram utilizadas as estratégias da gamificação nas aulas.

Logo, destacamos o trabalho como fonte de pesquisa e considerações relevantes quanto à aplicação da gamificação em aulas do componente curricular de língua portuguesa. Em vistas das autoras, elas consideraram que a determinada metodologia ativa de ensino, baseada nas referências da aprendizagem significativa foi uma estratégia inovadora que proporcionou mudanças positivas no perfil de aprendizado das turmas participantes. Destarte ao exposto, as pesquisadoras concluíram que a gamificação é uma ferramenta eficiente quando se busca desenvolver e manter uma sistemática de ensino relevante e correspondente aos levantamentos das necessidades de estímulos que os estudantes precisam receber.

Concluimos esse tópico da pesquisa apontando os aspectos que se aproximam nos três trabalhos analisados. Ambos fazem uso de referências teóricas que abordam a educação como uma atividade social que precisa ser desenvolvida a partir da realidade as quais os estudantes estão inseridos, considerando-os sujeitos pensantes e com capacidade de serem

protagonistas de suas aprendizagens. Para tanto, utilizam-se de referências que associam a importância do ato do ensino com a premissa da formação docente e da utilização de metodologias de ensino contextualizadas que evidenciam a educação como fomento aos avanços da autonomia dos estudantes para seu uso dentro e fora da escola.

3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA GAMIFICAÇÃO

Neste capítulo, será discutida a perspectiva da formação de professores da educação básica, sob a ótica dos discursos que emergem a partir das contribuições teóricas de Libâneo (2012; 2015), Bussorelo (2016), Nóvoa (2017) e Lomba e Schuchter (2023). Temos a intenção de refletir a respeito da urgência de uma formação continuada e significativa para os professores que estão atuando nas escolas públicas e suas problemáticas cotidianas em busca da suplantação dos desafios e da construção de um ensino sério e de qualidade. E ainda que possa lhes garantir uma formação na perspectiva das inovações científicas e tecnológicas. Isso garantiria aos estudantes maiores condições de aprendizagem, explorando recursos atuais e dinâmicos, por exemplo, a utilização da gamificação como metodologia pedagógica.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA NECESSIDADE URGENTE

Podemos dizer que a formação de professores é uma temática que vem sendo discutida ao longo da história da organização humana em sociedade, principalmente quando a educação deixou de ser um atributo da igreja e de suas formas doutrinadoras de transmitir os saberes (Saviani, 2007). Pensando na formação como processo contínuo, fazemos uma reflexão a respeito dos pensamentos de Jan Amos Komensky (1592-1670), ou Comenius, apresentados por Gasparin (1994; 1997). Na perspectiva do autor, o pensador do século XVII já preconizava a importância de instruir aqueles que instruíam, ou seja, oportunizar espaços para que os professores construíssem as bases para sua prática.

A formação permite aprimorar conhecimentos e construir novos, refletir sobre a prática e trazer o encorajamento à busca por vivenciar com sabedoria à docência, compreendendo as necessidades dos estudantes e suas próprias demandas enquanto profissionais. Para Lomba e Schuchter (2023, p.3), “à docência se tece, se compõe, na própria relação social entre docente e discente”, cujas necessidades de ambas estarão a encontrar-se na sala de aula, fazendo disso aspectos do processo formativo dos professores. Não se trata apenas das práticas e dos atos de ensinar, mas da finalidade e do contexto em que se ensina.

Apontado como o pai da didática moderna, Comenius contribuiu para consolidar a educação como prática social, defendendo-a como uma atividade essencial para a vida cotidiana. Ele propôs a organização sistemática do ensino com base na cientificidade dos saberes, estabelecendo, assim, uma educação universal que oferecesse igualdade de oportunidades para todos. Em um ideal considerado avançado para sua época, Comenius

enfaticava a importância de trazer para a sala de aula as inquietações do meio social e de problematizá-las. Essa abordagem foi intitulada de pensamento didático-pedagógico.

Esses pesquisadores visualizam o processo de formação docente como algo contínuo que precisa estar caminhando juntamente com a atuação desses professores nos espaços de aprendizagem nas escolas. Diante da pluralidade do fazer docente, também poderiam estar agregados aos centros universitários, garantindo assim o caráter intelectual e investigativo da profissão docente como mencionam os autores que destacamos nos parágrafos anteriores.

Seus ensinamentos assinalavam a didática como um instrumento de mediação. Era incontestável que um docente não tivesse uma postura firme, constante diante dos conhecimentos a serem ensinados. Sua teoria se desenvolveu no período de transição da idade média para a idade moderna. Para Gasparin (1994), era a “expressão fiel e adequada das necessidades humanas daquele momento histórico” (p. 181).

Diante do exposto, Saviani (2009) considera a obra de Comenius como umas das mais importantes contribuições ao pensamento sobre a formação docente, certamente com a evolução história e científica da humanidade, outros pensadores deixaram sua marca a respeito.

Dando continuidade aos processos históricos para o fomento do que hoje conhecemos como formação de professores, Saviani (2009) menciona que países da Europa e dos Estados Unidos, aderiram ao movimento da formação docente em meados do século XIX após a Revolução Francesa, com a exigência de uma resposta institucional para o advento do crescimento da adesão à instrução popular. Indo ao encontro das referências de Saviani (Durães, 2011) menciona que os pedagogos Pestalozzi¹⁰, Froebel¹¹ e Herbart¹², foram os principais influenciadores desse movimento.

¹⁰ Johann Henrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço que viveu na era de revoluções: Revolução Industrial e Revolução Francesa. [...] As mudanças sociais e políticas da época, com certeza, influenciaram a mentalidade e as obras de Pestalozzi. [...] Esteve envolvido com crianças advindas de classes com baixos recursos financeiros. Dedicou muitos anos dos seus estudos às crianças mais pobres e a maioria de suas práticas pedagógicas foi voltada a esse público. Com essa experiência, Pestalozzi desenvolveu concepções de educação, aprendizagem e do papel do educador nesse processo. Ele foi um dos pioneiros em perceber a criança em sua individualidade, a respeitar as nuances da infância e pensar na maneira como a criança aprende.

¹¹ Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), foi o pedagogo alemão que fundou o primeiro jardim de infância do mundo, o que hoje conhecemos como educação infantil. Froebel foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças pequenas. Seu conceito de jardim da infância se dava pela relação dos professores com as crianças, deduzindo que a criança, enquanto ser em desenvolvimento precisava do cuidado e do cultivo (incentivo/estímulo), vindo do adulto, que para o estudioso seria o professor, a mãe, o tutor da criança, assemelhando-se aos cuidados de um jardineiro com suas flores. Sendo assim a função do adulto mediador em relação a criança seria de despertar o interesse pelo conhecimento, reconhecendo-se como parte de um todo. Segundo, (Arce, 2002, p.113) para Froebel “a educação deveria estar alicerçada para poder conduzir o indivíduo ao seu pleno desenvolvimento”.

¹² Johann Friedrich Herbart (1776-1841), pedagogo alemão, seu pensamento pedagógico partia do princípio do desenvolvimento da autonomia, tanto dos professores, quanto dos alunos, o que denominou como

Saviani (2009, p. 143), discorre que no Brasil “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular”. Posteriormente, esse processo de formar os profissionais docente passa por diversos dilemas que envolvem questões históricas, políticas e econômicas que acabam por influenciar o contexto e a configuração da escola brasileira e, conseqüentemente, da formação dos professores. Tais pressupostos marcaram os meios de organização para o formato das proposições da formação inicial de professores, como se distinguem nos períodos abaixo relacionados:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (Saviani, 2009, p. 143-144).

Destarte ao exposto, continua sua pesquisa a respeito da organização histórica da formação de professores destacando que a escola como fenômeno social obteve conquistas, como as acima mencionadas quanto as questões da instrução do corpo docente do ensino básico. Entretanto, ainda considera que a continuidade dessa formação, ou seja, a formação continuada implica em uma sequência que requer estrutura adequada para tanto.

Logo, considera que haveria de ter uma relação mais próxima entre os professores, mesmo após formados, com a universidade, acreditando que seria dissolução de muitos problemas que envolvem a formação continuada, alegando que ajustes entre a legislação educacional e as universidades proporcionariam um cumprimento direto e mais efetivo quanto à continuidade da formação e da carreira docente.

desenvolvimento do “autogoverno”. Tal posicionamento constituiria as bases para que a escola fosse um espaço não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também moral e ético. Seus estudos voltavam-se “contra as práticas pedagógicas autoritárias da época, ancoradas no castigo físico e na relação vertical entre professor e aluno[...] Nesse contexto, faz-se necessário esclarecer a própria noção de ação pedagógica, como a atividade do sujeito que abarca uma dupla dimensão, inseparável entre si, a sensitivo emocional e a reflexiva racional. Sem a capacidade de sentir e experimentar, o sujeito não consegue manter vínculo com o mundo que o cerca, nem consigo mesmo.” (Dalbosco, 2018, p.12).

É sabido que, na atualidade, a legislação educacional e as políticas públicas para a educação levam ao desenvolvimento de processos de formação dos professores da educação básica balizados pela nova BNCC de 2017, que chegou às escolas no ano 2018 e desencadeou uma série considerável de mudanças, entre elas, justamente os ajustes elencados às formações ofertadas pelas Secretarias de Educação aos professores nos estados e nos municípios a fim de explorar o documento e suas normativas sobre a organização do ensino, intencionando a revisão dos currículos e o planejamento das atividades.

Frente ao exposto, passamos a evidenciar que a formação continuada de professores da educação básica no Brasil é uma realidade existente e sistematizada. Em âmbito nacional, essa sistematização ocorreu com maior ênfase a partir dos anos noventa com o advento da LDB que, segundo Santos e Batista (2016):

Na LDB, a formação continuada aparece como direito do professor e como instrumento de profissionalização, determinando que a mesma deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino. O Art. 67, Inciso II, estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar a formação dos docentes em exercício como um direito do professorado, integrante de sua carreira e de política de valorização do magistério (p. 107).

Conforme as diretrizes da LDB, a formação continuada deve ser garantida e organizada pelos sistemas de ensino, nesse caso, o poder público nos municípios é representado pelas secretarias de educação. Entretanto, suas formas organizacionais enfatizam um apanhado de informações que nem sempre são úteis ao cotidiano dos professores, no que diz respeito a efetivar seu profissionalismo ou mesmo discutir os processos de ensino e de aprendizagem, conforme aponta Nóvoa (2017): “é a construção do que designam por “caminhos alternativos, que se definem, quase sempre, por modelos rápidos de formação de professores [...], através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço” (p. 1110).

Caminhos alternativos ainda precisam dividir espaço com as demandas burocráticas presentes na escola, fora aquelas que são conduzidas por interesses das editoras das obras selecionados no PNLD, que vem para apresentar os livros e suas proposições de uso dos materiais, fato que ao nosso ver pode vir a tolher a autonomia docente em relação a sua didática.

Na sistematização das referidas formações evoca-se, por vezes, debates sobre questões que são importantes, mas não agregam ao labor diário do professor em sua sala de

aula, como os problemas com o transporte escolar, a falta de subsídios na escola, entre outros temas.

As afirmativas desses dois últimos parágrafos se dão novamente pela minha participação nesses momentos formativos como professora da rede municipal de Fortaleza/CE, por 2 anos e em Itaitinga/CE, desde 2016 até os dias atuais. Com isso trazemos nosso vislumbre ao tópico do capítulo, a urgência de uma formação pedagogicamente pensada e organizada, que traga direcionamentos efetivos ao fazer docente e a sua afirmação profissional, como assinala Nóvoa (2017): “a urgência da mudança é óbvia. O que está em causa não é apenas a formação de professores, mas o próprio futuro do magistério e da educação pública brasileira” (p. 1115).

O pensamento do estudioso vai ao encontro das contribuições de Libâneo (2015) e Lomba e Schuchter (2023) que discutem sobre a forma como vem sendo conduzida a formação dos professores da educação básica. Eles a veem como um problema, não apenas técnico ou institucional, mas sobretudo político, um dos principais desafios que a educação brasileira vivencia. Eles ressaltam a existência de um diagnóstico acerca do cenário da formação docente, nas três últimas décadas que evidencia uma crise ancorada por conquistas e rupturas. Complementando essa exposição Lomba e Schuchter (2023) enfatizam o diagnóstico como crônico e recorrente.

Expressamos, a seguir, alguns pontos em que encontramos fatores que nos conduziram a percepção de tais conquistas e rupturas, na tentativa de construir uma proximidade às possibilidades de caminhos para revisão da formação continuada.

Enquanto espaço de conquistas, cita-se as propostas de formação continuada oriundas do MEC que, desde o ano de 2007, através da Lei n. 11.502, estabeleceu a Política Nacional de Formação de Professores. Foram ofertados cursos em Educação a Distância – EAD através da Plataforma AVAMEC, que conta com ampla diversidade de temáticas e emitem certificados aos cursistas; outra ação do ministério são as propostas de cursos de pós-graduação desenvolvidas em parceria com as universidades e o poder público dos estados e municípios.

Entre os anos de 2019 e 2020, após a promulgação da BNCC, de acordo com informações da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME (2021), o Conselho Nacional de Educação – CNE divulga os documentos: Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC-FI, 2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-FC, 2020). Segundo informações da UNDIME (2021), a intenção é que os três documentos mantenham diálogos entre si, objetivando conduzir as relações entre o modelo

educacional apresentado pela BNCC e a condução da formação continuada dos professores para o atendimento as premissas do ensino fomentadas pela BNCC enquanto documento normativo.

Embora estejamos trazendo passos que se apresentam como dados na intenção de avançar no que diz respeito a uma educação democrática, que ao nosso ver pressupõem efetivamente a qualidade da formação docente. As conquistas aqui mencionadas estão pautadas unilateralmente nas concepções dos documentos normativos, principalmente na BNCC. Nossa preocupação, no entanto, está vinculada a situação de que essas propostas de formação destacadas nos parágrafos acima estejam a tratar apenas do atendimento as diretrizes e aos interesses de um modelo educacional ainda condicionado à reprodução do sistema capitalista. Nesse caso, sobraria espaço para o pensar crítico e reflexivo das práticas pedagógicas? Das problemáticas de aprendizagem? Dos contextos que envolvem o cotidiano da escola pública? Sobre isso, Fonseca e Lima, (2024) analisam a construção de tais documentos com os seguintes aspectos:

Foi permeado por diversas intervenções, que não são neutras e justificam a adoção de certos “modelos” de formação, que buscam como resultado um profissional com múltiplas habilidades que favorecem a solução de questões cotidianas. Desse modo, adotam-se ideias de privatização, meritocracia e responsabilização docente para o atendimento das demandas do sistema capitalista globalizado e neoliberal. (Fonseca; Lima, 2024, p. 9).

Indo ao encontro das contribuições de Fonseca e Lima é que sustentamos nossas indagações a respeito do espaço que teriam os professores para pensar sobre o que de fato garantiriam resultados significativos aos processos de ensino e de aprendizagem, mas que também proporcionasse lugar de debate e proposições possíveis diante das problemáticas que envolvem a escola pública enquanto ambiente social e de desenvolvimento. Rodrigues et al. (2021) acreditam que a forma como tem sido apresenta a proposta de formação continuada para os professores da educação básica, intencionam uma formação em que:

Os sistemas escolares formem de maneira aligeirada, trabalhadores flexíveis que detenham certo número de competências e habilidades de caráter praticista para que, mesmo em condições precarizadas e com instabilidade na carreira, permaneçam em serviço, e ao mesmo tempo invistam em aprendizados ao longo da vida (Rodrigues et al., 2021, p. 9).

Ao apresentar um aporte legislativo, desenvolvido e promulgado por agentes nacionais que definem os formatos da educação pública no Brasil, como esses que destacamos, cabe ressaltar que ao mencionar características anunciadas como conquistas para

o campo em questão, não configura dizer que concordamos em todos os aspectos citados. Por isso, trouxemos indagações a respeito do que o poder público representado por tais agentes, configura como conquistas. Nossa intenção não está em negar que houve passos significativos dados na educação pública brasileira, no sentido de sua melhoria, desde as estruturas físicas às questões dos profissionais que atuam direta e indiretamente no ambiente escolar, mas ressaltar a necessidade de um debate que contribua com a não aceitação da perpetuação de uma escola reprodutora (Libâneo, 2012) e da educação bancária (Freire, 1968) em pleno século XXI.

É preciso atentar para que não façamos confusão nos debates entre as “contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola” (Libâneo, 2021, p. 15) enunciadas como mudanças exitosas, com o enrijecimento das decisões tomadas em cunho da formação dos professores, passando por um viés de políticas educacionais que manipulam os reais objetivos da educação como prática de liberdade (Freire, 1967), defendendo os interesses da minoria abastada que compõe a classe dominante a fim de manter seus espaços de privilégios.

Libâneo (2012) nos oportunizada pensar justamente sobre a existência de uma dualidade de objetivos promovidos pela função social da escola, dividindo-a em escola dos ricos e escola dos pobres, deixando claro que o Estado faz uso de estratégias que possam estabelecer a continuidade do domínio da classe trabalhadora, sobretudo mantendo-a na condição subalternos. Tais estratégias pretendem manter o *status* desse dualismo escolar:

Em face desses problemas, circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola tradicional, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (Libâneo, 2012, p. 16).

A manutenção desse dualismo envolve diretamente as propostas de intervenções apresentadas nos atuais modelos de formação continuada dos professores que, segundo a pesquisa de Sadrí et al. (2024) apresenta um roteiro “de expropriação do conhecimento intelectual, a ênfase em atividades práticas, o cumprimento de metas e os resultados em avaliações de desempenho de estudantes e docentes, orientam a tônica da noção de profissionalização docente” (p. 4).

Considerando as colocações dos autores acima pontuados sobre a função social da escola e a formação dos professores, é possível mencionar que o profissionalismo docente e

seu pensar científico, crítico e reflexivo encontram-se desprezados no que diz respeito a situação em que se vivencia a escola pública. Podemos dizer que concordamos com as afirmativas expostas, que colocam a escola e seus professores como espaço ideal ao manejo do Estado às suas inclinações políticas e econômicas, que em sua maioria estão voltadas aos benefícios de seus pares.

Abordaremos o viés do que o contexto teórico difundido nesse espaço da pesquisa, considerou como rupturas os processos da trajetória da formação continuada, nesse caso, são apontados como uma das lacunas existentes na educação pública. No caso da formação de professores, essa lacuna se dá em circunstâncias do que os autores se referem ao distanciamento da universidade em relação às escolas de ensino fundamental. Numa relação mais estreita entre as partes poderia mobilizar a ampliação de uma abordagem de formação continuada mais definida, com as contribuições da pesquisa científica em junção às práticas pedagógicas das salas de aula.

Nesse sentido, os autores pensam essa relação como oportunidade de se efetivar os saberes acadêmicos com aqueles que os professores constroem através de suas didáticas e das realidades que enfrentam no dia a dia da escola. Esse olhar não se refere a oferta de cursos de pós-graduação, mas a proposta de espaços, um lugar institucional com o objetivo da formação efetiva do profissional da docência.

Nóvoa (2017) afirma que tal sentido de aproximação seria concretizado com iniciativas às mudanças, apontando-as como urgentes, partilhando do mesmo sentimento dessa pesquisa. Apontar problemas sem elencar possíveis soluções é apenas fomento de um debate sem resultados.

