

# TECNOLOGIAS

**ALIADAS À**

# **EDUCAÇÃO**

**Inovação & Aprendizagem**

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues

**Col@b**



# TECNOLOGIAS

**ALIADAS À**

**EDUCAÇÃO**

**Inovação & Aprendizagem**

**Col@b**

**TECNOLOGIAS ALIADAS À EDUCAÇÃO:**

Inovação e Aprendizagem

**ISBN:** 978-65-86920-15-4 (eBook)

**doi:** <http://dx.doi.org/10.51781/9786586920154>

**Colab** | Edições Colaborativas

[contato@editoracolab.com](mailto:contato@editoracolab.com)  
[www.colab.com.br](http://www.colab.com.br)

acesso livre



**Atribuição - Não Comercial - Sem Derivações 4.0 Internacional**

Direitos reservados à Editora Colab. É permitido download do arquivo (PDF) da obra, bem como seu compartilhamento, desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos autores.

Não é permitida a edição/alteração de conteúdo, nem sua utilização para fins comerciais.

A responsabilidade pelos direitos autorais do conteúdo (textos, imagens e ilustrações) de cada capítulo é exclusivamente dos autores.

## **Autores:**

Ana Paula Barbosa Gomes, Angélica Martins Rodrigues,  
Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, Jailma Maria Pimentel Barbosa, Kátia Alves Silva

## **Conselho Editorial e Responsabilidade Técnica**

A Colab possui Conselho Editorial para orientação e revisão das obras, mas garante, ética e respeitosamente, a identidade e o direito autoral do material submetido à editora.

Conheça nossos Conselheiros Editoriais em <https://editoracolab.com/sobre-n%C3%B3s>

## **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

GOMES, Ana Paula Barbosa; RODRIGUES, Angélica Martins; RODRIGUES, Fernanda Fernandes dos Santos;  
BARBOSA, Jailma Maria Pimentel; SILVA, Kátia Alves

**Tecnologias aliadas à Educação** [livro eletrônico]: Inovação e Aprendizagem

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues | **Organizadora**

Uberlândia, MG : Editora Colab, 2021.

2,0 MB; PDF

Bibliografia

**ISBN:** 978-65-86920-15-4

**doi:** <http://dx.doi.org/10.51781/9786586920154>

1. Educação – Tecnologia. 2. Inovação - Pedagógica. 3. Aprendizagem. 4. Significativa. 5. Informação - Comunicação

**Índices para catálogo sistemático:** Tecnologias aliadas à Educação.

**370 - Educação**



# Apresentação

Os processos de formação e atuação docente não podem estar em contradição.

Enquanto há um grupo de pesquisadores e formadores de professores interessados na preparação para a docência em uma sociedade em curso, mutável e digital, resiste, por outro lado, aqueles que não reconhecem a necessidade de mudanças metodológicas no fazer pedagógico.

Mas não se trata simplesmente de abandonar o lápis, o giz e o quadro.

Também não basta inserir vídeos, computadores e dispositivos eletrônicos móveis na rotina das aulas.

Trata-se de rever a Educação Tecnológica como um novo paradigma, superando o modelo positivista tradicional.

Nesse intuito, apresento este livro (digital) que reúne alguns trabalhos que buscam apresentar novas perspectivas teóricas e aplicadas de pesquisas em Educação, nas quais as tecnologias são entendidas como aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

Desejo uma excelente leitura.

### **Como citar este trabalho:**

RODRIGUES, F. F. S. **Tecnologias aliadas à Educação: Inovação e Aprendizagem**. 1Ed. Uberlândia: Editora Colab, 2021. 119. p. <http://dx.doi.org/10.51781/9786586920154>

# Sumário

**APRESENTAÇÃO** ..... 05

**CAPÍTULO I** | doi: <http://dx.doi.org/10.51781/9786586920154831>

**O Programa Escola Ativa no contexto da educação brasileira e o panorama das escolas de campo**

Jailma Maria Pimentel Barbosa ..... 08

**CAPÍTULO II** | doi: <http://dx.doi.org/10.51781/97865869201543249>

**Educação do campo e classes multisseriadas: estado da arte**

Jailma Maria Pimentel Barbosa ..... 32

**CAPÍTULO III** | doi: <http://dx.doi.org/10.51781/97865869201545072>

**A Inovação pedagógica e o uso de tecnologias na educação do campo**

Jailma Maria Pimentel Barbosa ..... 50

**CAPÍTULO IV** | doi: <http://dx.doi.org/10.51781/97865869201547388>

**Intervenções didáticas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização: uma revisão sistemática**

Ana Paula Barbosa Gomes, Angélica Martins Rodrigues e Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues ..... 73

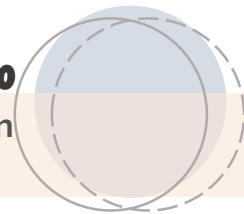
**CAPÍTULO V** | doi: <http://dx.doi.org/10.51781/978658692015489115>

**Trabalho Docente: o que mudou em relação à organização educacional no estado de minas gerais frente à pandemia do novo coronavírus?**

Kátia Alves Silva e Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues ..... 89

**SOBRE A ORGANIZADORA E AUTORAS** ..... 116

**ÍNDICE** ..... 117



# O Programa Escola Ativa no contexto da educação brasileira e o panorama das escolas de campo

**Jailma Maria Pimentel Barbosa**

Mestre em Inovação Pedagógica

Universidade da Madeira - Portugal

[professorajailma.pimentel@hotmail.com](mailto:professorajailma.pimentel@hotmail.com)

**RESUMO:** O Programa Escola Ativa consiste em uma estratégia metodológica cujos objetivos envolvem investimentos na infraestrutura física das escolas, no fornecimento de recursos pedagógicos, na sistematização de novos meios de trabalhos e na formação de professores. Nele, o papel da escola é o de promover situações concretas de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo e social dos educandos. Mediante tal perspectiva, o presente estudo visa abordar a prática pedagógica e os recursos no contexto do Programa Escola Ativa, e ainda ressaltar o panorama da educação do campo no Brasil. Por fim, a pesquisa evidencia considerações acerca das classes multisseriadas como premissas do referido Programa.

**Palavras-chave:** Escola campesina; Guias de aprendizagem; Prática pedagógica.

## Como citar este trabalho:

BARBOSA, J.M.P. O Programa Escola Ativa no contexto da educação brasileira e o panorama das escolas de campo. In: RODRIGUES, F.F.S. **Tecnologias aliadas à Educação: Inovação e Aprendizagem**. 1Ed. Uberlândia: Editora Colab, 2021. p.8-31. <http://dx.doi.org/10.51781/9786586920154831>.

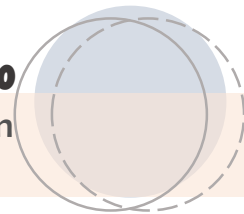
## O PROGRAMA ESCOLA ATIVA

O Programa Escola Ativa foi desenvolvido na Colômbia e o escolanovismo, na década de 1970, inspirou a proposta do Programa “*escuela nueva*<sup>1</sup> – *escuela activa*” da Colômbia, criada para atender às classes multisseriadas daquele país.

---

<sup>1</sup> O programa *escuela nueva* foi promovido pela Unesco-Orealc nos anos de 1960, tendo sua origem no modelo escola unitária e posteriormente adotado pela Colômbia.





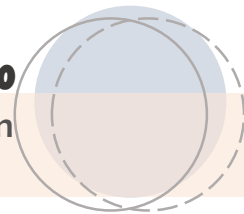
Os princípios pedagógicos básicos que orientam a prática pedagógica do programa *escuela nueva* na Colômbia foram inspirados pelas postulações de Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko e Montessori, os quais utilizam estratégias para possibilitar ao aluno um aprendizado ativo. De acordo com o governo colombiano, o programa promoveria a integração das diferentes “áreas do conhecimento” a partir da perspectiva do “aprender fazendo”, através de atividades realizadas em conformidade com a realidade das crianças (Ministério da Educação da Colômbia, 2009).

À época, os debates internacionais destacavam o direito à educação, a sua melhoria no meio rural como meio para alcançar as metas de universalização da educação propostas pelos acordos internacionais e ratificadas pelas conferências mundiais de educação para todos. Assim, o Programa *Escuela Nueva* foi um modelo para a construção, no Brasil, em 1996, com o nome de Programa Escola Ativa, financiado por inúmeras renovações de convênio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o Banco Mundial, por iniciativa dos programas Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA) I, II, III e também do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

John Dewey foi um dos mais importantes teóricos dos ideais escolanovistas e pregava que, na sala de aula, faltava a vivência da organização social, sendo este um dos principais problemas da escola humanística.

A visão de educação da escola nova colocou em evidência a criança, seus interesses e necessidades, seu desenvolvimento psicológico, motor e intelectual. Tal corrente evidenciava, sobretudo, reformar a sociedade pela educação. Nesse entendimento, a escola assume, então, uma função importantíssima, renovar a escola e, conseqüentemente, a sociedade.

Nesse sentido, Dewey (2002) propõe uma escola cuja referência esteja na intenção de inovar a prática pedagógica por meio de um ensino ativo, dinâmico, que possibilite o desenvolvimento da natureza da criança, que, a princípio, é ativa, precisando, assim, de um direcionamento, de uma organização. Para o autor:



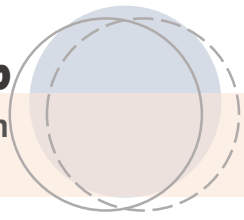
A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se a vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tende em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária (DEWEY, 2002, p. 26).

Implantado no Brasil no final da década de 1990, o Programa Escola Ativa tem suas bases teóricas fundamentadas na teoria de que:

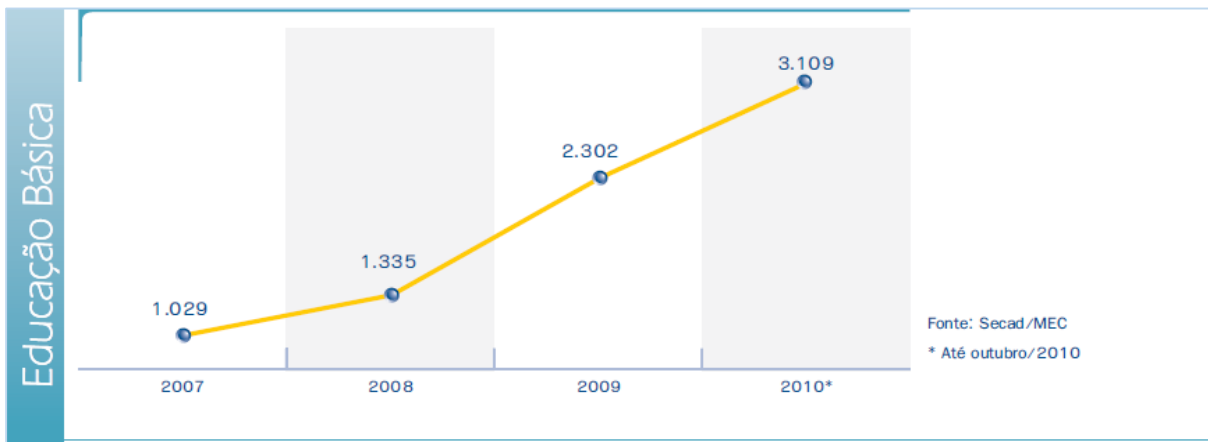
[...] razão pela qual crê na educação como sendo construtora de uma democracia social, sendo a mesma uma contínua reconstrução da experiência. Tal concepção de educação justifica a defesa do ensino pela ação; ensino esse, que deve atender o interesse produtivo do aluno, sua liberdade e a iniciativa para o progresso social. A proposta curricular nela presente é uma clara manifestação contrária à aprendizagem mecânica e forma, rotineira e tirânica (DEWEY, 2002, p. 56).