Diante disso, externalizar a parceria da universidade com as escolas como caminho a uma formação que andaria na mesma rota da formação inicial docente, a exemplo da porta de entrada nos cursos de licenciatura, proporcionando uma continuidade. Uma vez que o professor está em sala de aula, poderia fazer uso de suas experiências para se vincular a uma formação continuada com maiores chances de atender as necessidades do fazer docente, consequentemente, traria melhores bem resultados nos processos de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire também liderou concepções acerca da importância de manter os professores da educação básica no centro do pensamento acadêmico e científico. Sua intenção seria de não deixar desvalorizar as dimensões intelectuais e investigativas da atividade docente no ensino dispensado à população. O lugar da formação continuada, é o lugar onde o professor constrói o conjunto de suas ideias de vida profissional:

Em 1994, numa palestra em São Carlos, Paulo Freire referia a necessidade de “lançar as universidades brasileiras na responsabilidade de cuidar do magistério público” (FREIRE, 1994). Desde então, foram muitos os textos, as declarações e os discursos que levantaram esta mesma urgência. Mas pouco foi feito, e as universidades continuam fechadas nas suas fronteiras, com pouca capacidade para dialogarem com os professores e para se comprometerem com as escolas públicas. Já dissemos tudo o que era preciso ser dito. Sabemos muito bem o que é preciso fazer. (Novoa, 2017, p. 1133).

Na fala do autor, datada do ano de 2017 é possível observar as ideias que Paulo Freire já anunciava em 1994, em sua obra que supera duas décadas das orientações proferidas por Freire. Nóvoa permanece por defender as necessárias providências quanto a urgência do diálogo entre as universidades e os professores que atuam na escola pública.

Trazer as convergências nas falas destes dois pesquisadores e influenciadores da educação mundial, é para esta pesquisa um ponto ímpar, logo que foi através das leituras de suas obras que surgiram as possibilidades de enunciar com propriedade, atualmente, a problemática da formação continuada dos professores da educação básica que insiste em estar presente, mesmo diante de discussões e propostas no sentido de avançar diante dos entraves abordadas por eles e outros autores.

Isso posto, entendemos, a partir dos enfoques abordados por Teixeira (2007) e Gatti (2019), que ao nosso ver ampliam o debate acerca da temática em destaque e enaltecem que existe uma descontinuidade no processo de formação dos professores no Brasil mesmo diante das ações oriundas do MEC, do CNE e de outros agentes das estruturas do ensino no país, como as que apresentamos nesse tópico.

Podemos dizer que se tratam de movimentos que ampliaram as condições de acesso a cursos de formação e outras experiências que se dão enquanto processos formativos, tipificados como palestras, seminários, congressos entre outros, porém embora importantes e significativos, tais movimentos acontecem de forma pontual, abordando temáticas distintas, distanciando oportunidades para que o docente construa a ideia do ato de ensinar, como um ato de profissionalismo intelectual.

Nóvoa (2017) apresenta como formação em serviço, que apenas evidenciam a prática da execução das aulas e domínio dos conteúdos. Conteúdos, atualmente, nomeados objetos de conhecimento (BNCC, 2017). Esse pesquisador enuncia sua contrariedade às formações rasas, condicionando a postura docente às demandas da escola formadora para a força de trabalho. Isso quer dizer, retirar do professorado a oportunidade de ensinar, aprender e refletir sobre sua prática, como pontuou Freire (2014).

É percebido que tais experiências, como a formação em serviço, estão voltadas notoriamente ao interesse dos sistemas internacionais que estão no topo das tomadas de decisões das esferas econômicas e educacionais, como é o caso do Brasil. Por fazer parte dos países considerados periféricos, nosso país precisa atuar como um dos mantenedores da força de trabalho, ostentando a escola pública como moeda de sustentação do sistema capitalista.

Através das concepções preconizadas pelos sistemas internacionais, por exemplo, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tal exposição a respeito das condições impostas pelos organismos internacionais à manutenção de seus interesses, a partir das intervenções nas políticas econômicas e educacionais, ocorre para que possamos perceber a direta relação existente entre as formas como o Estado se organiza para obter o controle de seus pactos com esses organismos, utilizando os órgãos públicos como item de sustentação às suas relações com o capital.

Para tanto, esse novo olhar proferido à formação de professores advinda pós BNCC, recai diretamente na formação de um indivíduo, isto é, do professor, que esteja apto a trabalhar implicitamente para atender as necessidades do Estado e não para formar pessoas pensantes, críticas e participativas na sociedade. A atual concepção de formação docente está no aspecto do professor como matéria prima ao favorecimento da formação da população que sustentará a mão de obra na relação capital e trabalho e assalariado e Estado, anunciada por Mészáros (2011). Complementando essa exposição, cabe ao professor, diante da prática do praticismo educacional em detrimento da práxis dos processos de ensino e de aprendizagem:

O desenvolvimento de competências e habilidades na formação de professores se respalda na defesa de ajustá-la ao perfil socioeconômico do mundo do trabalho, sob a Nova Divisão Internacional do Trabalho, pertencente às novas relações sociais dos processos de financeirização do capital, de modo a reiterar uma política de formação de professores focada em resultados e metas, com ênfase nos saberes práticos, expropriando ou limitando a condição intelectual na formação e trabalho docente (Sadri et al., 2024).

Na perspectiva das críticas descritas pelos autores referenciados, no tocante a nossa vontade obstinada em encontrar, se não soluções, mas pelo menos iniciativas, caminhos para trazer a formação continuada proferida aos professores para mais perto dos contextos nos quais a educação básica da escola pública está inserida, como as que trouxemos até aqui, o que ratifica nossa busca por tais iniciativas.

O diálogo desenvolvido no trabalho dessas pesquisadoras prevê a reorganização da formação continuada docente como uma ação dialética, social e histórica, nos aspectos das interações humanas, que se distancie do enrijecimento das concepções “que culminam por

conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer” (Silva, 2019, p. 133); “considerando uma formação que permita ao docente compreender e problematizar a realidade social e o trabalho” (Lomba; Schuchter, 2023, p. 3).

O olhar a formação exposta nos trabalhos aqui mencionados, entrelaça e formula à nossa pesquisa o espaço de crítica, ao concordamos com as perspectivas discutidas pelos autores que têm como plano de fundo a formação continuada como um problema que pode ser superado. Mesmo diante das contribuições oferecidas nas obras apresentadas, entre tantas outras existentes, parece que a visão teorizada por esses pensadores, não consegue adentrar nos espaços que constituem as ideias e as ações da formação continuada que chegam aos estados e municípios do Brasil.

É sabido que as esferas do poder público têm autonomia quanto à trajetória formativa que pretendem oferecer a seus professores, mas também sabemos que essa autonomia está designada aos interesses das relações entre o Estado brasileiro e as imposições dos organismos internacionais. Diante dessa constatação, fica nossa indagação relacionada ao que os textos que trouxemos como aporte teórico já preconizavam: por que tantos equívocos na formação continuada? Frente à legislação robusta e consolidada como é a que temos no Brasil e de possuir inúmeros cientistas e pesquisadores com vasto conhecimento a respeito do tema em questão, ficam as indagações quanto aos entraves no processo de formação continuada dos professores.

Reafirmamos nossa crítica a ausência de um olhar mais sério sobre nosso tema central neste capítulo, utilizando como exemplo a seguinte realidade: ao consultar as propostas oriundas da BNCC em relação a organização do ensino caracterizando as ações docentes como mediadoras do desenvolvimento das habilidades e competências frente aos componentes curriculares, podemos dizer que houve uma mudança significativa para o ensino fundamental diante dessa nova abordagem. Mudanças enunciadas em outros capítulos do presente trabalho, proferidas na exploração da própria BNCC e outros trabalhos acadêmicos no sentido de compreender tais propostas de mudanças.

Ao consultar, para esse capítulo as propostas de formação dispostas nos documentos da BNC, é possível dizer que existe um diálogo entre os documentos, mas o que nos inquieta é a sequencial influência de uma formação pautada na prática das diretrizes presentes na BNCC, que apontam para uma rigidez do fazer docente, enquadrado em dar aulas e ministrar os objetos de conhecimento de forma linear, na condução de um por vir condicionado a

urgente busca por posições dos resultados que cada estado deve apresentar diante das avaliações externas.

Contata-se a inexistência de espaço para a cientificidade da construção de conhecimentos, de partilhas entre docentes e discentes. Faço aqui um destaque de uma professora real, numa escola pública real, onde esse movimento que emoldura as notas nas avaliações externas, que dizem apontar a qualidade do ensino, é caótico de pressão e comparação que deixa em pânico professores e alunos das famosas turmas avaliadas, que é o caso do nono ano, série escolhida como uma das fontes de pesquisa nesse trabalho.

Para-se tudo, numa corrida desenfreada, durante dias e mais dias letivos para preparar os alunos para as tão sonhadas posições das notas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, a nível nacional e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, aqui no estado do Ceará. Esse destaque pode também ser considerado um desabafo de uma docente que já vivenciou o ensino na “escola dos ricos” como dizia Libâneo (2012) e que há quase uma década adentrou na escola pública, mas ainda não se acostumou com as imposições do sistema, e nem pretende se acostumar.

Minha caminhada docente e, hoje, de pesquisadora no mestrado se complementam, pois me permitem fomentar a realidade que vivencio diariamente com os debates teóricos. Por isso e por meus alunos não pretendo me acostumar com tal situação, pelo contrário lutamos, eu e outros colegas professores com os quais convivo, uma luta diária por um ensino verdadeiramente de qualidade, circunstância pela qual escolhemos dedicar um espaço nesse trabalho, ao discutir a formação de professores.

Porém, ainda vivemos de formações rasas e imediatistas como discorremos nesse tópico. Permanecemos à espera de uma formação docente que garanta ao professor subsídios que favoreçam seu trabalho, projetando um modelo de ensino com equidade e justiça social, comum a todos os estudantes das escolas públicas.

Por fim, ao discutir a existência dos processos de formação continuada, seus impasses e as possíveis contribuições que poderiam modificar o rumo das políticas para a construção de novos olhares ao referido assunto, passamos a debater a seguir a necessidade da inserção de contextos inovadores à docência. Com o advento tecnológico e sua disseminação social existente de formas distintas a cada geração, ao docente é indiscutível se apropriar de conhecimentos quanto ao tema, uma vez que acreditamos que a ciência e seus avanços tecnológicos são instrumentos de favorecimento ao ensino e a aprendizagem.

3.2 DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE PARA GAMIFICAÇÃO

Prosseguindo a discussão a respeito da formação docente, principalmente no que diz respeito a formação continuada, aquela que estabelece o processo de continuidade de estudos, de pesquisa, de investigação dos professores sobre sua prática. Durante o desenvolvimento da pesquisa em questão falamos a respeito das metodologias ativas como uma das propostas de metodologias de ensino, como contribuintes da formação continuada.

Dito isso, discorreremos a respeito da gamificação como uma das metodologias ativas disponíveis para a inserção na formação continuada logo que foi possível em nossas discussões apresentar contribuições teóricas e práticas que esclareceram a positividade da gamificação na sala de aula. Entretanto, para chegar a ser uma realidade no ensino, a metodologia ativa da gamificação precisa ser compreendida pelo docente, para que ele possa usufruir juntamente com os estudantes de seu uso e de seus resultados. Na perspectiva de Moran (2019) “metodologias ativas não são um tema novo, o assunto vem sendo debatido ao longo do século XX, mas sua ênfase e a urgência, sim, o são”.

Frente a essa colocação, é sabido que a temática continua em debate e sua urgência também, como apontam as contribuições de Lasakoswitsck (2022) que enuncia, inclusive, a inserção das tecnologias digitais, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade como fomento ao caminho da consolidação das metodologias ativas.

Nesse cenário que atravessa a história educacional brasileira, um dos aspectos que se sobressai quanto a consolidação de um ensino moderno, aqui exemplificado pela inserção da gamificação nas aulas, destacamos que o novo, a inovação no ensino, é um assunto que ainda assusta uma considerável parcela do professorado que se sente mais seguros e mais apto na utilização das aulas expositivas e aplicação de atividades, como as de leitura, responder questões, entre outros modelos de aulas tradicionais.

Porém, enfatizando que estamos na era da tecnologia, nossos estudantes que hoje se encontram nas cadeiras das salas de aula do ensino fundamental, são verdadeiros nativos tecnológicos¹³, sendo o ensino tradicional uma experiência que deixou de corresponder as necessidades atuais da escola e de seus processos educacionais. Lovato et al. (2018) mencionam que “a mera transmissão de informações não mais caracteriza um processo

¹³ Segundo Coelho et al. (201), “os nativos digitais são aqueles que cresceram inseridos e cercados pelas TICs, em especial as digitais. Desse modo, a tecnologia analógica típica do século XX como câmeras de vídeo, telefones com fio, informação não conectada (livro, por exemplo), disquete, dentre outras, é ultrapassada na percepção dos nativos digitais, que desde a mais tenra idade têm acesso às tecnologias digitais, como smartphone, pen drive, televisão digital, internet sem fio, dentre outros aparatos” (p. 1081).

eficiente de ensino-aprendizagem” (p. 155). Podemos elencar a resistência de alguns professores à adoção de novas metodologias para algumas situações distintas, mas que conversam entre si. Tais situações podem ser categorizadas a partir das contribuições de Antunes (2014).

O contexto educacional que vivemos na atualidade pode ser caracterizado como um mosaico. Enquanto alguns professores ainda utilizam métodos tradicionais como as aulas expositivas, o quadro-negro, o giz e o livro-didático, outros utilizam práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas (Lovato et al., 2018, p. 155).

Uma delas seria realmente o medo do novo, a insegurança de trazer a inovação para as suas aulas, pelo fato do não domínio das novas metodologias ou por não acreditar no potencial delas, aspectos que, para nós, com base nas pesquisas de Matos e Coutinho (2024) podem caracterizar justamente a defasagem das formações ao longo da carreira docente. A sobrecarga de trabalho e as outras atribuições externas que inundam a ação docente também aparecem como meios que afetam a proximidade dos professores à inovação educacional. Ainda para esses autores, temos a parcela do professorado vista como alheia ao novo, defensores do ensino tradicional. Segundo sua pesquisa, esse grupo de profissionais é caracterizado por adultos que não cresceram na cultura digital, que podem se sentir intimidados ou desconfortáveis com a presença de artefatos diferentes aos que eles já dominam, ao exemplo dos itens tradicionais.

Vale destacar que dentre os grupos aqui discutidos, estão contidos os professores que buscam por meios próprios elementos formativos como cursos, palestras entre outros modelos de aquisição e complementação de conhecimentos, conseguindo por si só acompanhar os caminhos da evolução das metodologias de ensino.

A afirmativa é evidenciada na leitura de Vergara (2020) que aponta como amadurecimento docente, a característica de autonomia que o leva a se reconhecer como ser social e histórico, sentindo necessidade de ampliar seus métodos de trabalho. Em sua concepção, tal característica deveria ser o parâmetro geral à formação docente inicial e continuada, uma vez que a carreira docente se envolve na própria existência do indivíduo que escolheu a vida educacional.

A outra categoria que destacamos é apontada como um dos movimentos de impasse à chegada mais efetiva do ensino baseado na tecnologia: a falta de recursos e de infraestrutura que muitas escolas públicas enfrentam. Na realidade, os enfrentamentos de uma instituição pública em relação ao tema em questão, leva-nos a refletir que a ausência de uma educação moderna e problematizadora torna-se mais um aparelho reprodutor das desigualdades, logo

que a aplicação de recursos, sejam eles humanos ou estruturais, seriam objeto de democratização dos conhecimentos e atendimento aos direitos educacionais dos estudantes e professores.

Essa realidade é apontada por Lomba e Schuchter (2023) como um problema existente desde os organismos que hierarquicamente deveriam acompanhar o progresso do sistema educacional:

Falta monitoramento das políticas educacionais; avaliação dos modelos de gestão; verificação do papel dos agentes; análise do emprego de financiamento; monitoramento no desenho das políticas; avaliação abordando questões de qualidade, problemas e efeitos em relação aos seus propósitos, entre outras questões (Lomba; Schuchter, 2023, p. 3).

Indo ao encontro das observações destacadas Vosgerau et al. (2016), corroboram complementando a discussão ao evidenciar que a existência de diretrizes legais¹⁴ não necessariamente é satisfatória a realidade das escolas públicas, uma vez que a inexistência de projetos gerenciadores efetivos que garantam a implementação e a manutenção das normativas não se sabe de fato como estão sendo investidos os recursos previstos pelos financiamentos das legislações que preveem o fomento a uma educação básica de qualidade com melhoria no acesso a uma aprendizagem contínua e permeada por aspectos de inovações, como dispõe, por exemplo a meta 7 do PNE (201-2024) e suas estratégias¹⁵.

Nesse sentido, as autoras refletem ainda a respeito de que o mundo histórico, científico e cultural que também se insere nos contextos da evolução humana, que se une a era digital e de uso de recursos está cada vez mais baseado no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa como responsáveis pelo pleno desenvolvimento dos estudantes da escola contemporânea. Os investimentos precisam ser devidamente aplicados com qualidade e disponibilidade para todos os estudantes, para todas as escolas.

Enfatizando as literaturas em destaque, é possível evidenciar as lacunas humanas e estruturais que dificultam o acesso dos estudantes da escola pública a um ensino democrático visado pelas contribuições dos processos de modernização da vida coletiva. Exemplificamos

¹⁴ Leis 14.180, de 1º de julho de 2021, que institui a Política de Inovação a Educação Conectada e a 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que estabelece a Educação Digital. Ambas as normativas preveem a utilização de ferramentas tecnológicas e digitais para o fomento de uma educação modernizada e que atenda as demandas da sociedade digital, assim como a aquisição de equipamentos e formação de profissionais da educação para suas execuções.

¹⁵ Estratégia 12- Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (PNE, 2014-2024).

tais dificuldades e confirmamos que elas atingem o estudante da escola pública não apenas como a negação de seus direitos de uma escola que os conduzam pelos caminhos de um futuro de pleno exercício de cidadania e garantia da ocupação e pertencimento de espaços por eles almejados.

Também como amarras de perpetuação das invasões dos sistemas políticos econômicos às possibilidades de liberdade das camadas da população por eles mesmos inferiorizadas. Assim, compreendemos que as categorias aqui apresentadas como uma fragmentação da escola, motivadas pela falta de uma organização efetiva de recursos humanos, financeiros e estruturais comprometem a educação pública e refletem a situação de expropriação histórica a que estão submetidos os filhos da classe trabalhadora.

Problematizando a questão em busca de apontamentos na intenção de mitigar o cenário exposto quanto os aspectos que dificultam a aproximação dos professores ao desenvolvimento da gamificação como estratégia para a aprendizagem significativa foram abertas pautas relacionadas aos desafios da formação docente bem como outros desafios de ordem financeira estrutural. Ademais, damos sequência a discussão nos referenciando aos aspectos elencados como desafiadores nos parágrafos anteriores, dizendo que existem caminhos e possibilidades de transformação desse cenário. Freire (1996) defendia: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25). E assim que se constrói o amadurecimento docente exemplificado por Vergara (2020), na expansão do pensamento da incompletude do ser.