Ressalta-se que o Programa Escola Ativa surge no Brasil no período entre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1/2002). O programa foi adotado pelo governo, sob orientação do Banco Mundial, em pleno processo de mobilização e discussão promovido pelos movimentos sociais em prol da educação do e no campo, ação esta que visava melhorar os índices de desempenho escolar dos estudantes das classes multisseriadas.

No Brasil, a implantação do Programa Escola Ativa iniciou-se em 1997. No mesmo ano, o programa foi implantado no Nordeste com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC. Considerando os investimentos empreendidos pelo Governo Federal, a Figura 1 ilustra que o atendimento de escolas do campo apenas expandiu nesses últimos anos.



**Figura 1.** Programa Escola Ativa

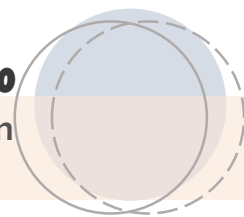


**Fonte:** Sinopse\_acoes\_mec.pdf.2010.

Desde 2008, o programa tem financiamento do MEC e não conta mais com recursos do Banco Mundial. Expandiu-se para todo território nacional e foi assumido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) como uma ação prioritária para a educação básica do campo.

O Programa Escola Ativa é uma estratégia metodológica que contempla as escolas pequenas, em locais de difícil acesso e com baixa densidade populacional. O público-alvo é constituído de alunos das séries iniciais do ensino fundamental que, historicamente, apresentam altos índices de evasão, repetência e baixos padrões de aprendizagem. O programa tornou-se a única metodologia específica voltada para as salas multisseriadas para as escolas do campo de todos os estados oferecida pelo governo federal. São estratégias do referido programa: investir na infraestrutura física das escolas, no fornecimento de recursos pedagógicos para a escola e na sistematização de novos meios de trabalhos bem como na formação de professores (BRASIL, 2005).

Dessa forma, o programa de Educação para o Campo foi criado para assistir ao trabalho educativo com classes multisseriadas, propondo-se a reconhecer e valorizar as diferentes formas de organização social e todas as características da realidade campesina brasileira, norteado por rudimentos que garantem a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Seu papel consiste em promover



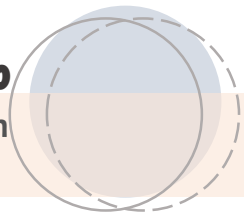
situações de envolvimento e compromisso dos estudantes com o estudo e ação sobre sua realidade e com a valorização dos povos do campo. A proposta pedagógica visa permitir condições para o trabalho com as diferenças e singularidades regionais e com os povos do campo, cujo propósito é contribuir para a superação da visão ultrapassada e preconceituosa sobre o espaço rural e seus habitantes.

Conforme o projeto base do Programa Escola Ativa, os princípios que orientam tais práticas estão relacionados às teorias e concepções de ensino e aprendizagem que direcionam o trabalho em uma classe multisseriada. O documento propõe um trabalho embasado em uma concepção construtivista e dialógica, onde a noção de desenvolvimento está atrelada a uma ideia contínua de evolução, em que se caminha ao longo de todo o ciclo vital.

Tal evolução, quase sempre linear, acontece em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor. Esse desenvolvimento contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos. O meio, ou seja, cultura, sociedade, práticas e interações tornam-se fator de máxima importância no desenvolvimento humano.

Partindo de tais princípios, o programa trabalha com recursos pedagógicos próprios, a saber: os guias de aprendizagem, os cantinhos de aprendizagem, biblioteca escolar, governo escolar e promoção flexível.

Os guias de aprendizagem estimulam a autoaprendizagem e propiciam a centralidade da ação educativa no aluno, e permitem também que o professor melhore sua prática pedagógica e a qualidade de seu trabalho. Eles são concebidos conforme o relatório do Programa Escola Ativa pela Faculdade de Educação da UFBA (FACED) (2005, p. 105) “[...] de forma a permitir a sequenciação e a graduação dos conteúdos para atender os níveis de desenvolvimento do aluno [...]”. São divididos por área do conhecimento e por níveis, sendo autoinstrutivos.



**Figura 2.** Guias de aprendizagem

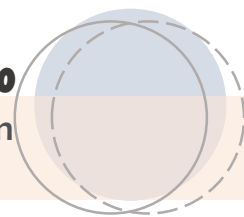


**Fonte:** BARBOSA, 2013.

Já os cantinhos de aprendizagem representam um elemento articulador da teoria e prática, sendo organizados por conteúdo, com base em materiais fabricados pelos alunos ou recolhidos junto à comunidade, sempre com o auxílio do professor. Eles representam espaços essenciais para a construção de saberes organizados, permitindo atividades e experiências diversificadas, e servem para apoiar os guias de aprendizagem.

A promoção flexível e a avaliação do processo de aprendizagem permitem aos alunos evoluírem de guia ou série de acordo com o seu desenvolvimento, independente do ano letivo. Nesse contexto, as características renovadoras do Programa Escola Ativa distanciam-se do modelo tradicional de educação em que o aluno é um mero receptor de conhecimento e passa a ser o próprio construtor do seu conhecimento. Tais características baseiam-se na ação, reflexão, autonomia e auto-organização dos alunos, além do uso de materiais concretos, progressão flexível e participação da família na vida escolar.

Com isso, o Programa Escola Ativa foi implantado no Brasil, mais especificamente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, devido aos altos índices de fracasso escolar no ensino fundamental, principalmente nas classes multisseriadas



do meio rural (SENA, 2005).

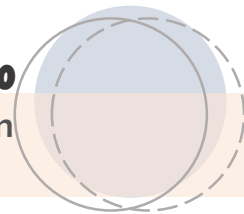
Tal proposta foi implantada na maioria dos municípios pernambucanos com vistas às escolas que se concentravam no campo, onde nem sempre os estudantes encontravam um ambiente estimulador de seu processo de aprendizagem ou condições para o seu enriquecimento cultural.

Tal situação é bastante explícita na Zona da Mata Pernambucana, região na qual a interação entre natureza e cultura propicia e contribui para os problemas de evasão, repetência, e distorção idade-série. A paisagem decorrente do processo de ocupação através da monocultura da cana-de-açúcar gerou deterioração do patrimônio cultural e ecológico pela devastação da Mata Atlântica; limitou o conhecimento da população do campo em sua perícia para plantar, colher, transformar, e para utilizar-se de diversas tecnologias, acanhou suas necessidades de conhecimento; inibiu seu acesso aos artefatos contemporâneos e sua condição de preservação das heranças culturais.

Para adesão do programa, era necessário que a região, na qual foi implantado, fosse realmente considerada como zona de atendimento prioritário (ZAP), como no caso da Mata Pernambucana. Tais municípios poderiam ocorrer com a solicitação, desde que assegurassem que as suas escolas assumissem a metodologia de planejamento estratégico. Após a habilitação do município junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ocorrem os cursos de formação para supervisores e professores que irão trabalhar diretamente com o programa, o cadastramento das escolas selecionadas pelas secretarias municipais de educação, juntamente com o número de alunos e professores que farão parte do programa.

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA**

No atual cenário educacional, deve-se enfatizar que a escola do campo possui um modo de vida particular frequentemente desvalorizado na sociedade brasileira, como a prática pedagógica das escolas campesinas. Assim, é importante discorrer sobre a prática pedagógica, a qual pressupõe uma relação teórica prática.



Em relação às práticas pedagógicas, Perrenoud relata que:

(...) porque em nenhum momento, as práticas pedagógicas são unificadas, coexistem no mesmo sistema, na mesma disciplina, algumas vezes no mesmo estabelecimento de ensino, práticas extremamente diversas, algumas avançam sobre o tempo e outras dignas de museu (PERRENOUD, 2000, p. 2).

Dessa forma, para o autor, as práticas pedagógicas são fundamentadas sobre objetivos e finalidades próprias, tornando-se sensíveis à pluralidade das culturas.

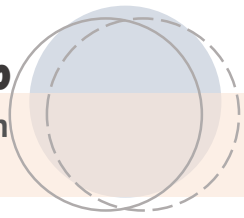
A Conferência Internacional sobre os Setes Saberes Necessários à Educação do Presente, realizada em Fortaleza (Brasil), de 21 a 24 de setembro de 2010, promovida pela UNESCO em parceria com Universidades brasileiras na celebração dos dez anos da obra de Edgar Morin (Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro), ressalta a relevância de novas práticas pedagógicas como condição fundamental para construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras:

São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indivíduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo – sociedade – natureza (MORIN, 2011, p. 13).

Para o autor, além do poder de transformação de tais práticas, elas possuem suas concepções, sendo possível entender que uma nova competência pedagógica se origina na própria prática, no debruçar-se sobre ela, no movimento dialético refletindo na ação.

A educação oferecida aos povos do campo deve partir da diversidade presente na própria escola campesina, o modo de vida, a identidade presente nessa escola é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, construindo políticas que assegurem o direito à igualdade com respeito às diferenças.

Na concepção de educação, cultura e identidade campesinas, devem ser consideradas a concepção de escola como local de apropriação de conhecimentos científicos mediante uma relação dinâmica entre a humanidade e o conhecimento



do mundoda vida; conteúdos e metodologias de ensino e o significado dos conteúdos a essa comunidade específica; e a concepção de avaliação como um aspecto que deve ser modificado na prática pedagógica.

Damasceno (1993, p. 59) constata que: “a prática produtiva e política dos camponeses são as fontes básicas do conhecimento social”. Para a autora, os saberes produzidos no campo são engendrados na prática produzida do campesinato, elaborada na prática política envolvendo a construção da identidade da classe e a organização política do campesinato. É importante pensar também nas grandes reivindicações dos movimentos sociais do campo e das políticas governamentais que visam à educação para todos e a democratização do conhecimento o respeito à diversidade sociocultural.