Ambos os autores apontam como suporte a ações de inovação do ensino e do próprio ser, a conscientização pela busca da completude do ensinar, no seu tempo atual, nas necessidades dos aprendentes imersos pelos contextos da sociedade. Na ocasião do ser professor, a busca por ações plenas no ato de ensinar se configuram como visíveis e sensíveis atos de uma educação que liberta, que possibilita ao outro notáveis práticas de um ensino moderno, correspondente à humanidade e seus processos evolutivos. Nesse sentido, defendemos contribuições que convergem com a busca ao acesso de uma formação docente para uma educação séria e de qualidade.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

Frente ao exposto, destacamos algumas pesquisas que nos transmitem a reflexão quanto a busca dessa anunciação da novidade, como afirmava Freire. Anunciação de que os obstáculos existem e certamente vão existir por longas datas ainda na esfera dos serviços públicos, nesse caso, na escola. É uma afirmativa triste, entretanto, carregada de verdade, pois quando se trabalha na escola pública vê-se obstáculos diariamente e vamos nos sobressaindo, buscando meios de sobreviver ao dualismo perverso da educação brasileira preconizada por Libâneo (2012).

Destacando a categoria formação de professores para a gamificação, quanto a minimização dos desafios e a aproximação dos professores aos contextos das metodologias ativas para o ensino, que incluem a gamificação, as pesquisas de Bussorelo (2016), Ramos (2017), Mustafa e Simas (2021) e Matos e Coutinho (2024), refazem as perspectivas de Paulo Freire (1996) e Vergara (2020) no sentido de que é urgente o posicionamento docente, no que diz respeito a estar cientes dos desafios e que é necessário se colocar no espaço temporal do alunado.

Sem essa reflexão sobre as práticas, alimentamos os modelos educacionais obsoletos e descontextualizados, repetindo ainda mais o sistema da escola que segrega os estudantes por questões econômicas, sociais, étnicas através da minimização do acesso ao conhecimento. Na literatura dos autores mencionado, observamos que o professor é apresentado como figura de força decisiva na qualidade do ensino, e se não houver no professor essa mudança, essa quebra de paradigma, nem um amontoado de linhas e mais linhas legislativas será capaz de implementar o potencial do ensino na perspectiva tecnológica, correndo grande risco de estacionar nossos estudantes num processo de ensino e de aprendizagem passivos e acríticos.

É evidente que não estamos aqui a dizer que o professor é o salvador da pátria, que sua mudança de postura, de opinião frente ao debate aqui desenvolvido resolveria toda a problemática dos desafios destrinchados. Mas é sabido que, de acordo com as pesquisas realizadas, um passo muito importante, dada a fortaleza que seria um levante de professores decididos a transpor o ensino bancário e tradicional com a inserção de aulas diversificadas, atraentes, que desafiam os estudantes diante das problemáticas abordadas a cada encontro, como a exemplo das experiências apresentadas no capítulo três.

Outros caminhos a percorrer nessa estrada, seriam, por exemplo, a proposição da utilização de horas do planejamento docente aos estudos e construção de recursos sobre as práticas gamificadas, que foi uma proposta lançada por esta pesquisa durante o trabalho em campo. Por fim, ao observar as leituras utilizadas para a finalidade das reflexões a respeito do presente debate, foi possível destacar movimentos, estratégias que, aos olhos dos autores,

manifestam-se como caminhos a superação dos desafios para a implementação da gamificação:

- Colocar a escola pública como espaço efetivo à diminuição da exclusão digital, frente à implementação e fiscalização das normativas já existentes e de novas que possam refletir as reais necessidades dos estudantes e da construção de saberes inerentes a tecnologia na sociedade.
- É urgente e fundamental a disseminação de programas de formação e capacitação que proporcionem aos professores as habilidades necessárias para integrar as novas tecnologias em sua prática pedagógica.
- Na perspectiva dos programas formativos, fomentar apoio técnico e pedagógico contínuo aos professores durante o processo de adoção de novas tecnologias.
- Engajar aos ciclos formativos numa cultura de colaboração e compartilhamento entre os professores, incentivando-os a trocar experiências, onde eles possam debater e aprender conjuntamente com experiências exitosas já desenvolvidas.
- Estimular o envolvimento docente nos processos de tomada de decisão e dar voz na seleção e implementação de tecnologias educacionais, por exemplo, o engajamento em conselhos escolares, grupos de estudos e planejamento compartilhado.
- Reconhecer os esforços dos professores que demonstram liderança e inovação no uso de tecnologia na sala de aula, recompensando-os com recursos estruturais, didáticos e inserindo nos programas de cargos e carreiras bonificações diante de suas conquistas, incentivando e motivando a continuidade das práticas que exploram e evidenciam o bom uso das novas tecnologias.

3.3 ADAPTAÇÃO DE CONTEÚDOS E METODOLOGIAS

Ao debater a chegada e a urgência da permanência das novas tecnologias na educação, aqui exemplificadas pelas metodologias ativas que envolvem o contexto das aulas gamificadas, temos a intenção de ampliar o olhar acerca das manifestações já existentes para tanto. Uma vez que é notável na estrutura da legislação educacional brasileira, que contamos com textos ricos em constatações teóricas e proposições para o desenvolvimento de um ensino moderno, democrático e socializador das tecnologias que a humanidade desenvolveu.

Nesse caso, pensando na adaptação dos conteúdos curriculares à essas metodologias é válido lembrar que por tecnologia humana, por vezes, nos limitamos a enxergá-la apenas

nesse contexto dos aparelhos digitalizados com acesso à internet. Entretanto, destacamos que a tecnologia humana tem uma história ampla e cheia de momentos marcantes que transformaram as condições de vida do ser humano e seus grupos sociais. Para Bueno (1999), a tecnologia faz parte da vida dos seres humanos e de suas descobertas no cenário de evolução social:

Tecnologia é um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos (Bueno, 1999, p. 87).

Para além da visão de tecnologia como a utilização de computadores modernos ou de outros recursos dessa natureza, entendemos a gamificação justamente como uma proposta que visa o desenvolvimento da criatividade, das interações entre professores e estudantes criando possibilidades de ensino e de aprendizagem. Na busca por melhorias no cotidiano da sala de aula, suprimindo esses professores e estudantes com atividades saudáveis, pensantes, que se distanciem da educação reprodutora que tanto discurremos aqui.

Diante do exposto e considerando que é possível gamificar uma aula com ou sem recursos midiáticos ou com acesso à internet, Bussorelo (2016) destaca a importância da escola juntamente com o grupo de professores se debruçarem sobre seu currículo, observando criteriosamente os conteúdos, atualmente denominados componentes curriculares. De posse desses conhecimentos, seriam estudadas as estratégias que melhor se adequariam aos níveis de conhecimento dos estudantes e suas faixas etárias, para que o planejamento, baseado na gamificação, ao chegar a sala de aula, torne-se uma atividade enriquecedora, desafiadora e que engaje os estudantes em uma proposta problematizada.

Com o advento da BNCC (2017), cada seguimento de ensino, ou seja, cada série possui um texto norteador, baseado em habilidades e competências que os estudantes precisam desenvolver ao longo do ano letivo. Atualmente, o documento em destaque, que tem caráter normativo, apresenta um conjunto de componentes curriculares mínimo a ser seguido pelas escolas. Diante disso, já sabemos que o professor planejará suas aulas em posse desse material oferecido. Dito isso, a visão do professor, no que diz respeito às suas práticas de ensino, deverá se nortear “numa composição entre ensino, aprendizagem, currículos, pesquisa, estudo, gestão, tecnologias, dispositivos etc.” (Lomba; Schuchter, 2023, p. 5).

Considerando as premissas que debatemos neste capítulo sobre formação docente, ao professor no contexto atual de ensino, cabe compreender, apropriar-se, ampliar seu campo de conhecimento para além do programa curricular, dotado dos conteúdos ditos como necessários aos estudantes, se envolverem com os debates políticos, históricos e sociais dos ambientes em que estudantes, professores e comunidade estão inseridos. Portanto, pensar a metodologia de aulas gamificadas, também é discutir numa ação docente pautada na necessidade de transformação do ensino, que compete a aspectos do que o autor defende em suas contribuições.

Como é possível adaptar as necessidades oriundas do currículo, ou seja, as temáticas a serem propostas aos estudantes em aulas gamificadas? Essa indagação se fez necessária durante a pesquisa, a fim de mitigar possibilidades que aproximassem o planejamento docente das propostas do ensino gamificado. Para essa finalidade, destacamos as pesquisas de Paula (2016), Mustafa e Simas (2017), Ramos et al. (2017), Silva e Maia (2023) e Nunes (2024), cujas contribuições apresentam experiências exitosas da utilização da gamificação na sala de aula. Uma parte desses resultados, foi apresentada aqui em nossa pesquisa, no capítulo três.

A partir de tais contribuições, foi evidenciado que existem caminhos possíveis, diante de tantas desafios e impasses que também discutimos. Para nossa pesquisa, ficou a ênfase de que a gamificação configura-se como ferramenta fundamental na construção de novas abordagens frente ao ensino das linguagens e ao processo de formação dos professores, considerando-a acessível e comum a todas as áreas do conhecimento. Assim, destacamos o olhar Nunes (2024) sobre ensino e gamificação:

A Língua Portuguesa é uma disciplina fundamental no currículo escolar. No entanto, o ensino tradicional da gramática dessa disciplina muitas vezes pode resultar em desinteresse e falta de engajamento por parte dos alunos, o que impacta negativamente na qualidade da aprendizagem. Para enfrentar esse desafio, a utilização de estratégias pedagógicas inovadoras, como a gamificação, pode ser uma abordagem altamente eficaz, tendo em vista que “o ensino de gramática nas aulas de Português como língua materna tem, sem dúvida, representado um problema constante para os professores de Língua Portuguesa das escolas de ensino fundamental e médio deste país” (Nunes, 2024, p. 54).

Prosseguindo, já mencionamos aqui que as aulas gamificadas podem ou não usar recursos como computadores, smartphones ou internet. Entretanto, compilar as estratégias gamificadas com atividades baseadas em ferramentas e plataformas online também foi fomento das pesquisas aqui debatidas como estratégias de solução ao sucesso do engajamento dos estudantes, minimização da falta de interesse e aumento na participação e conclusão das atividades propostas. Para exemplificar tais resultados, são apresentados na literatura de Silva

e Maia (2023)¹⁶ os impactos da utilização da Plataforma *Geekie One*¹⁷ em turmas do ensino fundamental que apresentavam baixo rendimento.

Existem progressos significativos quanto a gamificar aulas, sendo elas mediadas por conceitos como engajamento, interações, problemas a serem resolvidos, desafios que podem ser superados, disputas, incentivo a criatividade, a imaginação, metas a serem atingidas, recompensas resgatadas. Passamos a discorrer sobre outro aspecto pertinente a inovação da gamificação. Nesse sentido, de uma novidade que adentra o planejamento e a execução das aulas. Como os professores podem avaliar o desempenho dos estudantes? Como podem avaliar sua prática, a fim de refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem?

Avaliar a aprendizagem é uma ação contínua do processo de ensino. É necessário avaliar. Avaliar o que foi ensinado, o que foi aprendido, como foi aprendido, o que deu certo e o que não deu? A que resultados chegamos ao avaliar? Diante das questões apresentadas e relacionando aos estudos abordados, tencionamos nosso olhar ao conceito de avaliação mediadora e dialógica apresentada por Hoffmann (1991):

É a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (p. 67).

Indo ao encontro das contribuições da autora, acreditamos que a avaliação é uma oportunidade de reflexão que integra diversos aspectos do cotidiano da sala de aula. Contrapondo-se ao “paradigma sentencioso, classificatório” (Hoffmann, 1994, p. 51), defendemos a avaliação como uma experiência que acontece à medida que professores e estudantes se interrelacionam com os conhecimentos, ensinando e aprendendo mutuamente.

Defendendo nossa perspectiva validada pela estudiosa mencionada, a respeito da avaliação. Discorreremos que, em se tratando das aulas gamificadas, as experiências de avaliação também são mútuas e recíprocas. Embora saibamos que ainda vivenciamos um sistema em que o professor precisa atribuir uma nota para cada estudante ao final de cada bimestre, podemos dizer que, no contexto gamificado, essa nota não será mero fruto de uma prova, ou de um teste, mesmo sabendo que esses instrumentos de avaliação acontecem e são

¹⁶ Pesquisa apresentada como experiência exitosa na utilização da gamificação como estratégia de ensino em nosso capítulo três.

¹⁷ Segundo informações do Blog School Advisor (2024) é a primeira plataforma de educação baseada em dados do Brasil, que hoje é referência como o material do futuro, apoiando as escolas na conexão de seus projetos pedagógicos à Nova Era da Educação.

cobrados pela gestão escolar e até mesmo pelas secretarias de educação, por se configurarem em números necessários aos índices e outras formas de tabulação da aprendizagem.

Concluimos a discussão a respeito da formação docente, enfatizando que a avaliação no contexto gamificado, apresentado por Fadel et al. (2014) e Bussorelo (2016), apresentam modalidades de um processo avaliativo constante, composto por mecanismos dinâmicos que envolvem a importância de ambas as partes no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, que valoriza o trabalho docente, mas também o discente.

Entre os caminhos propostos para avaliar no contexto gamificado, as obras destacadas demonstram a importância de o professor construir um perfil do estudante, a partir de uma atividade diagnóstica ou sondagens observando os aspectos em que ele se destaca. Os processos avaliativos poder ser rodas de conversa e autoavaliações, onde serão discutidos e analisados os resultados de cada um, sistema de pontuação frente ao cumprimento das tarefas ou das recompensas colecionadas. O professor poderá propor tarefas de manutenção das pontuações, por exemplo, os padrões de participação, engajamento e motivação.

As pontuações coletivas ou em pares, também configuram modelos de avaliação. Esse modelo diz respeito aos resultados obtidos por iniciativas, trabalho cooperativo ou colaborativo. Já o sistema de feedback funciona como mecanismo do fornecimento de dados, informações ao jogador, ou seja, ao estudante, deixando evidente onde ele se encontra no jogo, ou seja, na atividade proposta do ambiente gamificado, seus resultados conquistados e quais caminhos ainda precisa percorrer para finalizar a etapa.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2002, p. 16), uma vez que se propõe justamente à investigação de uma determinada realidade, focada na prática pedagógica existente e das práticas que poderiam ser relevantes à transformação da problemática apresentada no cotidiano de alunos e professores. Considera-se uma prática investigativa qualitativa, pois:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2002, p. 21).

Com a intenção de fundamentar a presente pesquisa com informações baseadas em documentos oficiais, realizou-se uma pesquisa documental. Essa modalidade de pesquisa é frequentemente utilizada em estudos sociais e educacionais, pois contribui com os objetivos de obter dados fidedignos, formulados por contribuições históricas e teóricas de uma determinada realidade, permitindo ao pesquisador(a) interpretar fenômenos sociais, reconstruir fatos, ou identificar padrões e tendências. Tratando-se, pois, de uma investigação científica baseada na análise de documentos previamente elaborados, tanto de origem pública quanto privada. (Grazziotin, et al 2022).

Dando continuidade ao caminhar desta escrita, após a pesquisa documental optou-se pela realização de um estudo de caso como abordagem metodológica, pois se tem a intenção de apontar através de uma análise crítica do processo de formação de professores, a possibilidade de inserir a gamificação como instrumento facilitador colaborando para uma visão ampla dos conhecimentos sociais, desenvolvendo relações entre aspectos econômicos, políticos, sociais, históricos e filosóficos existentes no contexto de vida do aluno, da sociedade e do ensino, através de uma metodologia de ensino atualizada.

Após observar formas para colocar em prática a referida pesquisa, foi considerado que o método ou estratégia do estudo de caso seria um caminho interessante, por corresponder a expectativa diante dos objetivos da pesquisa, por exemplo, perceber se nas formações

continuadas oferecidas aos professores havia intenção da utilização da abordagem do ensino a partir das metodologias ativas. E, até que ponto o material didático adotado promove as interações pertinentes a essa abordagem como meio de acesso à construção do conhecimento.

Coimbra e Martins (2013, p.32) apontam que o estudo de caso é uma escolha interessante quando o(a) pesquisador(a) tem a intenção de investigar uma realidade situada “nas interações sociais, práticas e comportamentos, em comunidade educativa. A finalidade é a compreensão integral, descritiva e interpretativa, estruturante e polissêmica, do objeto de estudo, numa perspectiva de (des)ocultação e descoberta”, é o caso da nossa investigação que se centra a realidade de uma escola no município de Itaitinga.

As autoras evidenciam que “o estudo de caso proporciona inúmeras possibilidades de pesquisa e análise de um aluno, um professor, uma turma, um plano de ensino, um currículo, uma comunidade educativa, entre outras”. (Coimbra e Martins, 2013, p.34). Corroborando com elas, a pesquisa de Eva e Gomes (2014) apresenta a seguinte leitura acerca da metodologia do estudo de caso.

O estudo de caso é uma metodologia definida pelo “estudo aprofundado de uma [ou reduzido número de] unidade(s) (fenômeno relativamente delimitado) em que o objetivo do pesquisador é esclarecer características de classe mais ampla de fenômenos similares” (Gerring 2004: 341, tradução nossa). Em outras palavras, no estudo de caso investiga-se intensamente uma (ou poucas) unidade(s) com o propósito de estabelecer explicações generalizáveis a uma categoria mais ampla de casos pertencente à mesma população. (Eva e Gomes, 2014, p. 83).

Dadas algumas conceituações sobre a metodologia do estudo de caso, Gil (2002) menciona que independente da metodologia escolhida, a pesquisa social preza pelo fato de que o pesquisador precisa além de compreender as técnicas escolhidas, procurar conhecer o assunto que deseja explicar, ser criativo e curioso frente às possibilidades, ser responsável e ter compromisso social.

Destarte ao exposto, a realização desse método é observada por Gil (2008, *apud* Almeida, 2021) como meio a aproximação aos resultados que a pesquisa social pretende alcançar, mencionando que

Este tipo de estudo tem como objetivo principal, analisar um caso em grande profundidade e intenso debate sobre um determinado assunto. Esses debates podem envolver grupos sociais, indivíduos, instituições, comunidade, entre outros. Assim, podemos acreditar que o pesquisador estuda o tema selecionado em extrema profundidade, observando todos os fatores e o analisando-os em todos os aspectos.

As colaborações dos autores escolhidos na intenção de construir uma ideia sobre a utilização do percurso do estudo de caso como método no viés educação e formação de professores acende o contínuo estudo acerca deste objeto de pesquisa e de suas contribuições

sociais na intenção de culminar com uma ação formativa que traga novos olhares, interpretações e significações à educação enquanto meio de transformações na construção do desenvolvimento dos alunos como agentes sociais.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Duas Turmas de nonos anos de uma escola de ensino fundamental sediada no município de Itaitinga, no estado do Ceará.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de uma pesquisa-ação, passou por avaliação ética, obtendo aprovação e CAEE: 0999024.7.0000.5038 pelo Comitê de Ética e Pesquisa. A coleta de dados teve início em 31 de julho de 2024 e finalizou 09 de outubro do mesmo ano. Para a realização dessa investigação, trabalhamos com amostra por conveniência, e o recrutamento dos participantes se deu por indicação dos diretores escolares. Foram selecionados dois professores que atuavam nas turmas dos nonos anos com o componente curricular de língua portuguesa, no ano letivo.