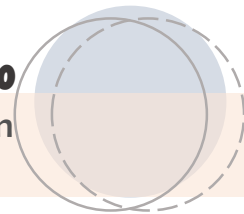
Conforme o projeto base do Programa Escola Ativa, os princípios que orientam tais práticas se associam às teorias e concepções de ensino-aprendizagem que direcionam o trabalho em uma classe multisseriada. Esta concepção é norteadada pela dimensão da aprendizagem proposta por Vygotsky (1995): A criança aprende com o educador e com os seus colegas de classe.

Vygotsky (1995), quando se refere aos “conceitos espontâneos”, afirma que através da relação informal com o outro a criança aprende e atribui significado às experiências vividas. Em seu trabalho, Vygotsky relata que a aprendizagem e o desenvolvimento são eixos centrais, sendo que o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento desde o nascimento da criança.

Vygotsky (1996, p. 101) também relata que “(...) é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Em relação à organização da aprendizagem do aluno, o teórico aponta para um aprendizado adequadamente organizado, em que o resultado é o desenvolvimento mental dos estudantes.

A noção de desenvolvimento está atrelada a uma ideia contínua de evolução, em que nós caminhamos ao longo de todo o ciclo vital. Tal evolução, quase sempre linear, acontece em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social





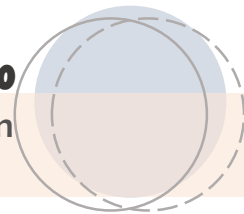
e motor. Esse desenvolvimento contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos. O meio, ou seja, cultura, sociedade, práticas e interações tornam-se fatores de máxima importância no desenvolvimento humano.

Segundo o autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representa o caminho que a criança percorrerá para aprimorar funções em processo de desenvolvimento e que se tornarão sólidas e estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. Considerando os argumentos de sua teoria acerca da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal, que está relacionada às funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, e que irão amadurecer, mas que ainda estão em estado embrionário. Dessa forma, o teórico localiza a ZDP, como um pedaço do desenvolvimento permitindo e talvez seja o mais interessante em termos de desenvolvimento e aprendizagem, pois é ali que é permitida a intervenção.

### **CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM ADOTADA PELO PROGRAMA**

A concepção do Programa Escola Ativa, implantada no Brasil, tem como referência o Movimento Escolanovista da década de 20, organizado no país por intelectuais como Anísio Teixeira e influenciado por ideias liberais, como as de John Dewey. Tal intelectual construiu um aporte teórico significativo no campo das ideias escolanovistas da educação, a qual influenciou o desenvolvimento do pensamento educacional brasileiro e, atualmente, serve de base para o Programa Escola Ativa.

No Brasil, Anísio Teixeira foi o teórico que mais se aproximou das ideias de Dewey. Tanto na defesa da liberdade, ciência e democracia, como valores da sociedade moderna, como a do pragmatismo revelam essa aproximação. Em estudo prévio, Teixeira (1957) opõe-se às práticas pedagógicas tradicionais, visando uma educação que integrasse o indivíduo à sociedade e, ainda assim, que ampliasse o acesso de todos à escola. O autor relata que:



Em virtude da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para, em suas aplicações, se fazer a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, e deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados, em técnicas de toda ordem, e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA, 1957, p. 19).

Sobre a escola tradicional, Teixeira é categórico ao afirmar que essa pedagogia só poderia funcionar na Idade Média, arcaica nos métodos e enciclopédica nos currículos, impossibilitando uma formação de ordem intelectual, prática ou profissional:

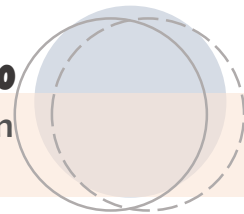
[...] Por tradição são escolas que “selecionam”, que “classificam” os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-se para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa não ser operário, não ser membro da classe trabalhadora (TEIXEIRA, 1957, p. 28).

Essas ideias foram propagadas no Brasil, influenciando as formas de pensamento de técnicos, gestores, professores, entre outros profissionais da educação, e alicerçaram-se no pensamento educacional brasileiro, tornando-se portanto a principal fundamentação teórica do Programa Escola Ativa, implantado nas classes multisseriadas brasileiras.

No Programa Escola Ativa, o papel da escola é o de promover situações concretas de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo e social dos alunos (MEC, 2005). Isso implica:

Possibilitar atividades que desafiem os alunos, possibilitando-lhes desenvolver experiências pertinentes de aprendizagem; Promover a participação ativa dos alunos como protagonistas da construção de sua aprendizagem e da sua formação como cidadãos autônomos (MEC, 2005, p. 43).

Para Luckesi, o papel da escola no Programa Escola Ativa vai ao encontro do pensamento progressivista de educação no qual a finalidade da escola é:



Adequar-se as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma consequente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais (LUCKESI, 1994, p. 57-8).

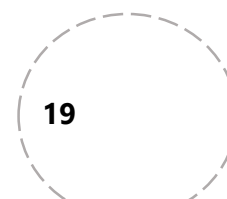
Diante dessa perspectiva, a finalidade da escola no Programa Escola Ativa é a de possibilitar uma educação que valoriza o aspecto psicológico, as necessidades e os interesses individuais dos educandos por meio de um ensino que estabeleça a relação entre a experiência real e a educação.