Nas etapas seguintes, participaram professores que atuavam na área de linguagens na mesma série e instituição. Foram excluídos, portanto, docentes que embora se enquadrem na função, estejam em período de férias ou licença, além de discentes e equipe pedagógica.

A pesquisa foi desenvolvida seguindo as seguintes etapas: 1) Observação das aulas: com a prática de linguagens em sala de aula, para isso acompanhamos 10 aulas em período previamente agendado. 2) Entrevista: com aproximadamente quarenta minutos de duração com os professores, assim obtivemos conhecimento de como está sendo o ensino de linguagens sob o ponto de vista dos professores. 3) Realização de atividades-ação: rodas de leitura e discussão sobre métodos, debates e partilha de interpretação das leituras de textos realizadas, para essa etapa, realizou-se 2 encontros, com duração de 1 hora, aproximadamente. 4) Implementação de oficinas formativas: foi realizada uma oficina formativa para os professores, com duração de aproximadamente duas horas cada oficina, somando uma carga horaria total de quatro horas, com foco na aplicação de recursos e estratégias para trabalhar o ensino de linguagens e interdisciplinaridade, através da utilização da gamificação.

4.4 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Por se tratar de uma pesquisa-ação organizada em quatro etapas, realizamos diferentes formas de análise e tratamento dos dados, a saber: 1) entrevista: com essa técnica, tivemos a oportunidade de conhecer pontos de vista e experiências dos profissionais que lidam diretamente com os estudantes. A partir dos relatos, foi possível verificar as escolhas metodológicas e se elas estão desenvolvendo e/ou trabalhando a gamificação; 2) observação das aulas: para essa técnica, usamos um diário no qual anotamos observações acerca da prática docente, com a intenção de comparar os relatos dos entrevistados com a prática em sala de aula; 3) rodas de conversa: nesse momento, privilegiamos a partilha das experiências dos participantes e da pesquisadora. Ao final, identificou-se quais aspectos metodológicos precisariam ser desenvolvidos e apontariam a criação de formações para sanar essas demandas; 4) formações específicas: foram produzidas formações para o público-alvo da pesquisa e ao final, serão solicitados feedbacks sobre as experiências.

O capítulo a seguir traz a sistematização dos dados coletados na pesquisa de campo através dos instrumentos da entrevista e da prática de três momentos formativos, denominados Rodas de Conversa e Oficina formativa.

5 RESULTADOS E ANÁLISES

A análise destes dados está organizada nas seguintes categorias: apresentação do campo, perfil docente, formação específica, práticas gamificadas e, por último, rodas de conversa. O texto foi desenvolvido tendo como base os aspectos observados durante a pesquisa de campo e as respostas obtidas nas entrevistas realizadas, foi possível discutir teoria e prática diante dos pressupostos que apresentamos no decorrer da escrita desse trabalho.

5.1 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA COMO ESPAÇO SOCIAL DE INVESTIGAÇÃO

O lócus da pesquisa foi uma escola que pertence à rede municipal de ensino de Itaitinga, cidade da região metropolitana de Fortaleza. A instituição de ensino foi fundada no ano de 1993 e atende os bairros do entorno da escola, situando-se à Rua D, n. 636, Parque Dom Pedro.

Em 2024, a escola trabalhava com o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, atendendo um quantitativo de 953 alunos, distribuídos nos três turnos. A escola possui 30 turmas em funcionamento, no ano de realização dessa pesquisa. Conta com o trabalho de 25 professores, 12 estagiárias de pedagogia que realizam apoio pedagógico às crianças com deficiência e quatro gestores, entre direção, coordenação e secretaria escolar.

O período da realização da pesquisa de campo se deu em dias letivos referentes ao terceiro bimestre de 2024 que, de acordo com o calendário escolar da instituição, esse período compreendeu dos dias 31 de julho a 30 de setembro.

O prédio da instituição é amplo, possui uma recepção, uma secretaria escolar, uma sala dos professores, treze salas de aula, um refeitório, uma cozinha, quatro banheiros, um pátio, uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE. A escola não possui biblioteca e nem quadra de esportes.

A escola tem um ambiente acolhedor, com profissionais que se mostraram participativos frente à rotina observada. Está localizada num bairro às margens da BR 116 que se divide entre comunidades periféricas e outras com características econômicas e sociais com estruturas físicas que induzem inferir contextos de vida com maior qualidade, pelo menos no que diz respeito a ruas pavimentadas, saneamento básico e casas de alvenaria.

O bairro é caracterizado por um grande crescimento imobiliário, num contexto de casas e apartamentos financiados, as conhecidas “casas da caixa”, referindo-se ao banco

financiador Caixa Econômica Federal. Itaitinga vivencia um grande crescimento demográfico na última década, influenciado pelo fenômeno dos espaços habitacionais formados por esse modelo de moradia. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, publicado no jornal G1, em 28 de junho de 2023 “a população da cidade de Itaitinga (CE) chegou a 64.648 pessoas no Censo de 2022, o que representa um aumento de 89,57% em comparação com o Censo de 2010”.

Um levantamento feito pela própria escola, para fins de sua organização interna, informa que 80% dos 953 alunos matriculados em 2024 fazem uso do transporte escolar, os outros 20% chegam à escola de carro, de bicicleta e a pé. A escola não tem ônibus escolar próprio, contando com três unidades de transporte oriundos da secretaria municipal de educação. Os ônibus apresentam aspectos de baixa manutenção, quase sem nenhuma ventilação e não comportam o número de estudantes que precisa fazer uso do direito ao transporte escolar, gerando a situação de que muitas crianças e adolescentes acabam se deslocando a pé, mesmo fazendo parte da porcentagem que precisa do ônibus.

As informações citadas nos ajudam a compreender quem são os estudantes da escola, de onde eles vêm, que espaços sociais eles ocupam, sendo assim, podemos dizer que o perfil desses estudantes é, na maioria, composto por filhos de pessoas da classe trabalhadora, crianças e adolescentes moradores de comunidades periféricas, que dependem do esforço dos familiares para ter uma vida com o mínimo de dignidade e, que muitas se encaixam no coeficiente de brasileiros que dependem de ações assistencialistas do governo.

Diante das premissas dessa pesquisa em relação à formação de professores, acreditamos que compreender o cotidiano no qual eles desenvolvem suas práticas é fator fundamental às inferências quanto aos processos de ensino e de aprendizagem. Essa afirmativa foi base das reflexões teóricas aos questionamentos que antecederam a pesquisa de campo.

Uma vez que encontramos uma diversa literatura que discute a formação de professores, a práticas desses profissionais para com os seus estudantes e os recursos didáticos e metodológicos que se apresentam como norteadores, por meio de inúmeros documentos, sejam eles legislativos ou acadêmicos. Entretanto, é importante ressaltar que o entorno social e econômico, considerando que a maioria dos estudantes é oriundo das comunidades periféricas, adentra à escola e senta-se na cadeira escolar juntamente com os estudantes. Esse contraste, por muitas vezes não é discutido na perspectiva do que recebemos enquanto formação ou modelos educacionais.

5.2 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIL DOCENTE

Participaram da pesquisa duas professoras do componente curricular de língua portuguesa que atendem turmas de oitavo e nonos anos. Nessa pesquisa, nomearemos as docentes como Professora A e Professora B, a fim de manter o anonimato de suas identidades. Na época da pesquisa, elas tinham entre 30 e 35 anos de idade.

A professora A é graduada em letras Português/Inglês, concluída no ano de 2015. Tem especialização em Gestão escolar e é aluna do mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará – UFC, trabalha na escola há quatro anos, sendo esse o mesmo tempo de atuação que ela tem com as turmas de nonos anos. Suas experiências profissionais sempre foram em escolas públicas. Tem vínculo efetivo como docente no município.

A professora B possui licenciatura em letras Português/literatura, concluída no ano de 2016. Trabalha na escola há dois anos, sendo sua primeira experiência profissional com turmas de nonos anos. Antes dessa experiência, trabalhou com turmas do sexto ao oitavo anos em escolas privadas e públicas. Tem vínculo de servidora temporária como docente no município.

Indagadas a respeito de cursos e outros processos formativos, objetivando o desenvolvimento de suas práticas docentes, a Professora A respondeu: *“Participei de congressos nacionais e internacionais, tanto como ouvinte quanto com apresentações de estudos e pesquisas. Participação também em cursos de multiletramento, letramento digital e leitura crítica”*. No caso da professora “B” obtivemos a seguinte resposta: *“Após terminar a graduação não fiz nenhum outro curso, precisei ir em busca de emprego e acabei me dedicando as atividades da sala de aula. Depois que entrei na escola pública, tenho participado das formações mensais, e agora estou pensando em fazer uma especialização”*.

Diante das respostas obtidas é possível observar que ambas as professoras têm faixa etária e tempo de conclusão da graduação com proximidade temporal, entretanto, visualizamos que a Professora A conseguiu dedicar mais tempo para a vida acadêmica, enquanto a Professora B, logo precisou adentrar ao mercado de trabalho. Nas literaturas debatidas na presente pesquisa, destaca-se que se sobressai na educação básica o perfil docente da Professora B, aquele professor que precisa do trabalho para sua subsistência e pelas condições de vida na sociedade capitalista, impulsiona a dedicação efetiva a sua mão de obra docente.

Sobre essa problemática, Freire (1968; 1996), Kuenzer (2005), Saviani (2007) e Nóvoa (2017) sustentam que o capital organizou a força de trabalho para a educação

instrucional, como rasa, voltada aos filhos da classe trabalhadora, em detrimento ao professor intelectual, pesquisador, reflexivo de sua prática e dos resultados dela.

A sociedade vive sob os reflexos das transformações do mundo do trabalho (Antunes, 2009). Para o professor trabalhador, nesse caso, destacamos aqui o professor da educação pública do ensino fundamental, tal ótica não se faz diferente. Ele vive as imposições da precarização da ação docente que está alimentada no cotidiano escolar, que, como exemplo podemos citar os constantes movimentos do estado e dos organismos internacionais, mencionados em Libâneo (2009), Libâneo e Freitas (2018) e Lomba e Schuchter (2023), com suas constantes reformas educacionais que evidenciam o favorecimento dos fatores econômicos em desprezo a educação popular.

Tais situações foram discutidas quando elencamos a situação da desvalorização do trabalho docente demonstrado pelo insuficiente processo de formação continuada que deveria ser algo permanente à carreira. Nas discussões, trouxemos o debate de Freire (1994) e Nóvoa (2017), a respeito do distanciamento entre o mundo acadêmico e a escola pública de educação básica. Trata-se de vislumbrar a importância da existência urgente da garantia de tempo e de espaço à formação vinculada a efetivação do profissionalismo e do firmamento do trabalho docente.

Complementando a exposição, podemos dizer que o perfil da Professora A ainda é considerado distante da realidade dos professores da educação básica pública. Para exemplificar tal afirmativa, destacamos que, no município de Itaitinga/CE, onde realizamos essa pesquisa, o percentual de professores com especialização corresponde a menos de 50% do total entre servidores efetivos e contratados e menos de 5% com mestrado ou doutorado, segundo dados obtidos em pesquisa no site da prefeitura municipal, no mês de outubro de 2024.

Ainda em relação à construção do perfil das docentes, consideramos a importância de entender a divisão do trabalho delas, que atuam conjuntamente nos nonos anos pesquisados, dividindo as turmas da seguinte forma: o espaço de atuação docente está organizado no campo de pesquisa: estão matriculados neste ano letivo de 2024, referindo-se ao período de realização da pesquisa (terceiro bimestre) as seguintes somatórias de estudantes: na turma do 9º ano A manhã 48 alunos, no 9º ano B tarde 39 alunos e no 9º ano C tarde 43 alunos. A professora “A” é a responsável pela turma do 9º ano A manhã, enquanto as duas turmas do turno da tarde, 9º anos B e C ficam sob a responsabilidade da professora “B”.

5.3 FORMAÇÃO ESPECÍFICA, LINGUAGEM E DIAGNÓSTICO DA TURMA

Na intenção de compreender o olhar das participantes da pesquisa em relação a seus conhecimentos sobre a organização do ensino para as turmas de nono ano, a proposição do currículo frente as orientações da BNCC e o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, lançamos duas perguntas envolvendo esses temas. A primeira, envolveu aspectos da composição das aprendizagens em relação às séries que antecedem o nono ano: *Em relação aos níveis de desenvolvimento de leitura e de escrita dos alunos que ingressam no nono ano, qual sua percepção sobre a proficiência e a consolidação das habilidades do componente de língua portuguesa?* Como esses alunos chegam ao nono ano? Obtivemos as seguintes respostas:

Quanto a aquisição de habilidades básicas de proficiência leitora e escrita dos nossos alunos de 9º ano A, percebo que ainda há uma defasagem de compreensão e interpretação nas leituras, impedindo com que o desenvolvimento da escrita avance como seria o adequado, deixando evidente que os mesmos estão chegando ao nono com tais habilidades ainda não consolidadas (Professora A).

Atendo turmas do nono ano pela primeira vez em minha vida de professora, mas é notória a defasagem de suas habilidades durante a execução de atividades, principalmente na hora de escrever textos (exercícios de redação) e dar opiniões escritas. Eles também têm dificuldade em construir ideias coerentes e escrevem utilizando uma linguagem informal. Nas duas turmas, nonos B e C tenho essas características. Tenho sim, excelentes alunos com leitura fluente e escrita adequada, mas são a minoria. E por se tratar de alunos que estão prestes a ingressar no ensino médio, essa realidade ainda me preocupa. Tento ajuda-los ao máximo, porém as condições de trabalho são desfavoráveis (Professora B).

Conjuntamente as respostas dadas durante as entrevistas e nos dias de pesquisa em campo, foi possível ouvir das professoras falas recorrentes em relação a defasagem de conhecimentos sobre língua portuguesa, com a qual os adolescentes chegam ao nono ano. Observando também a escrita e a leitura dos estudantes durante os dias da observação, esse fato foi notório. Ambas as professoras demonstraram preocupação, visto que esses estudantes estavam prestes a ingressar no ensino médio.

A esse respeito, faz-se necessário refletir acerca da organização curricular, do planejamento e da execução das aulas não apenas das turmas de nono ano, mas daquelas que as antecedem. Construir proficiência de leitura e de escrita, representa dizer que o estudante é alfabetizado no contexto do letramento, tornando-se autônomo quanto as competências de compreensão, contextualização, escrita, leitura e demais aspectos da língua portuguesa em sua normativa, como defendem as estudiosas Emília Ferreiro, Magda Soares e Ana Teberosky.

Com o advento dos estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras, principalmente a partir dos anos 80, houve iniciativas na intenção de aproximar o ensino às contribuições teóricas que elas apresentaram como transformadoras do processo de construção da leitura e da escrita de forma contextualizada com a realidade dos estudantes. Por exemplo, aqui no estado do Ceará, inspirados em seus aportes, foi desenvolvido, no ano de 2004, o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os sete anos de idade, visando que elas chegassem as turmas iniciais do ensino fundamental com habilidades que facilitassem a caminhada rumo a consolidação da leitura e da escrita. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-CE (2022), desde sua implantação até os anos atuais, o programa sofreu mudanças, a fim de atender o maior número de estudantes possível, incluindo, por exemplo, sua ampliação, que engloba no currículo das escolas cearenses o objetivo de que o processo de influência a proficiência de leitura e de escrita aconteça até a finalização do nono ano.

Hoje, com a nomenclatura MAIS PAIC, o programa atende todas as 184 cidades do estado do Ceará, em todos os anos do ensino fundamental consolidando-se como uma política pública estadual. Observando os objetivos do programa e fazendo um paralelo a realidade encontrada diante das entrevistadas, ficamos intrigados ao perceber turmas de adolescentes que vivenciaram as perspectivas do programa, mas que não possuem o perfil adequado na autonomia da leitura e da escrita, os quais o programa pretendia construir em seu cerne inicial. Vejamos os objetivos do programa, no ano de sua implantação:

Priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área; Estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente; Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho; Definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito; Implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente; Ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola; Adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita (SEDUC-CE, 2022).

Atualizações dos objetivos do programa ao longo de sua trajetória:

Mais apoio à gestão municipal; Mais apoio à formação dos professores de 3ª, 4ª e 5ª séries em Língua Portuguesa e Matemática; Mais Literatura; Mais participação das famílias; Mais reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem em alfabetização; Compromisso dos municípios; Continuar cumprindo os compromissos com a alfabetização de crianças no PAIC elencados no compromisso anterior; Definir políticas de valorização do professor do ensino fundamental I;

Garantir o transporte, as diárias e a disponibilidade de tempo para os professores multiplicadores participarem das formações e realizá-las no município; Oferecer logística para todos os encontros formativos no município; Propiciar tempo para os professores do ensino fundamental I participarem das formações, sem comprometer o ano letivo; Reproduzir todo o material didático necessário para apoiar professores e alunos no processo formativo; Passou a atender também do 6º ao 9º ano nas escolas públicas cearenses. A iniciativa apoia a aprendizagem dos alunos para que sigam com sucesso, tenham bons resultados e ingressem no Ensino Médio bem preparados (SEDUC-CE,2022).

Em relação ao sucesso do programa em questão, seus organizadores fazem uso dos índices das avaliações externas SAEB e SPAECE para demonstrar os avanços da aprendizagem dos estudantes, como apontam dados do site da SEDUC-CE. De fato, segundo informações obtidas através da leitura dos resultados no site da secretaria estadual do Ceará, houve mudanças significativas no cenário da alfabetização e das intenções de continuidade durante todo o ensino fundamental, no que diz respeito ao estímulo ao mundo letrado.

Essa constatação também pode ser exemplificada pela pesquisa de Kasmirski et al. (2017) que aponta os resultados do programa como uma política pública de reparação/correção do analfabetismo na idade escolar, assim como apresentam o PAIC como instrumento de justiça frente as desigualdades sociais presentes no contexto da escola pública. Porém, mesmo diante das análises descritas a respeito da projeção do crescimento da aprendizagem no estado cearense frente as iniciativas do PAIC e de outras avaliações realizadas pelas próprias instituições de ensino, ainda temos espaço para as indagações feitas anteriormente.

Diante da realidade encontrada em campo, que apresentaram resultados semelhantes às pesquisas de Batista et al. (2017) e Sumiya e Hano (2020), em relação as proposições do PAIC e a forma como a aprendizagem dos estudantes é avaliada, podemos levantar as hipóteses de que nem todos os objetivos propostos pelo programa foram alcançados, que o projeto proposto não chegou a todos os estudantes ou se foi viabilizada sua realização.

Partimos agora para compreender se existem relações do currículo de língua portuguesa e dos demais componentes curriculares oferecidos ao nono ano. Para tanto, perguntamos: *Frente a sua formação e ao tempo de atuação no 9º ano, que relação você percebe sobre o ensino da língua portuguesa e os outros componentes curriculares da base curricular comum obrigatória?*

A componente curricular de Língua Portuguesa é considerada, assim como a de matemática, como as componentes principais, ou basilares, para o desenvolvimento da alfabetização linguística e matemática logo nos anos iniciais. Assim, a aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa é bastante visada, e muitas vezes, muito cobrada devido as avaliações externas e internas. Entretanto, ao exigir boa

excelência na proficiência leitora e escrita, os gestores educacionais apenas apontam os erros e os fracassos existentes em sala de aula, olhando para números em forma de ranks de melhores e piores, deixando de lado fatores como contexto social e processo de aprendizagem dos alunos, assim como também não priorizam o ensino interdisciplinar que possa existir entre as outras componentes e a língua portuguesa, fragmentando o ensino no todo (Professora A).

A professora A cita exatamente o que discutimos a respeito da forma com a esfera governamental vê os índices de aprendizagem, como números elencados após as avaliações internas e externas. Objetivando exibir para a sociedade um resultado homogêneo que não corresponde à realidade das condições individuais dos estudantes. Aspectos estes que em sua maioria não consideram o contexto da escola, de seu entorno e da realidade dos estudantes. Essa condição é evidenciada nas pesquisas de Libâneo (2012; 2018), Saviani (2011) e Matos e Coutinho (2024) que apontam a condicionalidade histórica do ensino público brasileiro ao atendimento das proposições legislativas que ainda se relacionam a manutenção dos interesses dos acordos entre o Estado e os organismos internacionais.

Estou com as turmas desde o início do ano letivo, e minha observação é de que pode até existir essas relações, pois a língua seja ela escrita, falada e expressa de outras formas, é para a maioria dos alunos a ponte de interação nos outros componentes, mas devido a rotina corrida das aulas e o pouco tempo para socializar com outros colegas não sobra tempo para fazer interrelações entre as aulas do componente de língua portuguesa e os demais (Professora B).

Observamos semelhanças nas respostas das entrevistadas, quanto à ausência de tempo pedagógico e do interesse daqueles que organizam o ensino municipal em desenvolver estratégias e possibilidade de um ensino interdisciplinar que pudessem corresponder as relações entre os componentes curriculares. Podemos também compilar suas falas e perceber que não existe a prioridade em destacar o quanto o desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa seria benéfico as demais áreas do conhecimento.

A prioridade quanto ao ensino da língua portuguesa é destacada na pesquisa de Nunes (2024), como um componente curricular fundamental ao desenvolvimento dos conhecimentos pelos estudantes, sendo então imperativa a organização de aulas baseada em estratégias pedagógicas inovadoras, que buscam atrair a atenção e o engajamento da turma. Entretanto ficamos a nos indagar como os professores estando de posse destas informações, podem planejar e executar aulas inovadoras frente a realidade por eles enfrentada.

De posse das reflexões das professoras ao demonstram que sabem da importância do desenvolvimento da linguagem enquanto meio de comunicação que transita entre os componentes curriculares, que deve ser utilizada como mecanismo de aproximação dos

estudantes com os assuntos discutidos no mundo das ciências, das artes e das demais áreas do conhecimento, favorecendo seu protagonismo em relação a construção de seus conhecimentos que, no advento da educação moderna, de acordo com Neves e Damiani (2006) pressupõe a superação da dicotomia transmissão *versus* produção do saber.

Notamos que as entrevistadas são conscientes da questão discutida a respeito do ensino da língua portuguesa e sua relação com as outras áreas a serem estudadas, porém mesmo com tentativas de minimizar a problemática, nesses momentos de diálogos, foi perceptível que elas esbarram no teor imediatista, conteudista e reproduzidor do sistema de ensino proposto.

Complementando, notamos que as aulas observadas ainda estão condicionadas a um ensino fragmentado, sem acesso ao trabalho interdisciplinar e contextualizado. É importante ratificar que durante a pesquisa de campo ficaram nítidas as intenções das professoras em levar aulas saudáveis, construídas com zelo e respeito aos estudantes. Entretanto, ficou visível que em alguns momentos seus anseios por aulas com maior qualidade se travam nas problemáticas que vão além da vontade delas de cumprir com suas obrigações docentes. Problemáticas de cunho estrutural, organizacional e, por vezes, ouvimos relatos que traziam questões relacionadas a lotação das turmas, a indisciplina e falta do interesse dos alunos, como fatores que influenciam diretamente o desfecho das aulas no cotidiano da escola observada.

5.4 ROTINA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Na intenção de compreender as práticas de ensino e o cotidiano de aprendizagens das linguagens, para assim construir nossas inferências no tocante a atuação docente, aspecto pertinente a essa pesquisa, foi realizada a observação-participante nas seguintes turmas: nono ano A (turno manhã) e nonos anos B e C (tarde).

Foram observadas 10 aulas do componente de língua portuguesa distribuídas entre as três turmas mencionadas. A observação se deu entre os dias 17 e 20 de setembro de 2024. Dessas aulas, 7 foram de observação da organização da rotina e das práticas de ensino desenvolvidas pelas professoras. As outras 3 aulas foram de observação-participante, em que foi desenvolvida pela pesquisadora uma aula em cada turma envolvendo a temática da metodologia ativa de gamificação.

Sobre o cronograma da observação das práticas docentes nas aulas aconteceram da seguinte forma: 1) no dia 17 de setembro, terça-feira, foi possível observar duas aulas na

turma do nono ano B tarde, no horário das 13h às 15h. Nessa data, foram observadas duas aulas na turma do nono ano C, no horário de 15h20 às 17h, totalizando quatro aulas nas turmas; 2) no dia 18 de setembro, quarta-feira, foram observadas duas aulas na turma do nono ano A manhã, no período de 7h às 9h. Considerando a observação do dia anterior, soma-se então as sete aulas previstas para a observação das práticas docentes; 3) nos dias 19, quinta-feira e 20, sexta-feira, do mês de setembro, foram realizadas as observações das atividades que foram realizadas nas três turmas, as quais mediante a temática prevista pelas professoras regentes, foi desenvolvida uma atividade envolvendo a metodologia ativa da gamificação.

Sobre a observação das aulas e como coordenadora das turmas que fui, até o mês de maio de 2024, é possível afirmar que as professoras trabalham num espaço físico que não favorece o desenvolvimento da turma por questões estruturais, entretanto, é perceptível seus esforços a fim de garantir um ensino significativo frente as condições a que professoras e estudantes estão submetidos.

5.4.1 Narrativa da observação-participante

Durante os dias 19 e 20 de setembro, quinta-feira e sexta-feira, estive com os estudantes das turmas dos nonos anos, ainda observando as aulas ministradas pelas professoras. Entretanto, havíamos acordado uma atividade com a minha participação. As aulas para as datas mencionadas tinham a previsão de discutir sobre as temáticas: utilização do dicionário e a observação da escrita das palavras. Para tanto, as professoras vinham desenvolvendo em aulas anteriores atividades nesse sentido, compreendendo o uso do livro de Português Linguagens.

Observamos que a divisão do livro é composta de 4 unidades ou blocos, cada uma com 3 capítulos. Esses capítulos são compostos por uma variedade de conteúdos. A estrutura dos capítulos é feita a partir de textos norteadores aos temas, seguido por atividades de interpretação de texto, semântica e discurso, língua em foco e finalizam com produção textual. Diante disso, estava sendo explorada uma atividade da unidade 2, capítulo 3, que nessa aula tratou da temática ‘Variação linguística - De olho na escrita: C, Ç ou SS’, ficou designada a minha participação a atividade da página 144, questão 5, reproduzida no quadro a seguir:

Quadro 6 – Atividade mediada pela pesquisadora

Livro Português Linguagens – 9º ano – Atividade do item: A língua em foco

Questão 5, página- 144

5) Observe o significado das seguintes palavras:

- **Direção:** ato ou efeito de dirigir(-se)
- **Atuação:** ato ou efeito de atuar
- **Marcação:** ato ou efeito de marcar

a) Deduza: Que sufixo foi empregado nesse substantivo e qual é o sentido dele?

b) Forme substantivos com o sufixo apontado como resposta no item anterior, a partir dos seguintes verbos: **perder- aceitar- experimentar- revelar**

A pronúncia de algumas palavras muda, dependendo da variação linguística dos falantes, e assim, em razão das diferenças regionais, sociais, etárias, entre outras, certas letras ou sequência de letras podem ser pronunciadas de maneiras diferentes. Em geral o fonema /s/ é representado na escrita, pelas letras S, Ç, C e, em determinadas variedades linguísticas, também pelas letras SS, X, Z, SÇ, e XC, em palavras como por exemplo: **assado, texto, capaz, descida, floresça, excesso**. As letras SS, além de ser empregadas nas formas verbais do pretérito imperfeito do subjuntivo, conforme você observou na penúltima das questões anteriores, são usadas também nas correlações: **ced-cess/ gred-gress/ prim-press/ tir-ssão**. **Veja estes exemplos: Interceder-intercessão/ agredir-agressão/agressivo; reprimir-repressão/repressivo; repercutir- repercussão**. Como você pode observar, emprega-se a letra /ç/ no sufixo **ação**. Além disso, há outros sufixos com C ou Ç, como: açã/ aço/ ecer/ içã/ iço/ ança/uça/uço. Veja: ricaço(a); empobrecer; carniça; caniço; criança; dentuço(a).

Livro Português Linguagens, p. 144

Diante da atividade, a gamificação aconteceu baseada com os elementos dos jogos a seguir: formação de equipes (times), escolha do líder, pontuação e ranqueamento. A intenção foi de promover maior envolvimento frente a uma atividade que, segundo as professoras, os alunos apresentavam resistência em concluir. Para tanto, consideramos as contribuições de Clementi (2014), a respeito do potencial engajador do movimento gamer.

Podem ser aplicados e combinados para gamificar qualquer ambiente de não jogo, que conduzem o comportamento dos indivíduos, pois têm o potencial para provocar uma gama completa de emoções humanas que motivam comportamentos. A dinâmica é criada através da combinação de várias mecânicas de jogo ao longo do tempo para fazer o indivíduo participar de forma mais interessada e engajada (p. 76).

Haja vista as afirmativas, formadas as equipes e escolhidas as lideranças, os alunos responderam em seus cadernos os itens A e B e seguiram as orientações, para cumprir o desafio que era responder à questão 5 e exemplificar os sufixos para as palavras disponibilizadas. Para tanto, foi entregue para cada equipe um código que se referia ao sufixo que deveriam pesquisar, e as seguintes orientações:

a) Respondidos os itens A e B sua equipe já soma 5 pontos.

- b) Leia o código da sua equipe, que diz respeito ao SUFIXO que vocês vão pesquisar para formação das palavras, ao todo deverão ser formadas pelo menos 10 palavras. A pesquisa só pode ser feita no dicionário disponível na sala e consulta entre os membros da equipe. Essa tarefa vale 10 pontos.
- c) Exercite a leitura da sua equipe e a ampliação de vosso vocabulário, anotando o significado de pelo menos 5 das 10 palavras pesquisadas. Essa tarefa vale 5 pontos.
- d) Escolham um membro da equipe que deve vir a frente da sala para o duelo da escrita e dos significados. De posse das palavras e significados, um membro da equipe desafia o outro, da outra equipe a responder sobre a escrita da palavra ortograficamente correta e em questão e seu significado. Essa tarefa vale 10 pontos.

Entregues as orientações, os alunos tiveram trinta minutos para formar as palavras ou pesquisa-las no dicionário, anota-las no caderno e organizar o duelo. Ao todo, foram formadas quatro equipes, vale destacar que nas três turmas em que a atividade foi realizada, houve alunos que não participaram, ficando como expectadores.

Outro destaque importante diz respeito a escolha pelo uso do dicionário impresso que se deu pelo fato de as professoras mencionarem que os alunos demonstram desinteresse por leitura e pesquisa em material impresso, preferindo os recursos tecnológicos, entretanto, mencionaram que, em geral, os adolescentes das turmas, ao fazer uso da tecnologia, por exemplo, através do celular, dão preferência a respostas prontas, em detrimento à pesquisa e coleta de dados para a construção das respostas das atividades e nas produções textuais. Por isso, respeitamos a escolha das professoras em utilizar apenas o dicionário impresso.

Dando seguimento, cada equipe recebeu uma lista com três sufixos abaixo destacados:

- a) ecer- agem - eira
- b) ssão- logia - mente
- c) ismo- tude - ada
- d) ário- ento- oso

O duelo foi um pouco desorganizado, devido ao barulho da turma, mas aconteceu. A maioria dos participantes conseguiu soletrar a palavra desafiadora, alguns “engoliam” algumas letras, mas os outros membros da equipe acabavam soprando. Observei a dificuldade em construir respostas precisas, fazendo uso da norma padrão (pré-requisito da tarefa) a maior parte respondeu com linguagem informal, referindo-se ao significado das palavras e se defendiam dizendo que fazia parte da variação linguística.

No caderno, eles deveriam anotar o nome dos membros da equipe, destacar o líder, escolher um nome para a equipe e em sequência organizar as respostas dos desafios. Entreguei a cada líder metade de uma folha de papel A4 para a somatória dos pontos enquanto eu fazia na lousa, para que todos pudessem acompanhar a somatória. Os vinte minutos restantes foram utilizados para o duelo. Acabamos extrapolando o tempo, mas a maioria dos alunos só saiu da sala após a contagem dos pontos e realização do ranqueamento, verificando assim a equipe vencedora. Todos os participantes foram premiados (recompensa) com uma “moreninha¹⁸”.

Através dessa atividade gamificada foi possível evidenciar o quanto as contribuições teóricas que aqui discutimos a respeito das metodologias ativas têm um potencial transformador para o processo de ensino e de aprendizagem. Em uma aula de cinquenta minutos foi possível colocar em prática vários itens da proposta gamificada, ver o empenho da maioria dos alunos em responder aos desafios e vibrarem juntos ao concluir a atividade, comentando sobre o que haviam aprendido.

Entretanto, é importante refletir sobre a urgência de mais aulas inovadoras e professores motivados a isso, mas também é preciso olhar com seriedade para as condições de trabalho as quais o professor é submetido. Em um espaço em que as condições estruturais são precárias, o número de alunos, além do que seria adequado, poucos recursos, tornam-se entraves as escolhas por métodos mais elaborados de ensino, por isso que muitos professores optam por aulas expositivas e resolução de atividades, como verificamos em campo.

Essa participação foi bastante significativa para mim, enquanto professora, mas também um membro da comunidade do entorno da escola. Desde junho de 2024 que eu não tinha contato com esses alunos, pois fui transferida para outra unidade de ensino, em outro bairro. Retornei em setembro para a realização da pesquisa, e eles ficavam perguntando quando eu ia voltar.

Durante os dias que se sucederam após a finalização dos dias em que retornei para lá, quando me encontravam na rua, perguntavam: “*Flaviana, quando você vai lá pra gente brincar de novo?*” Formei junto com esses adolescentes e outros professores da escola uma relação marcante, de respeito, reciprocidade e como eles dizem quando me encontram, que precisam de mais professores iguais a mim, citando meu nome, o de um colega professor de matemática e o outro de inglês, que aos trancos e barrancos tentávamos levar ao máximo uma rotina menos maçante às turmas. É primordial levar para a sala de aula metodologias de

¹⁸ Doce de coco com rapadura, típico das “bodegas”; mercadinhos da comunidade.

ensino significativas, motivadoras, assim como se faz urgente olhar para esses alunos e para os professores com mais respeito e humanidade.

5.5 OBSERVAÇÃO DO USO DO MATERIAL DIDÁTICO

No que diz respeito aos aspectos gerais, comuns a realidade das três turmas podemos destacar a organização curricular que foi apresentada numa uma espécie de apostila contendo o plano de curso, ou plano anual, material que se refere a organização de toda a rede municipal de ensino quanto a distribuição das habilidades e dos objetos de conhecimento, que seria o que chamávamos de conteúdos, antes da promulgação da BNCC (2017) a serem trabalhados a cada bimestre.

No mesmo material, é destacada uma rotina, denominada rotina pedagógica de língua portuguesa, a qual apresenta de modo específico a organização daquilo que deve ser feito pelos professores semanalmente, incluindo a quantidade de aulas, que no caso do componente curricular de língua portuguesa, somam-se cinco aulas semanais. A rotina determina os objetos de conhecimento e os materiais didáticos que devem ser utilizados.

As professoras também recebem uma folha padronizada para escrever o planejamento diário das aulas que serão ministradas. Cabe a elas a distribuição dos capítulos dos livros que melhor se adequam aos objetivos do plano de curso. A professora “A” mencionou em uma conversa que mensalmente os professores do ensino fundamental, dividem-se de acordo com as turmas que lecionam e reúnem na secretaria de educação, juntamente com um professor técnico formador da área de conhecimento.

Passamos por ciclos formativos, que exploram as especificidades do plano de curso e da rotina para a aplicação no plano diário, é um momento agradável trocamos ideias, atividades, as vezes recebemos formadores de outros municípios ou das editoras. Porém as vezes muitos colegas usam esse tempo de estudo e de reflexões para externar os problemas da escola aonde atua (Professora A).

Achei relevante destacar essa fala da professora, pois ela tentou explicar como recebia o suporte da secretaria de educação, observando que eu tentava compreender sua atuação diante de tantas tarefas que ela precisava executar em uma única semana de aulas.

Dando continuidade, observou-se que as turmas possuem uma quantidade grande de livros, foi possível elencar cinco títulos diferentes, todos inclusos na rotina. Entretanto, as professoras mencionaram de forma uniforme que o tempo pedagógico não condiz com a quantidade de livros a serem explorados, afirmando que são muitos títulos a serem

trabalhados, num total de 5, o que não condiz com o plano mensal estipulado pela secretaria de educação.

Quando falamos em quantidade e evidenciamos a presença de alguns títulos, é interessante pontuar que alguns deles não existem em número equivalente aos alunos matriculados. Para uma sala de mais de 40 alunos, tem cerca de 20-22 unidades de cada material. Sendo necessário trabalhar em duplas ou equipes, fator que as professoras apontaram como positivo em alguns momentos, mas negativos em outros quando, quando elas desejavam trabalhar com métodos diferentes. Sem contar que os livros transitam nas três salas quando necessário, pois alguns exemplares estão danificados pelo que a Professora A chamou de *“mal uso, por parte dos alunos”*. Pelo fato de haver quantidade insuficiente de exemplares dos materiais didáticos, não é possível envia-los para casa dos alunos, assim como não é permitido dar um para cada aluno, como lhes é de direito.

Sobre essa realidade, é importante destacar o papel fundamental do livro didático enquanto instrumento de ensino, embora não seja o único existente no contexto pedagógico. Para muitos professores como já discutimos, o livro o único meio de aproximar os estudantes dos conteúdos a serem ensinados. Entretanto, o fato de não haver quantidade suficiente desse material nas escolas foi fomento do debate desenvolvido em que referenciamos a notoriedade com a qual o sistema PNLD, a realidade das escolas e a distribuição dos livros não conversam entre si de forma satisfatória na manutenção do livro como instrumento de ensino. Deixamos uma lacuna a mais no cotidiano da escola, frente a tantas outras existentes.

Apontamos a seguir os títulos adotados para o ano letivo de 2024:

1. PNLD (2024-2027): Português linguagens, autores: William Cereja e Carolina Dias Vianna, editora SARAIVA. São Paulo, 2022. Material que os estudantes usam e devem fazer a devolução no final do ano letivo, para que possam ser utilizados pelos estudantes do ano seguinte. Isso acontece com o mesmo livro, por 4 anos seguidos.
2. APROVA BRASIL: Obra coletiva concebida pela editora MODERNA. Editora responsável: Thais Ginícolo Cabral. São Paulo, 2019. O objetivo de adesão ao material se dá pelo fato de ele explorar questões e atividades que simulam as avaliações externas a nível nacional.
3. RECONECTE: Reconecte Português. Editora SL, 2021. Autores: Daniel Brandão, Rafael Eufrázio e Carlos Delmiro. A proposta do material é recomposição das aprendizagens com atividades de leitura, interpretação e resolução de questões.