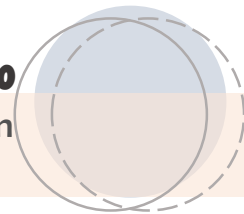
Assim, a concepção de aprendizagem do Programa Escola Ativa é entendida como um processo interno de apropriação do conhecimento mediante a interação com o objeto de estudo, sendo a sala de aula um ambiente estimulador que visa permitir a participação ativa dos estudantes nas atividades de ensino (MEC, 2005). Portanto, para que ela ocorra, é necessário o desenvolvimento de:

[...] situações reais, nas quais possam manipular objetos, observar diretamente, interagir com seus companheiros, com o professor e com a comunidade, analisar, comparar e finalmente construir novos conhecimentos. Os planos de aula devem ser apresentados aos alunos de forma sequenciada e gradativa, com Guias de Aprendizagem que respeitem o nível e o desenvolvimento dos alunos e sua participação efetiva e suas diferenças individuais. Para cada dificuldade apresentada, deverá ser elaborada uma atividade complementar que desafie o aluno na construção das habilidades e conhecimentos necessários ao cumprimento da atividade proposta (MEC, 2005, p. 59).

Diante deste entendimento, é essencial o reconhecimento do aluno como sujeito do conhecimento, já que o Programa Escola Ativa reúne concepções pedagógicas modernas, cujo foco é o aluno. O referido programa tem como princípios norteadores a valorização do professor como facilitador no processo de aprendizagem do educando e a valorização da comunidade como parceira na transmissão de saberes culturais, sociais e nas atividades empreendidas pela escola.

Em classes multisseriadas, é comum a existência de alunos com idades





diferentes e com defasagem de série. Os guias de aprendizagem permitem que estes desenvolvam seus conhecimentos e avancem, após uma aprendizagem significativa. Os guias são elaborados de forma a permitir a sequenciação e a graduação dos conteúdos para atender aos níveis de desenvolvimento do estudante.

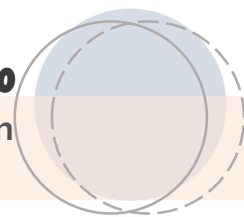
Os conteúdos curriculares são organizados com as seguintes áreas de conhecimento: Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Tais documentos estimulam a autoaprendizagem que acontece mediante um trabalho pedagógico e que valorize “seus conhecimentos prévios, promove o pensamento lógico e a construção social do conhecimento por meio do trabalho em grupo” (MEC, 2005, p. 105). O que facilita a centralização do processo de aprendizagem do aluno.

Sobre a estrutura da coleção de livros do Programa Escola Ativa, segundo o caderno do educador do Programa em estudo, no início de cada livro há uma carta ao estudante que deverá ser lida e refletida coletivamente pelos estudantes e professores. Cada caderno de aprendizagem está interligado com todos os elementos curriculares, Cantinhos de aprendizagem, Colegiado infantil, escola e comunidade. É organizado em unidades, e as unidades são organizadas em módulos.

Os temas discutidos nos livros do Programa interagem de forma interdisciplinar e transversalizam, perpassando por todos os conteúdos, pois são temas do dia a dia de todos os comprometidos com a cidadania, com a igualdade, com a inclusão, com a não discriminação, com a participação e com a dignidade da pessoa humana.

De acordo com o caderno do educador, a apresentação dos conteúdos da coleção não se mostrar de forma linear. Eles surgem no contexto dos temas tratados, permitindo ao educador considerar a realidade social, cultural e econômica de seus estudantes, de modo a possibilitar uma aprendizagem vivenciada com práticas coerentes e adequadas à realidade de cada um.

A partir da análise abordada nos cadernos de ensino e aprendizagem do aluno no Programa Escola Ativa, observamos que os problemas e desafios aparecem sempre no início de cada unidade e se constituem formas de despertar o interesse do estudante, estimulando-o e incentivando-o a pensar, refletir e conviver com a



incerteza, a buscar soluções, a discutir, a ouvir a opinião dos colegas, a descobrir respostas, a pesquisar, a construir conhecimentos, a desenvolver habilidades, a formar atitudes.

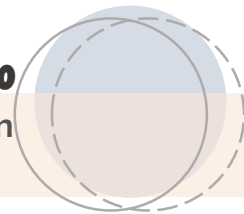
Acerca deste processo de cooperação entre os colegas, Vygotsky (1991) ressalta que o processo de cooperação entre os colegas, a interação entre eles, e as trocas de experiências são muito importantes porque favorecem os relacionamentos sociais e o desenvolvimento interpessoal e intrapessoal, facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem.

As relações entre desenvolvimento e aprendizagem são aspectos bem importantes na teoria de Vygotsky, porque ele trabalha muito nesta área da psicologia ligada à educação. E por um postulado básico de sua teoria, que é o fato de que o desenvolvimento se daria de fora para dentro, o desenvolvimento humano. Por causa da importância da cultura, por causa da importância da imersão do sujeito no mundo humano em volta dele. A aprendizagem aparece como uma ocorrência extremamente importante para ele na definição dos rumos do desenvolvimento. Segundo seu pensamento, a aprendizagem é quem promove o desenvolvimento. É exatamente porque o sujeito aprende que ele se desenvolve. É como se a aprendizagem puxasse o desenvolvimento do sujeito e isto também está atrelado à ideia de que o caminho do desenvolvimento está aberto.

Como a cultura, em grande medida, vai definir aonde o sujeito vai e também a especificidade de cada sujeito vai ser definida em sua interfase com o mundo, em suas experiências de aprendizagem, em seus procedimentos micro-genéticos, e o fato de aprender é que vai definir onde o desenvolvimento acontecerá.

De acordo com Oliveira:

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É o processo que diferencia dos fatores inatos e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (OLIVEIRA, 2006, p. 57).