4. GRAMÁTICA: Gramática teoria e atividades. Editora FTD, São Paulo, 2014. Autoras: Maria Aparecida Paschoalin e Neuza Terezinha Spadoto. Material adotado para complementar os estudos com o livro PNLD.
5. AVALIAÇÃO: A Coleção Avaliação – Compreensão e Fluência Leitora Língua Portuguesa, Editora: SL, Fortaleza-CE, 2021. Autora: Carla Freitas. Segundo a editora a coleção “apresenta uma Diretriz de Avaliação para Linguagem a partir do PISA, BNCC, SAEB e SPAECE. Com foco no desenvolvimento do leitor a Coleção Avaliação propõe o acesso a uma pluralidade de textos de diferentes gêneros e contextos sociais com aferição de tempo de leitura”.

Essa realidade a respeito dos materiais didáticos foi apontada pela professora B como:

Algo que atrapalha o planejamento, porque as vezes quero fazer algo diferente, mas a falta de estrutura quanto aos recursos didáticos e dos espaços disponíveis na escola vira um empecilho. Acabo ficando presa a aulas mais expositivas com leitura dos textos e resolução das atividades, socializando as respostas com eles, quando dá tempo (Professora B).

Quando indagada sobre o que chamei de problemática dos materiais didáticos, diante de um considerável número de livros a serem inseridos na rotina, a professora A resumiu sua fala: “faço o que posso, com o que tem”.

Diante das respostas obtidas e da observação em campo fica posto o quanto ainda a instituição pesquisada anda na contramão da legislação educacional vigente, como aponta a pesquisa de Aguiar e Dourado (2018) que evidenciam os dilemas entre a proposta de uma educação pautada nos interesses do estado e das reais necessidades da escola pública brasileira. Podemos exemplificar a pesquisa dos autores com o fragmento a seguir:

Para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 08).

A colocação pertence ao texto da BNCC, que preconiza uma educação pública pautada na justiça social e na equidade. Nas linhas acima podemos ler que também há referências a respeito da infraestrutura, que deveria apresentar-se como item adequado ao desenvolvimento da educação. Entretanto, Schneider e Nardi (2018) discorrem que tal pressuposto apresentado no documento, é mais uma inconstância entre as normativas e o que se vê no chão da escola, mesmo diante de tantas reformas já vivenciadas: uma das mais atuais

que é a BNCC discursa sobre itens que não condizem com o que de fato acontece nas escolas. Nesse sentido, vale ressaltar que esse documento foi discutido nessa pesquisa como um elemento que atende as condicionalidades impostas pelos acordos entre o MEC e os organismos internacionais.

No tocante a utilização dos materiais didáticos, foi possível observar durante a pesquisa que eles constituem a base do planejamento e do desenvolvimento das aulas, que em sua maioria se dão de forma expositiva e com realização de atividades, conforme mencionado por uma das professoras. Diante disso, expomos algumas situações observadas sobre o uso do material livro didático.

5.5.1 Observação das aulas na turma do nono ano conduzidas pela Professora A

Embora estejamos falando sobre a atuação docente e o uso dos materiais didáticos, não há como não mencionar a situação estrutural da sala de aula: a sala que acomoda os 48 alunos da turma do nono ano A manhã, é a mesma dos 39 alunos do nono ano B tarde, que se torna pequena para a quantidade de alunos, fator que dificulta a dinâmica das aulas. O local possui dois aparelhos de ar-condicionado, porém nos dias de observação apenas um funcionava: o espaço é quente e desconfortável. Os adolescentes pediam constantemente para sair, alegando calor e que precisavam beber água. No dia 18 de setembro, dia da observação, havia 38 alunos presentes. Acompanhamos as duas primeiras aulas, que se referiam ao livro Português Linguagens.

A atividade realizada foi a leitura de um texto. Como predição da aula, a professora levou um texto de suporte, leu para os alunos e em seguida abordou de forma explicativa os objetivos daquela manhã. Posteriormente, os alunos se dividiram em grupos de 4 a 5 pessoas, uma vez que não havia exemplares do PNLD suficientes para uma leitura individual.

Após a leitura, a professora foi respondendo juntamente com os alunos a atividade que envolvia questões de interpretação de texto e finalizava com a solicitação da escrita de um pequeno texto de opinião sobre a temática. Durante as duas aulas a professora conseguiu envolver os alunos na atividade, a maioria participou e respondiam oralmente as questões, sendo o gabarito escrito na lousa. Não houve tempo para a escrita do texto de opinião. A professora escreveu o enunciado na lousa e os alunos tiraram foto, ao invés de copiar no caderno. Esse exercício ficou como atividade de casa.

5.5.2 Observação das aulas na turma dos nonos anos conduzidas pela Professora B

No dia das observações das aulas das turmas do turno da tarde, fiquei na turma do nono ano B, das 13h às 15h, que nesse dia contava com 30 alunos presentes; segundo a professora, é a turma com maior índice de faltas e desinteresse pelas atividades escolares. Na turma do nono ano C, acompanhamos as aulas das 15h20 às 17h. Nessa, tarde havia 33 alunos presentes em sala. A atividade proposta foi a mesma para ambas as salas.

Para esse dia, foi feita a leitura e interpretação de texto, tendo como material o livro didático PNLD. Foi possível observar que os alunos do nono ano B realmente apresentam pouco interesse pelas aulas, conversam muito e alguns ficam usando o celular para fins não acadêmicos. Vale destacar que essa sala é composta em sua maioria por alunos fora da faixa etária para a série, o que se nomeia, distorção idade/série, porém não é possível matricula-los na EJA pelo fato de não haver uma turma que os receba, as turmas que a escola possui são turmas referentes a alunos em situação de processo de alfabetização, não compatíveis ao ensino para a turma do nono ano.

Sobre a turma do nono ano C, o ambiente se mostrou mais tranquilo. Os alunos demonstram mais concentração e participação. Ambas as aulas foram ministradas também de forma expositiva, seguida da realização de atividades. Em comparação as duas turmas, evidenciamos que a turma B tem um perfil mais desafiador, menos da metade realizou a atividade proposta e saíam constantemente da sala, mesmo diante das solicitações da professora para que não saíssem. Um breve destaque a respeito do ambiente escolar, percebemos que no turno da tarde os alunos são mais dispersos, ficam pelos corredores, nas portas dos banheiros conversando. Não existe nenhuma supervisão para organizar os adolescentes.

5.5.3 Reflexões sobre as observações

Diante do exposto, em relação ao uso do material didático PNLD nas turmas, constatamos que as aulas foram ministradas fazendo uso da metodologia de aula expositiva, houve considerável participação dos estudantes nas turmas A e C, que respondiam as questões e liam o texto em voz alta solicitado pela professora, a fim de que juntos chegassem as respostas das questões propostas na atividade. Consideramos as aulas proveitosas, embora realizadas sem nenhuma proposta de metodologias ativas ou abordagens diferenciadas para um trabalho com leitura e interpretação de texto.

Nessa observação, a metodologia utilizada pelas professoras foi a aula expositiva, que se trata da explanação oral do conteúdo, tendo como suporte o quadro branco, o pincel e o livro impresso como instrumento norteador. Segundo a pesquisa de Nunes (2024), essa metodologia é a mais recorrente nas salas de aulas brasileiras. O autor aponta sua crítica ao método baseado pelos pressupostos de Vygotsky (2008) que relaciona a importância do desenvolvimento da linguagem como meio de suporte e manutenção da saúde mental dos estudantes e das correlações com as evoluções do sistema das funções superiores do cérebro, que na fase escolar estão em pleno desenvolvimento. Defendendo, portanto, a importância da criatividade, da inovação nas aulas, preconizando a eficiência quanto a um ensino significativo.

Portando, nestas observações constatamos que a utilização do livro didático ainda é realizada na maior parte do tempo pedagógico através de metodologias tradicionais, que considerando o perfil dos estudantes encontrados, adolescentes inseridos em contextos tecnológicos e midiáticos, com considerável acesso à informação via internet. Então, torna-se insustentável promover a atenção deles voltados a um movimento mecânico regido apenas pela ação expositiva e a narrativa do docente.

Sem oportunizar que eles participem diretamente, pesquisem, indaguem, dialoguem entre seus pares e com o professor, os adolescentes sentem-se desmotivados, pois estão constantemente expostos a tarefas repetitivas e enfadonhas. Fica notório que mesmo diante dos esforços das professoras observadas, o fato de usarem com frequência o modelo tradicional para mediar a construção do conhecimento precisa ser reorganizado para que se torne mais alcançável atingir os objetivos pretendidos em relação a aprendizagem significativa, concebida aqui como uma proposição contextualizada e inovadora a fim de construir conhecimentos.

Porém, caminhando para a finalização da discussão no tocante a observação do uso do material didático nas salas de aula observadas, apontamos que planejar e executar o ensino, vai além da vontade do docente, esse fato está intrinsecamente relacionado às condições as quais professores e estudantes estão expostos, principalmente quando se tratam de professores de turmas avaliadas, como é o caso do nono ano. Como pesquisadora e professora da rede pública, constato que ainda temos muito a caminhar para a consolidação de uma escola com aprendizados significativos, e que isso precisa urgentemente ser pauta prioritária do estado.

Tencionamos nosso pensamento em defesa de ações que favoreçam o trabalho docente para além das aulas expositivas e para a utilização de recursos pedagógicos condizentes com as necessidades dos estudantes na era digital. Isso inclui que também sejam

revistos as condições estruturais e humanas da escola pública. Uma vez que, considerando as propostas de ensino que encontramos em campo, é imprescindível entender que:

As novas formas de se comunicar, de se relacionar, de buscar e selecionar informações e fazer com que elas se transformem em conhecimento têm trazido mudanças radicais para a sociedade, as quais não se refletem apenas na sala de aula, na prática de ensino do professor e na aprendizagem do aluno, mas na escola como um todo. Dessa forma, o esforço e o desafio político inicial deveriam ser a discussão e empenho na conexão para todos. Concomitantemente, dever-se-iam planejar formações continuadas e incluir no currículo das licenciaturas a formação nos letramentos, entre eles, midiáticos, digitais, da informação e científico, de modo a se poderem desenvolver práticas e metodologias de uso das diferentes ferramentas disponíveis, da reflexão e da ação pedagógica na apropriação das tecnologias, de acordo com os objetivos dos professores em aula (Vosgerau, 2020, p. 106).

O discurso exposto, converge com o que discutimos a respeito da existência e da manutenção do ensino significativo conforme lemos nos aportes das teorias de David Ausubel e John Dewey e nos postulados das literaturas de Lovato (2018), por exemplo, ao apontar que a educação deve partir de experiências ativas que promovam a interação entre os alunos ao invés deles serem considerados como meros ouvintes, a receber passivamente um conteúdo pronto e acabado.

Complementando, evidenciamos em Lasakoswitsck (2022) e Moran (2019) que o processo de ensino e de aprendizagem na era das constantes transformações sociais deve se basear em recursos pedagógicos condizentes com seu tempo, na dinâmica dos movimentos dos saberes humanos e suas permanentes reconstruções, percebendo a educação como ação pertinente ao desenvolvimento integral dos estudantes. Sobretudo, precisam de ações de caráter político e social e sua efetividade para além das reformas educacionais que cotidianamente só existem no papel, como evidenciamos em Gadotti (2003), Libâneo (2012) e Saviani (2008).

5.6 PRÁTICAS GAMIFICADAS

Para entender a relação das professoras com possíveis práticas pedagógicas utilizando a metodologia da gamificação, foram feitas três perguntas. A organização do quadro abaixo diz respeito a coleta das informações oriundas das entrevistas.

Quadro 7 – Práticas gamificadas

Pergunta 1.

Você conhece a proposta de ensino baseada nas metodologias ativas? Se sim, cite algumas

que você utilizou em suas aulas neste período de 2024.	
Professora A	Professora B
<i>Sim, conheço. Costumo utilizar as metodologias ativas por meio de projetos que incluem letramento digital e crítica, estudo cooperativo, em que um aluno repassa o que aprendeu para outro colega, atividades com apresentação de seminários com conteúdos e habilidades da componente curricular de Língua Portuguesa entre outros.</i>	<i>Sim, conheço. O mais próximo que consegui desenvolver com as turmas ao longo desse ano letivo foram formação de grupos, debates e apresentação de trabalhos no estilo do seminário, mais deixava que eles se organizassem com mais leveza para despertar o interesse de todos. Então, as apresentações contaram com músicas, improviso de raps e interpretação de personagens na hora da leitura. Os resultados foram positivos e o envolvimento maior que nas aulas do dia a dia.</i>
Pergunta 2. Você costuma inserir jogos, dinâmicas ou brincadeiras na proposição de suas aulas? Se sim, quais dessas estratégias considera engajar mais os alunos nas atividades. Cite algumas delas e como são desenvolvidas.	
Professora A	Professora B
<i>Em 2024, já trabalhei com jogo de tabuleiro com habilidades baseadas na BNCC, trilha das cores, boom da leitura, jogo da memória com palavras e imagens, dominó das palavras, desafio das cores, salada da leitura, Desafio Super Mário e os descritores de Língua Portuguesa etc. Desse modo, conseguimos extrapolar nossos métodos de ensino, saindo um pouco das metodologias tradicionais de ensino.</i>	<i>Como falei na pergunta anterior as estratégias possíveis de se aplicar são trabalhos em grupos. Ai a gente coloca umas dinâmicas, música. Trago acontecimentos do cotidiano para inserir nas aulas para chamar atenção, criando debates.</i>
Pergunta 3. Você conhece a metodologia de ensino baseada na gamificação? Se sim, cite quais as que foram utilizadas nesse período de 2024.	
Professora A	Professora B
<i>Sim. Considero a gamificação uma ferramenta que se tornou parceira na aquisição da aprendizagem, pois enquanto os alunos “brincam” (como eles consideram), estão desenvolvendo habilidades de leitura oral ou, silenciosa-individual, de compreensão, de interpretação, de escrita e atenção na resolução dos problemas apresentados nos jogos. Realizei as atividades citadas</i>	<i>Conheço por já ter lido algo sobre isso, quando se falam nas metodologias ativas né? Como na outra pergunta? Trazer a ludicidade para as aulas dos 9º anos é uma tarefa difícil porque a rotina proposta é longa e cheia de atividades a serem cumpridas. Mas sempre que é possível tento dinamizar as aulas para conquistar a participação e o interesse dos alunos.</i>

na pergunta anterior.	
-----------------------	--

Da autora (2025)

Sobre a pergunta 1, podemos observar que ambas mencionam conhecer a proposta de ensino. A professora A traz uma fala positiva quanto a utilização em sua rotina, porém a professora B pouco faz uso de suas estruturas para o seu dia a dia na sala de aula, até o momento da entrevista, restringindo a aplicação de elementos a diversificar suas aulas, por exemplo, ao citar a música ou apresentação de trabalhos pelos alunos. Entretanto, as duas apontam saber a importância dessa ferramenta, e a professora B chega a diferenciar a aula com metodologia ativa, das “aulas do dia a dia”, fazendo que percebamos que a simples introdução de um artefato além da lousa e dos cadernos, já é motivo de movimentação diferenciada por partes dos alunos.

Para Bussorelo 2016 (p. 26), essa movimentação acontece quando somos expostos a novos e constantes estímulos “que ativam o sistema de dopamina no cérebro, associado à atividade ao prazer. Além disso, em um jogo, o indivíduo tem a oportunidade de vencer desafios e perder, mas não de forma permanente. Ainda sobre as contribuições a respeito das funções desempenhadas pelo cérebro humano, quando estamos envolvidos em atividades significativas, Neves e Damiani (2006) apontam os estudos de Vygotsky como precursores à compreensão das necessidades das interações sociais e das atividades coletivas como salutares ao desenvolvimento e a aprendizagem.

Na pergunta 2, as professoras são indagadas quanto ao uso de dinâmicas, jogos e brincadeiras durante as aulas e que evidenciassem os mais engajadores. Analisando as respostas, foi possível observar que a professora A está mais disponível a inserção das metodologias ativas em suas aulas, enquanto a professora B parece limitar-se às aulas expositivas, uma vez por outra trazendo uma novidade, digamos assim. Sua postura nos intriga, pois ela mencionou em resposta à pergunta anterior, que percebe uma maior participação dos alunos, quando traz atividades mais dinamizadas, entretanto, demonstrou que pouco as repete.

Nenhuma delas respondeu sobre o engajamento. Assim, conforme a formatação das respostas recebidas, foi factível refletir sobre as circunstâncias as quais fizeram e ainda fazem uso de atividades dinamizadas, uma em maior e a outra em menor proporção. Quanto as escolhas didáticas da professora B, podemos retomar a discussão feita anteriormente ao lembrar os desafios e a resistência de uma parte dos professores da educação básica para planejar e executar aulas inovadoras no contexto das metodologias ativas.

Tal realidade é apresentada sob o olhar de Lovato et al. (2018) e Matos e Coutinho (2024), ao evidenciarem que a rotina intensa de trabalho, a sobrecarga de tarefas e a insegurança mediante o não domínio de algumas ferramentas consideradas inovadoras, por exemplo, a gamificação, fazem com que parte do professorado se limite a executar suas aulas com o formato tradicional de ensino, utilizando a lousa, o pincel, os livros e cadernos, enquanto os alunos passam horas inertes em suas cadeiras copiando e reproduzindo respostas apresentadas nos livros.

Nesse sentido, nossa reflexão se dá ao trazer a colocação de Santos e Soares (2011) que enfatizaram que “a mera transmissão de informações não mais caracteriza um processo eficiente de ensino-aprendizagem”. Entretanto, ainda não temos um espaço de qualidade e nem material suficiente para que essa realidade seja efetiva aos nossos estudantes. Por isso reiteramos nossa fala sobre o quanto ainda é necessário que sejam urgentemente efetivadas ações pautadas no compromisso, no respeito e na condição de humanizar do trabalho dos professores, assim como os direitos educacionais dos estudantes da escola pública.

Com a pergunta de número 3, sobre a prática de gamificação, evidenciamos que a Professora A afirma conhecer a metodologia, consegue estabelecer um conceito e aponta as atividades que desempenhou/desempenha no sentido de trazer a gamificação para suas aulas. A Professora B apresenta menor conhecimento sobre o assunto, buscando relação com as perguntas anteriores para construir sua compreensão acerca da gamificação. Mais uma vez ela se remete a dificuldade de proporcionar aulas diversificadas ao fato de a rotina diária das aulas já vir pré-estabelecida pela secretaria de educação, tomando todo o tempo disponível, pois ela precisava cumprir o programa de estudos do componente curricular.

Fazemos um paralelo aqui considerando as limitações frente ao uso da gamificação apresentadas pelas professoras participantes, que não estão visíveis nas respostas da pergunta 3, mas ao destacar o contexto geral da entrevista, comprovamos que existem fatores condicionais. As dissoluções estão fora do alcance delas, por exemplo, a estrutura da sala de aula, a quantidade de alunos, a falta de recursos e até mesmo de livros que sejam suficientes para todos, as cobranças pelos resultados nas avaliações etc. Esses aspectos foram discutidos no decorrer desse capítulo e se fizeram constantes em relação as dificuldades apresentadas quanto a inserção de aulas de cunho inovador.