É interessante pensar-se que esse é um ponto bem forte de contraponto entre Vygotsky e Piaget. Para Piaget, como o desenvolvimento se dá mais de dentro para fora, o motor endógeno de desenvolvimento é que impulsiona o desenvolvimento psicológico. Por desenvolver-se é que o sujeito pode aprender. Ele aprende porque está em determinado estágio de desenvolvimento. Para Vygotsky, é mais o contrário, ele se desenvolve porque ele aprende.

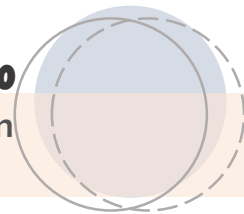
## **A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

A educação do campo surgiu das demandas dos movimentos camponeses na construção de políticas educacionais que atendessem aos assentamentos de reforma agrária. O campo é formado por diferentes territórios, que exigem políticas econômicas e sociais diversas.

A educação é uma política social que promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. No entanto, toda a política educacional para o campo, deve atender a sua diversidade e amplitude e deve ser voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro.

Para Caldart (2002, p. 08), "(...) a educação do campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses embasada nos princípios de autonomia dos territórios materiais e imateriais". Segundo o autor, há uma diferença entre a educação do campo e a educação rural, estando a educação do campo contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a educação rural nos princípios do paradigma do capitalismo agrário.

A ideia de educação do campo compreende campo e cidade como partes de uma única sociedade, ambas dependendo uma da outra e não permitindo diferenças no trato. Nesse sentido, a diferença entre educação do campo e educação rural, será construída a partir da visão dos diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que fazem parte da diversidade do campo.



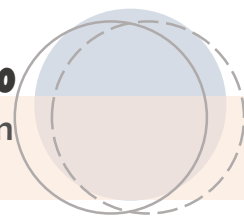
Assim sendo, a educação do campo passa a ser compreendida, como conceito em movimento, enquanto unidade político-epistemológica, que se organiza e ganha conteúdo no âmbito histórico, que se estrutura no conjunto das lutas de movimentos sociais, que se manifestam e modificam as relações sociais, reestabelecendo espaço para a efetivação do direito à educação.

Ao longo dos anos, a educação do campo aderiu muitos nomes, onde, por trás dos tais, havia intenções até então desconhecidas e muitas vezes desconsideradas da elite brasileira. A educação oferecida no meio rural, quase sempre multisseriada e isolada, causava pouca ou nenhuma inquietação nas forças hegemônicas da sociedade no que diz respeito à eficácia do ensino. Nessa perspectiva, parece importante o que Leite considera sobre a educação rural no Brasil:

[...] A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não precisa estudar. Isso é para o povo da cidade” (LEITE, 1999, p. 14).

Assim, a perpetuação de traços coloniais na composição dos governos e na administração do público, bem como na estrutura social brasileira mostrando fortes raízes rurais e patriarcais. De fato, observa-se a persistente sobrevivência dos traços coloniais que perpassam as relações históricas.

Para Caldart (2002), a partir do século XIX, o poder público promoveu algumas intenções de melhoria nas escolas no meio rural, mas somente em 1930 que os programas de escolarização do meio rural ganharam corpo. São muitos os movimentos e articulações em defesa de um projeto educativo conveniente às características do meio rural. Caldart relembra que:



[...] um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo (CALDART, 2002, p. 22).

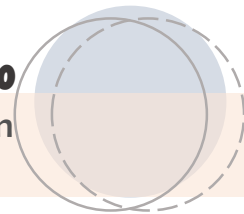
Embora seja visto um avanço no acesso à escolarização, ainda permanecem os problemas da baixa qualidade e ineficácia dos sistemas de ensino. Segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil ainda possui 9,6% dos habitantes com 15 anos ou mais analfabetos. A maioria da população analfabeta do país encontra-se na região Nordeste, que concentra 53,3% (7,43 milhões) do total dos brasileiros que não sabem nem ler e escrever. Além disso, as maiores taxas de analfabetismo estão nas zonas rurais. Enquanto nas regiões urbanas a taxa chega a 7,3% no campo, ela chega a 23,2%.

Nesse sentido, Boff (2001) evidencia a universalização do ensino no país como uma das restrições para o alcance da equalização com qualidade e o aumento dos índices de conclusão de ensino fundamental encontra-se relacionado à efetividade da educação presente no meio rural brasileiro. Boff revela que os mais baixos índices de escolaridade da sociedade brasileira encontram-se no meio rural. As taxas acima apresentadas não incluem os analfabetos funcionais, ou seja, aqueles que possuem pelo menos quatro séries do ensino fundamental.

Outras estatísticas revelam que, ainda no meio rural brasileiro, 6% das crianças de 7 a 14 anos estão distantes dos bancos escolares; apesar de 65,3% dos jovens, de 15 a 18 anos, encontrarem-se matriculados, 85% destes apresentam distorção de idade – série, o que implica na evasão escolar ainda no ensino fundamental; sugerindo no acesso de apenas 2% dos jovens que moram no campo no ensino médio. Boff (2001, p. 58-59) relata que “o conjunto de todos esses fatores contribui para o desempenho insatisfatório dos alunos, a desmotivação e a conseqüente queda nos índices de permanência dessa clientela nas escolas”.