Diante do exposto, observamos que o que restringe o trabalho das professoras não está diretamente relacionado apenas ao fato de conhecerem ou não conhecerem metodologias de ensino atuais, nos parece que a problemática vai além da formação para isso. Tais fatos, por elas enunciados compreendem questões de ordem organizacional da escola e do governo e

se constituem como elementos que colaboram com a desmotivação do exercício docente, marcado por tantas situações aqui discutidas e validadas pelas contribuições de Santos e Batista (2016) e Vergara (2020), que postulam a respeito da necessidade das interrelações dos serviços que fundamentam a composição e a manutenção dos sistemas de ensino.

Correlação feita, voltamos a defender a proposta da gamificação como metodologia de ensino transformadora, e ousamos justamente defender que as estratégias disponíveis no contexto das aulas gamificadas podem se tornar exatamente instrumentos aos distratores presentes no dia a dia de uma sala de aula que pode estar permeada por recorrências que impactam negativamente as ações de ensino e de aprendizagem.

Não pretendemos com isso diminuir a responsabilidade dos líderes políticos em relação ao que deveria ser o cumprimento de seu papel, no tocante ao quadro de insuficiência, da má gestão e distribuição de recursos públicos que mutila a escola pública. Pois seria negar nosso debate acerca do descompromisso do estado com a educação pública que sustentamos nessa pesquisa. Trazemos essa reflexão a fim de reafirmar a relevância da temática da formação de professores para um ensino significativo como uma estratégia que possa minimizar os dilemas vividos pelo professorado da educação básica.

Por isso, evocamos as literaturas que escolhemos para discutir sobre a gamificação, entre elas Bussorelo (2016), Ramos (2020) e Nunes (2024) enaltecendo que pode ser percebido que estratégias que demandam a utilização de engajamento, trabalho em equipes e cooperação, por exemplo, assim como os elementos do jogo nela contidos funcionam como mecanismos de aproximação entre os indivíduos, facilitam a familiaridade com temáticas a serem abordadas e dimensionam o ensino para além dos conteúdos escolares, trazendo novas experiências aos estudantes, mas também para os professores.

Ao nosso ver, essas novas experiências podem criar rotinas construídas com base na redução e afastamento dos fenômenos que agregam impactos negativos na sala de aula. Finalizamos por entender a gamificação como um exemplo de atividade a diminuir as frustrações e os desafios do cotidiano docente, podendo também tornar-se instrumento a personalização de um ensino que atenda aos perfis de estudantes que necessitam de experiências que vão além do ver e do ouvir e que precisam tocar, construir, participar. Como meio de composição da formação continuada na perspectiva da valorização do trabalho docente e das possibilidades de evidenciar o teor científico e intelectual que o ensino público deve apresentar como resposta a uma escola séria e comprometida, como defende Paulo Freire.

No que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem fixamos nosso conceito fomentando a gamificação como princípio a aulas inovadoras, significativas, que geram interações, desafios e aprendizagens que possam partir do pressuposto do ato de ensinar como um ato de emancipação social, política e humana para professores e estudantes.

5.7 PERCURSO FORMATIVO: RODA DE CONVERSA COMO INSTRUMENTO FORMATIVO

A pergunta a respeito da gamificação teve a pretensão de inicialmente coletar dados sobre a possível aplicação dessa metodologia nas turmas, o que concluímos ser algo esporádico, tanto pelas respostas obtidas, como pela observação das aulas. Depois da coleta de dados, o outro objetivo diante da indagação sobre a gamificação, foi o da possibilidade de introduzir a proposta de momentos formativos que pudessem trazer novas concepções a respeito dela e que facilitasse possíveis aulas gamificadas em número mais significativo no cotidiano das turmas.

Concluídas as etapas de observação das atividades em sala de aula e das práticas docentes, foi dado início a proposição dos momentos formativos: rodas de conversa e oficinas formativas que aconteceram na sala da coordenação.

A primeira roda de conversa aconteceu no dia 25 de setembro de 2024, uma quarta-feira, que era o dia do planejamento das professoras e elas dispunham de tempo para participar. As datas e horários foram organizados previamente, também sob o aval da coordenação da escola. Nessa primeira roda de conversa, a temática desenvolvida foi “Diálogos sobre metodologias ativas”. O momento aconteceu pautado nas trocas de experiências entre as professoras e a pesquisadora, as conversas foram livres e as participantes ficaram à vontade para dizer sobre seus conhecimentos e práticas que já haviam desenvolvido. Foi considerada relevante para a pesquisa a fala da Professora B:

Existem muitas metodologias e didáticas para o suporte das aulas, mas a gente pouco consegui usar, devido a rotina que já vem pré-estabelecida e amarradinhas ao plano de curso...Muitas atividades voltadas aos resultados das avaliações externas, simulados, avaliações...fica complicado elaborar atividades diferenciadas
(Professora B)

A recorrência a respeito do planejamento vir pré-estabelecido pelos técnicos da secretaria de educação, foi considerável, uma vez que surgiu em momentos distintos durante todos os dias em que estive na escola. A conversa foi bem proveitosa, inclusive mencionadas

algumas práticas de metodologia ativa que elas gostariam de fazer uso. Sobre isso, a professora A disse que *“arranja um tempinho”* e vai trazendo *“nem que seja um caça-palavras aqui, um jogo gramatical valendo pontos ali”*. Uma sequência didática envolvendo um dos textos da semana e assim: *“trazer um pouco de aventura para essas quatro paredes da sala de aula”*.

A segunda roda de conversa aconteceu no dia 2 de outubro de 2024: batizamos esse momento com o título “Diálogos sobre gamificação”. Nesse dia quando cheguei a escola, a professora B disse estar ansiosa para aprender mais sobre as metodologias ativas para aos poucos conseguir colocar em prática. Falou assim *“agora também já conversei com a ***** pra gente trocar mais dicas, nem que seja devagar, para colocar nas aulas”*.

Levei um pequeno texto explicando sobre a utilização da gamificação em salas de aula (Bussorelo, 2016). Elas ficaram com a cópia e lemos juntas, em seguida, conversamos e ambas mencionaram que a gamificação parecia o uso de jogos na sala de aula, fomos fazendo as comparações entre jogos propriamente ditos e aula gamificada. Aos poucos percebi que elas estavam compreendendo melhor as diferenças nas estratégias de uso entre o jogo e a gamificação. Destacamos que a professora A demonstrou vasto conhecimento sobre metodologias ativas e participou do momento relatando atividades que desenvolveu durante o ano de 2024.

Tínhamos a previsão de duas atividades de Oficinas formativas, porém devido ao calendário letivo da instituição só foi possível a realização de uma oficina. No dia 9 de outubro de 2024 nos encontramos para a Oficina sobre “Possíveis aulas Gamificadas”. A proposta da Oficina teve como objetivo levar conhecimentos sobre práticas de gamificação exitosas em salas de aula do ensino fundamental. Os textos, três no total, com os exemplos de práticas foram encaminhados com antecedência em PDF para as professoras, via whatsapp.

Nesse dia, levei impressa a experiência das professoras Mustafa e Simas (2017) com a proposta da atividade gamificada *Diversidade linguística – As línguas do nosso Brasil*, realizada em uma escola pública de Manaus. As professoras apreciaram a atividade e demonstraram interesse em reproduzi-la. Após a leitura do texto, a prática proposta foi a construção de uma lista de atividades gamificadas que elas tivessem identificado nos textos disponibilizados ou que elas tivessem pesquisado. Em seguida, escolhemos uma, sendo a que elas consideraram mais próxima da realidade de suas salas de aula.

A lista foi feita com base em atividades gamificadas que as professoras pesquisaram utilizando a internet. Juntas, as professoras listaram quatro atividades que consideraram pertinentes ao nono ano e escolhemos uma para construção da simulação de seu uso e que elas

pudessem utilizar com as turmas. Exemplos de atividades gamificadas pesquisadas: Roleta dos Verbos, Trilha do Dicionário, Elaboração de um *post* para redes sociais e Textos cruzados. A atividade escolhida foi a Trilha do Dicionário. A justificativa da escolha se deu por motivo de que ambas as professoras concordaram que os estudantes têm dificuldades de ampliar o repertório, encontrar sinônimos para diversificar os textos e que demonstram desinteresse em fazer uso do dicionário impresso, preferem a pesquisa no *google*, pois segundo elas, os alunos querem copiar as respostas prontas que encontram na internet.

Com a atividade escolhida, esboçamos um plano de aula simples, tendo como modelo a folha que elas usam em seu dia a dia: é um instrumento que requer tempo e bastante leitura para finalizar a sequência das cinco aulas semanais propostas para o componente de língua portuguesa. Cada uma escreveu seu plano compreendendo a Trilha do Dicionário a uma tarefa proposta para a temática da semana seguinte de aulas. A atividade escolhida para engajar a gamificação foi um exercício do livro de Gramática envolvendo o conteúdo classificação dos substantivos.

Com o plano de aula gamificada em mãos, conversamos sobre a possibilidade de ser inseridas outras atividades semelhantes nos próximos planejamentos. Ambas concordaram em fazer as tentativas, mas destacaram que nas semanas vindouras existiria uma programação específica de aulas referentes a preparação dos alunos para as avaliações externas que as turmas do nono ano participariam, no caso desse ano de 2024, o SPAECE, e da avaliação oriunda da secretaria de educação, denominada Sistema de Avaliação de Desempenho de Itaitinga – SIADI. Portanto, o compromisso nesses dias futuros é intensificar atividades que simulam as avaliações que estão por vir, sendo dessa forma, na fala de uma das professoras *“que as aulas passam a ser verdadeiros ensaios para o dia da prova”*.

Esse diálogo nos leva a retomar algumas discussões aqui evidenciadas referentes aos moldes de organização do sistema de ensino do município que precisa se alinhar às interferências normativas que vem da Secretaria municipal de Educação, mas também da SEDUC-CE, sobre o planejamento do ano letivo, que deve se nortear pelo calendário das avaliações que acontecem a nível nacional, estadual e municipal.

Colocação feita, findamos a oficina com meus agradecimentos às professoras participantes e coordenação da escola. Elas também agradeceram pela experiência enquanto sujeitos da pesquisa, disseram agora fazer parte de um estudo científico, essa fala proferida por uma delas, deixou-me feliz e me fez perceber a validade da nossa investigação e dos resultados aos quais chegamos.

Antes de me despedir entreguei um pequeno instrumento avaliativo com a finalidade de que elas pudessem apontar suas impressões diante das vivências das rodas de conversa e da oficina formativa. Estão abaixo discriminadas as perguntas da avaliação e as respostas obtidas:

Quadro 8 – Instrumento Avaliativo sobre o Percurso Formativo

Prezada professora, agradeço a disponibilidade em participar desse projeto! Espero de alguma forma ter contribuído com vosso trabalho docente e ter trazido contribuições à vossa formação! Com base em nosso percurso formativo, complete a frase com os sentimentos e impressões construídos durante nossos encontros referentes às metodologias ativas e gamificação.	
Professora A	Professora B
Que bom! Que bom que foi receber o convite para participar da pesquisa de mestrado de uma colega de trabalho tão entusiasmada com a educação. E que bom foi compartilhar com você a sabedoria de estarmos indo no caminho certo.	Que bom! Que bom conhecer novas práticas para nossas aulas! Que bom ter você aqui na escola mais uma vez.
Que pena! Que pena que nem todos os colegas fazem uso de estratégias que garantam mais o engajamento dos meninos.	Que pena! Que pena que a rotina corrida e a realidade da nossa sala não permitam tantas aulas diferentes.
Que tal? Propor essa formação para todos os professores da rede!	Que tal? Que tal, se tivermos outros momentos de estudo para aprendermos mais sobre metodologias ativas.

Encerramos este capítulo refletindo sobre o desenvolvimento dessa pesquisa. As respostas obtidas nesse pequeno instrumento de avaliação me permitiram perceber, como a professora A mencionou, que estamos no caminho certo. Certamente, não no caminho que finda com as problemáticas da sala de aula na escola pública e dos encontros docentes, mas que aponta oportunidades de agir frente a tantos obstáculos.

Na construção das análises para esse capítulo, o texto de Vergara (2020) trouxe contribuições a respeito do que ele denomina amadurecimento docente, marcando a caminhada dos professores e a construção da autoridade da dessa profissão, frente a um dos maiores feitos científicos da humanidade, a educação.

Evidenciando através das contribuições de Perrenoud (1993) a nítida concepção da autoridade docente à formação da sociedade e a complexidade de seu trabalho: “a natureza complexa da formação e do trabalho docente, no qual diariamente estão presentes contradições impossíveis de serem superadas e previstas, no qual o professor se depara, a todo o momento, com questionamentos insolúveis” (Vergara, 2020, p. 96). Concordamos com os apontamentos da pesquisa do autor, pois vimos muito do que também tencionamos a responder frente as problemáticas que trouxemos nessa discussão. Logo, entendemos que essa pesquisa não se finda, apenas se dispõe a se tornar mais um novo instrumento de reflexão acerca da formação de professores da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto descrito como as considerações finais dessa pesquisa representa uma parte de imensa satisfação no caminhar pelos dias vividos no curso de mestrado acadêmico Interdisciplinar em Humanidades, que culminou nessa escrita. Conjuntamente, reforça a significância do debate sobre as questões que se referiram a discutir teoria e prática nos pressupostos dos processos de ensino e de aprendizagem na escola pública, que perpassam pela formação de professores.

Ingressar no mestrado e se manter nele, frente a uma jornada de trabalho docente em uma instituição pública de ensino, enfrentando quarenta horas semanais de labor, certamente foi o maior desafio encontrado. Entretanto, assistir as aulas, debater com os colegas e professores, foi fator motivacional ao enfrentamento das batalhas que se seguiam semana após semana.

Consideramos válido destacar que, em uma pesquisa, cuja pesquisadora não pode dedicar-se exclusivamente a sua função intelectual de reflexão sobre a prática docente, logo encontramos a disparidade existente entre a distância do professor da educação básica quanto às execuções de seus saberes enquanto ciência.

Uma vez que o ato da pesquisa, da investigação é fonte contínua a possíveis elucidações das problemáticas do cotidiano escolar. Isso já suscita um dos assuntos debatidos, que foi a lacuna entre a relação do professor da educação básica e a universidade.

Dito isso, as argumentações que compuseram a presente pesquisa, dividiram-se nas dimensões dos objetos educação, contextos históricos, políticas públicas, formação de professores, tecnologias educacionais e análise de dados provenientes de uma pesquisa realizada em uma escola no interior do Ceará. Assim, iniciamos o texto com uma discussão sobre a história da educação, marcada pelas influências do estado brasileiro e de seus acordos com organismos internacionais, que representam para essa pesquisa fator preponderante a reprodução das desigualdades sociais.

Destacamos os impactos na formação docente, desde as licenciaturas até o distanciamento entre a cientificidade do processo de ensino e de aprendizagem e as lacunas proferidas pelas constantes, porém, inconclusivas reformas educacionais, pautadas por documentos que são formatados distantes da realidade da escola pública.

Quanto a isso, as leituras escolhidas, refletiram-se no campo de pesquisa e acabaram por apresentar um panorama real, do quanto é cobrado do professor em sala de aula e do pouco que lhe é oferecido, no tocante a formação e estrutura para trabalhar.

Assim, essa dissertação teve como objetivo compreender de que forma os professores do nono de uma escola de ensino fundamental do município de Itaitinga-CE utilizam técnicas de gamificação como possibilidades de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Para isso organizamos o nosso texto em cinco capítulos, que se propuseram a responder as seguintes questões de pesquisa: Que aspectos da formação dos professores se relacionam às linguagens de forma interdisciplinar como meio de acesso à produção do conhecimento através das metodologias ativas? Que possíveis ajustes nesse processo formativo poderiam evidenciar a gamificação como mecanismo de melhoria na qualidade do ensino?

Além de compreender o contexto em que está inserido o nosso objeto de pesquisa, nos preocupamos em colaborar com a realidade vivenciada pelas docentes e propusemos oficinas formativas de gamificação como instrumento pedagógico a fim de proporcionar mudanças de perspectivas no ensino da língua portuguesa.

Nesse sentido, partimos da hipótese que os professores do nono ano da escola pesquisada não tiveram em sua formação ênfase nos aspectos interdisciplinares, ou mesmo algum acesso à produção do conhecimento através das metodologias ativas. Esta hipótese foi confirmada, pois durante o desenvolvimento da pesquisa em campo, através das conversas com as professoras participantes no período de observação das aulas e posteriormente, nas entrevistas evidenciamos que o processo formativo oferecido a elas se relacionavam com maior ênfase ao cumprimento das atividades propostas na rotina entregue pela Secretaria de Educação e na aplicação e resultados das avaliações externas, em detrimento a estudos referentes a construção e ao aprimoramento das práticas pedagógicas destas professoras.

Outra hipótese que destacamos foi que o livro didático como principal instrumento de trabalho destas professoras, no que diz respeito ao processo de ensino e de aprendizagem, que se trata de uma política pública ainda não se configura como agente a favor de um ensino inovador e contextualizado foi confirmada, logo que foi observado em campo fatores que distanciam os estudantes de seus direitos de aprendizagens propostos pela (BNCC,2017), entre estes fatores podemos evidenciar:

1. As inconsistências entre o recebimento destes livros através do Programa PNLD e a distribuição deles aos estudantes, claramente desproporcional a realidade do quantitativo de alunos por salas de aulas visitas.

2. A rotina das aulas é pautada com maior destaque aos conteúdos referentes o que será cobrado nas avaliações externas, fato que condiciona o planejamento das aulas ao uso de materiais que enfatizam a resolução de questões similares as dessas avaliações, na escola

pesquisada, são duas apostilas nesse sentido. Essa realidade aponta para aulas em que os estudantes não são levados a pensar e refletir sobre o que estão aprendendo e sim a marcar a resposta certa no dia da prova.

Nossa discussão também propõe a apresentação de uma cronologia acerca do desenvolvimento de políticas públicas que em sua trajetória transformaram a educação brasileira, que apresentaram conquistas quanto a disseminação do acesso a escola, do acesso aos livros didáticos e das normativas que ampliaram o papel social da escola, frente a diversidade cultural da população.

Mas ao nosso ver, também se fizeram como inquietações, quando outra vez constatamos através dos estudos referenciados e pela experiência da pesquisadora enquanto professora de uma rede pública de ensino, as articulações do poder do estado indo ao encontro dos interesses da classe dominante, em detrimento de uma educação para a prática da justiça social e da equidade, aspectos que norteiam um dos documentos normativos em vigência.

Nos propomos a debater a formação de professores na perspectiva das metodologias ativas, exemplificando-as pela gamificação. Com a intenção de evidenciar-las como um exemplo de atividade a aumentar a participação e o interesse dos estudantes pelas aulas, ao mesmo tempo que podem minimizar as frustrações e os desafios do cotidiano docente.

Destarte ao exposto, evocamos contribuições que elucidaram a formação continuada como meio de composição a construção da carreira docente na perspectiva da valorização do trabalho dos professores e das possibilidades de evidenciar o teor científico e intelectual que o ensino público deve apresentar como resposta a uma escola séria e comprometida como defendeu Paulo Freire.

Para tratar sobre as lacunas frente a emergência da inserção de tecnologias educacionais e da formação continuada dos professores que estão nas salas de aula do ensino fundamental, foi realizado um estudo que referenciou contribuições teóricas e práticas através da análise das leituras de artigos científicos que puderam nos situar frente as possibilidades de mudanças a modelos de ensino tradicional, que não mais atendem as necessidades dos estudantes na atualidade.

Nesse momento da pesquisa tencionamos a apresentar dados a fim de contribuir com a exemplificação do uso da gamificação. O que ao nosso ver, foi significativo, pois ao comparar os estudos teóricos transformados em aulas reais, favorecemos reflexões que podem vir a reduzir o acentuado embate da dicotomia entre teoria e prática, fator esse que ainda afeta a qualidade do ensino, principalmente no ensino fundamental.

Continuando no interesse de aproximar o ensino público ao viés científico do ato de ensinar, estudamos acerca de um pequeno, porém, relevante recorte da realidade de professores e estudantes em uma escola pública. A significância da pesquisa de campo se deu por finalizar as etapas investigativas, elencar os obstáculos que permeiam a escola pública, mas também em perceber que estamos, mesmo que timidamente, no caminho certo enquanto professores na busca por respostas aos dilemas diários, pois como afirma Perrenoud, não haverá educação pública sem as complexidades sociais impossíveis de serem superadas e que adentram a escola cotidianamente.

Em campo, as reflexões foram surgindo a cada dia, as possibilidades de relação com os estudos teóricos evidenciaram que o ensino público pode e deve ser mais bem estruturado, com dignidade e seriedade aos atores do processo educativo, ou seja, professores e estudantes.

Essa afirmativa se dá no tocante as observações da realidade investigada, quanto a estrutura física encontrada que não favorecia a existência de um ambiente destinado ao desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, na mesma proporção em que também não oferecia aos professores espaço digno de trabalho, onde pudesse desenvolver suas aulas com maior qualidade. A exemplo disso, podemos citar a superlotação das salas e a falta de material pedagógico. O que vimos foi professoras envoltas ao uso de um quadro branco e pincel como ferramentas de trabalho em plena era da tecnologia digital e da existência de metodologias de ensino baseadas na multiplicidade das inteligências humanas.

Frente ao exposto evidenciamos o livro didático como caminho, digamos quase único, de acesso ao conhecimento das docentes que participaram da pesquisa. E podemos afirmar que as aulas planejadas com tamanho apego ao livro, embora existissem em quantidade inferior ao desejado, se dava por ser esse o meio possível a garantir o mínimo aos estudantes. Nas aulas observadas e nas entrevistas com as professoras, constatamos a resistência em adotar práticas gamificadas que se dava conjuntamente a desmotivação diante das problemáticas que envolviam o ambiente escolar e ocasionavam a permanência das aulas expositivas de cunho do ensino tradicional, que se sobressaia em relação a adoção de um ensino inovador.

Quanto as experiências vividas no percurso formativo proposto, os diálogos entre a pesquisadora e as participantes suscitaram uma diversidade de demandas que segundo as participantes influenciam a recorrência do ensino tradicional. Situação fatídica frente as observações discutidas no capítulo cinco.

Foi interessante perceber o entusiasmo e o envolvimento das participantes durante as rodas de conversa e da oficina formativa, a curiosidade frente a oportunidade do

aprofundamento de conhecer as metodologias ativas e especialmente a gamificação marcou esse trabalho de campo pelo fato de percebermos o interesse delas nas possibilidades de mudanças no planejamento e na execução das aulas e por expor a intenção de viabilizar o uso da gamificação.

As manifestações dos estudantes perguntando quando iriam vivenciar novamente uma atividade no formato de gamificação e a postura das professoras na participação geral nesse trabalho e, especialmente, no percurso formativo, simbolizam a veracidade das constantes reflexões teóricas que referenciaram essa dissertação a respeito da urgência de uma melhor estruturação do ensino público.

Assim, entendemos que a formação de professores no ensino público, com ênfase na educação básica é um tema pertinente e urgente quando tratamos da formação continuada dos professores, principalmente dos que estão nas salas de aula do ensino fundamental, formando as bases da sociedade.

Esse olhar se faz necessário frente a expressa emergência da melhoria da qualidade da escola pública no Brasil. Nesse sentido, é essencial que as políticas públicas e as instituições de ensino superior reconheçam a necessidade de uma formação crítica e reflexiva, que valorize não apenas os conteúdos curriculares, mas também a formação de indivíduos ativos e participativos na sociedade.

Portanto, é urgente que a formação de professores passe por uma revisão no âmbito da escola pública, fundamentando a inserção de metodologias de ensino inovadoras, com investimentos em pesquisa e no aprimoramento contínuo delas e de outras práticas pedagógicas significativas, de forma a garantir uma educação pública, de fato inclusiva e democrática. Só assim, conseguiremos promover a transformação que o sistema educacional brasileiro necessita para atender aos estudantes com equidade e qualidade como preconizam as legislações vigentes aqui discutidas.

Nossa reflexão, entre tantas outras, no sentido do ensino inovador, faz proposta ao elucidarmos que, alternativas à implementação do uso das metodologias ativas, como a gamificação a exemplo do que debatemos, são possíveis. Uma vez que fizemos notórias algumas dessas alternativas através de experiências das práticas de professores, em evidências teóricas e no percurso formativo vivenciado como movimento à introdução de práticas gamificadas na escola onde essa pesquisa foi realizada.

Assim, esse trabalho de pesquisa reitera a necessidade de investimento em formações para os professores da educação básica na perspectiva das metodologias ativas, como incentivo ao ensino inovador e em favorecimento a construção da carreira docente com ações

pertinentes a valorização desses profissionais, de seu trabalho tão necessário à sociedade e da educação como ato social e político.

Com a certeza de que existem excelentes professores nas escolas públicas, com subsídios que tornariam as escolas públicas com estrutura, material didático e condições mais adequadas de trabalho as profissionais da educação, cessamos por aqui, com vistas a entender que atingimos os objetivos propostos: não apenas compreendemos sobre a realidade de trabalho desses docentes como plantamos a semente do saber apoiado nas inovações e práticas pedagógicas que podem dinamizar o processo de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Júlia. **Governo Bolsonaro deixa de comprar parte dos livros para alunos da rede pública.** Estadão Conteúdo, São Paulo-SP, 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2022/12/02/governo-bolsonaro-deixa-de-comprar-parte-dos-livros-para-alunos-da-rede-publica.htm/> Acesso em: 21 de janeiro de 2024.
- AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. MINHO, Marcelle Rose da Silva. DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamificação: Diálogos com a educação.** in: Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- ALVES, Juliana Martins. **“Reinventando” o trabalhismo nos anos 1950: a “missão pedagógica” da política estatal no segundo governo Vargas.** Anais do XV Encontro Regional de História- ANPUH/Rio de Janeiro: Ofício de Historiador Ensino e Pesquisa. Disponível em: <https://www.encontro2012.rj.anpuh.org/site/anaiscomplementares/> Acesso em: 1 de março de 2025.
- ALMEIDA, Ítalo D’Artagnan. **Metodologia do trabalho científico.** Recife. Ed. UFPE. 2021. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/674/684/2134?inline=1/> Acesso em 20 de setembro de 2023.
- AMARAL, Ellen Caroline L.R do. *Et al.* **Análise dos PCNS para a BNCC de competências e habilidades nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e perspectivas.** Educare-Revista da Educação da UNIPAR.V. 23, N 3, p. 1111-1127, 2023. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/10747/> . Acesso em: 20 de julho de 2024.
- ANTUNES, Ricardo. ***Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.*** [2. ed., 10. reimpr. rev. e ampl.]. - São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- BACK, Rainri. **Por uma concepção filosófica da educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e205293, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/bkdrfQyt86tnr6mbSVxd3y/?lang=pt/> . Acesso em 27 de março de 2024.
- BATISTA, José Marques *et al.* **O programa alfabetização na idade certa (PAIC) e os resultados no índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) em 2017.** Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61617/> Acesso em: 5 de março de 2025.
- BUENO, N. L. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica.** Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Dissertação de Mestrado-Programa de Pós Graduação em Educação. Curitiba, 1999.
- BRAGAGNOLO, Isabel Terezinha; SILVA, Marcos Francisco da. **Neoliberalismo e a Escola Pública sob alguns olhares.** Percursos, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2007. Disponível em:

<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1466/> Acesso em: 04 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1961.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)** in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, nº 65, maio/agosto, 1984. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/archive/3/> Acesso em 10 de janeiro de 2024.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2021**. Ensino Fundamental: Anos Finais. 2021.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Institui a obrigatoriedade do ensino e da pesquisa sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

_____. Lei nº 11.502, **Política Nacional da Formação de Professores**, de 11 de julho de 2007.

_____. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023.

_____. Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Das condições de produção, importação e utilização do livro didático, 1938.

_____. Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Lei do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) Diário Oficial da União, Brasília, 22 nov. 1968.

BUSSORELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126p.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. *Et al.* **Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, jul./set. 2018.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro. MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. **O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 31-46, set./dez. 2013.

CORREIA, Jorge Luiz Pereira. OLIVEIRA, Claudia Regina Sousa de. MATOS, Vânia Maria Pereira. **A evolução da educação brasileira: uma revisão histórica**. Revista Ft- Ciências Sociais Aplicadas, v.28, ed.138, setembro, 2024.

CHADDAD, Flávio Roberto. **Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS**. Mimesis, Bauru, v. 36, n. 1, p. 5-24, 2015.

CLEMENTI, Juliana Augusto. **Diretrizes motivacionais para comunidades de prática baseadas na gamificação**. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, 2014.

CUNHA, Marcia Borin da. et al. **Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição**.

DEWEY, John. (1979a) **Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo, SP: Editora Nacional.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EV, Leonardo da Silveira. GOMES Aline Burni Pereira. **Entre a especificidade e a teorização: a metodologia do estudo de caso**. Teoria e Sociedade nº 22.2 - julho – dezembro, 2014.

FAZENDA. Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 13º edição, 2008.

_____. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino**. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22623/16405/> Acesso em: 27 de julho de 2024.

FONSECA, Marylia Gabriela Ortis de. Lima, LIMA. Michelle Fernandes, Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, p. 1-24, 2024. e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo –PUC-SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/> Acesso em: 10 de janeiro de 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50ª edição, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 41–62, 2010. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188/> Acesso em 15 de agosto de 2024.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** Editora Ática-8ª edição. 2003.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil.**

GASPARIN, J. L. **Comenius ou a arte de ensinar tudo a todos.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Comênio a emergência da modernidade na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, DF: 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. GUERRA, Dhyovana. **Competências gerais da base nacional comum curricular e parâmetros curriculares nacionais: continuidade e conservação.** *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n.3, p. 27-39, setembro/dezembro 2018.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi et al. **Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos.** *Pro-Proposições*, Campinas, SP, V. 33. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/> . Acesso em: 26 de março de 2024.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio- uma perspectiva construtivista.** Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

_____. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento.** *Série Ideias*, n. 22. P. 51-59, São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf . Acesso em: 6 de março de 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2023.** Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> acesso em 01 de outubro de 2024.

KASMIRSKI, P.; GUSMAO, J.; RIBEIRO, V. **O PAIC e a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses.** *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 848–872, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3761/> Acesso em: 19 de março de 2025.

KISHIMOTO, T. M. (1994). **O jogo e a educação infantil.** *Perspectiva*, 12(22), 105–128.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** Capitalismo, Trabalho e Educação, v. 3, p. 77-96, 2005.

KUJAWA, Débora Rita. MARTINS, Amilton Rodrigo de Quadros. PATIAS, Naiana Dapieve. **Evolução histórica da educação e da escola no Brasil.** Revista Sociais & Humanas - vol. 33 / nº 3 – 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/> . Acesso em 17 de fevereiro de 2024.

LASAKOSWITSCK, Ronaldo. **Origens, conceitos e propósitos das metodologias ativas de aprendizagem.** Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 63, p. 1-21, e23450, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n63.23450>

LIBÂNEO, José Carlos. **O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico.** 2011

_____. **Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** Goiânia: Editora Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, 364p.

LINDNER, Luis H. KUNTZ, Viviane H. **Gamificação de redes sociais voltadas para a educação,** 2014.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. SCHUCHTER, Lúcia Helena. **Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos.** Educação em Revista, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/KbTZcBtWfmrfbP7GvFHkFjq/abstract/?lang=pt/> Acesso em: 2 de novembro de 2024.

LOVATO, Fabrício Luís. *Et al* . **Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão.** Revista de Ensino de ciências e matemática. v. 20, n. 2, p. 154-171. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690/> Acesso em 5 de julho de 2024.

MACHADO, Clara Balladares. LEON, Adriana Duarte. **O movimento indígena e a educação escolar.** RELACult- Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. v. 05, n 4, ed. especial, abril, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1200/> Acesso em 2 de novembro de 2024.

MARX, Karl. Cap. XXIV - **A Assim Chamada Acumulação Primitiva.** In: MARX, Karl. O Capital. Livro I, Vol. I, Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2313682/> Acesso em 24 de junho de 2024.

MASTRODI, Josué; IFANGER, Fernanda Carolina de Araujo. **Sobre o conceito de políticas públicas.** Revista de Direito Brasileira, Florianópolis, Brasil, v. 24, n. 9, p. 03–16, 2019.

Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/5702./> Acesso em 02 de novembro de 2024.

MATOS, Cristiano Castro de; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. **Desafios educacionais: a resistência do professor às novas tecnologias e a necessidade de capacitação.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 1069–1079, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13181./> Acesso em: 30 outubro de 2024.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital: rumo à teoria da transição.** Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011. PANIAGO, M. C. S. (org.).

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). DERLANES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: 21ª edição. Editora Vozes, 2002.

MIRANDA. Sonia Regina. LUCA, Tania Regina. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MORAN, José. **Metodologias ativas em sala de aula.** Revista Pátio Ensino Médio. Ano 10, nº 39. dezembro 2018/fevereiro de 2019.

MOREIRA. Marco Antonio. Masani, Elcie Salzano. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausebel.** São Paulo-SP: Editora Moraes, 1982.

NEVES, Rita de Araújo. DAMIANI, Magda Floriana. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem.** UNirevista - Vol. 1, nº 2. abril, 2006. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5857?locale-attribute=pt_BR/ Acesso em 20 de julho de 2024.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt/> Acesso em 5 de março de 2025.

NUNES, Claudecy Campos. **Ensino e aprendizagem de gramática da língua portuguesa em um processo gamificado nos anos finais do ensino fundamental .** Revista Ícone Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Volume 24, n.1, janeiro de 2024.

OLIVEIRA, Marta Koll de. **Vygotsky aprendido e desenvolvimento um processo sócio histórico.** Editora Scipione, 1992.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. **Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?** In: Cadernos da FUNCAMP, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

OLIVEIRA, Francisca Flaviana de. *et al.* **Os desafios do ensino remoto na escola pública no contexto da pandemia da covid 19: a realidade de uma escola em Itaitinga-Ceará.** Anais IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/95200/> Acesso em: 03 de julho de 2024.

PAULA, Francisco Leandro de. **Gamificação no ensino de língua portuguesa: proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, 2016.

PEREIRA, Eduardo Guilherme Barros. *Et al.* **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas de emancipação.** Revista Em favor de igualdade racial, Rio branco-Acre, v. 3 n. 1, p. 118-132, agosto/janeiro 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAITINGA. Portal da transparência. Disponível em: <https://www.itaitinga.ce.gov.br/> Acesso: em 25 de março de 2025.

RAMOS. Luiza Olivia Lacerda. FERREIRA, Rosilda Arruda. **Sobre uma práxis interdisciplinar: aproximações e proposições conceituais.** Revista brasileira Estud. pedagógicos, Brasília, v. 101, n. 257, p. 197-216, jan./abr. 2020.

RIBEIRO. Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Paidéia, USP. Ribeirão Preto, nº 04, fev/jul,1993. P.15-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/> . Acesso em 17 de fevereiro de 2024.

RODRIGUES, Larissa Zancan. PEREIRA, Beatriz. MOHR, Adriana. **Recentes imposições à Formação de Professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617/> Acesso em: 06 janeiro de 2025.

RESENDE. Rodrigues. **CPI da Pandemia: Relatório da CPI aponta que população negra foi mais atingida durante a pandemia.** Rádio Senado, Brasília-DF, 2021. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/10/29/relatorio-da-cpi-aponta-que-populacao-negra-foi-mais-atingida-durante-a-pandemia/> Acesso em: 01 de março de 2025.

ROMANELLI, O. de O . **História da Educação no Brasil.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes Ltda. 1978.

SANDRI, Simone; GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. BNC formação inicial e continuada de professores: noção e dimensões da profissionalização docente. Revista e-Curriculum, v. 22, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65693/> Acesso em: 28 de janeiro de 2025.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. BATISTA Neto, José. **Concepções e práticas de formação continuada na educação básica.** Revista Interterritórios. Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, |v.2, n.3.2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/8692/> Acesso em: 1 de março de 2025.

SANTOS, Márcia Pereira Alves dos. *Et al.* **População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde.** Estudos Avançados, maio-agosto, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/LnkzjXxJSJFbY9LFH3WMQHv/?lang=pt/> Acesso em: 24 de novembro de 2024.

SAVIANI, Dermeval. (2005). **História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa.** In: J. C. Lombardi, D. Saviani & M. I. Nascimento (Orgs.), A escola pública no Brasil: história e historiografia. (pp. 1029). Campinas: Autores Associados.

_____. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário.** Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Educação escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Movimento Revista de Educação; Faculdade de Educação-PPG, Universidade Federal Fluminense, ano 3, nº 4, 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. NARDI, Elton Luiz. **Pilares estruturantes da Base Nacional Comum curricular da educação brasileira: subordinação à agenda global.** Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil. vol 9, nº 1, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965>. / Acesso em: 05 de janeiro de 2025.

SILVA, Anair Araújo de Freitas Silva. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. ATAIDES Fernanda Barros. **Pesquisa-ação: princípios e fundamentos.** Revista Prisma. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-15, 2021.

SUMIYA, Lília Asuca. HIRONOBU, Sano. **Coalizão advocatória e aprendizado nas políticas públicas: as mudanças nas convicções centrais do PAIC.** Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 47, e235134, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gSctqxVzLWzFmjQXVGXSjRj/?format=pdf&lang=pt/> Acesso em: 4 de março de 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação – A Escola Progressista, ou, a Transformação da Escola.** 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Da condição docente: primeiras aproximações.** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação-** 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia.** In KI-ZERBO, J. (org). **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África.** Tomo I, São Paulo, UNESCO, 1982.

VERGARA, Julieno Lopes. **Formação e prática: a autonomia docente em discussão.** Open Minds International Journal São Paulo, v. 1, n. 3, p. 89-103, 2020. Disponível em: <https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/75/> Acesso em: 2 de março de 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 132 p. 1984

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 157 p. 1987

VOSGERAU, D.; BRITO, G. da S.; CAMAS, N. **PNE 2014-2024: tecnologias educacionais e formação de professores.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 103–118, 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/135> Acesso em: 17 de setembro de 2024.

XAVIER, Libânia Nacif. **Educação e Cultura para a Democracia em Darcy Ribeiro.** Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N.2 – p. 31- 46, julho/outubro. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/31709/> . Acesso em: 5 de março de 2025.