Cabe ressaltar que os movimentos populares propiciaram conquistas para o campo educacional, incluindo a acessibilidade dos brasileiros à educação escolar,





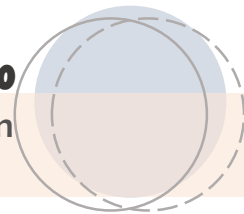
garantido pela Constituição Brasileira de 1998, em seu art. 206, que estabelece: “A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Além de garantir o compromisso do estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garante ainda o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Apesar desses preceitos terem ressaltado uma nova perspectiva, o direito da educação da população do campo, no campo ainda estar por se concretizar.

A Constituição Brasileira sobre a Educação no Campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – sancionada em 1996, Lei 9394/96, trouxe o reconhecimento do mundo rural, conforme seu Art. 28, que afirma: mediante a oferta da educação básica para a população do campo, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

É importante lembrar que a Lei nº 9394/96 considera a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e a diferença, como também a proposta a substituir a mera adaptação pela adequação. De acordo com o Ministério da Educação – MEC, não se pretende afirmar que os problemas da educação estejam localizados em especial apenas ao meio rural, mas é no campo que a situação se agrava, haja vista a ineficácia dos sistemas de ensino e a realidade socioambiental, onde a escola está inserida.

Infelizmente a educação escolar continua sendo marcada pela dualidade das redes de ensino, um atendimento a clientela da zona urbana e outro para a zona rural. Tal concepção permite pensar que a legislação brasileira seja mesclada de controvérsias. O Plano Nacional de Educação traz um conjunto de diretrizes para o ensino fundamental, a saber:



[...] A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (PNE, 2002,p. 21).

Apesar do Plano Nacional da Educação (PNE) estabelecer tratamento diferenciado para a escola rural, constata-se ainda uma clara alusão ao modelo urbano. Inicialmente, essas políticas públicas deverão ser construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem, trata-se de uma educação dos sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo.

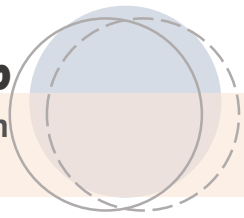
A luta travada intensamente no campo da educação tem sido realizada pelos próprios sujeitos que fazem parte deste processo, incluindo homem e mulheres que vivem do cultivo da terra.

## **AS CLASSES MULTISSERIADAS COMO PREMISSAS DO PROGRAMA**

Uma marca registrada da educação brasileira são as classes de estudantes de diferentes idades em uma mesma turma acompanhados por um único docente. As classes com estudantes de diversas idades em localidades isoladas representam um dos maiores desafios pedagógicos da educação brasileira.

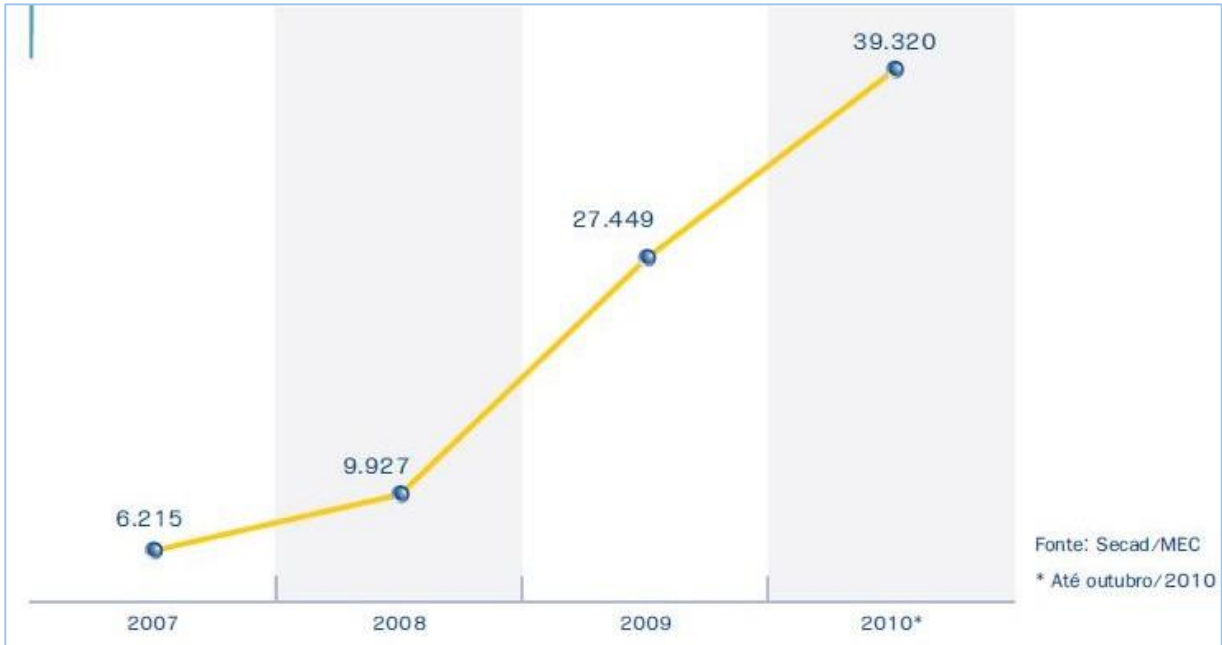
Dados do censo escolar de 2009 apontaram a existência de mais de 96,6 mil turmas multisseriadas do ensino fundamental. Um dos fatores principais é a distorção idade-série, segundo os dados do observatório da educação, esta distorção idade-série chega até 38,9% nas séries iniciais das escolas rurais.

Tais escolas são responsáveis principalmente pela oferta do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e esses números sinalizam para o baixo aprendizado nas escolas rurais com esta característica. São poucos os professores das séries iniciais na escola rural com nível superior, são apenas 35% para zona rural contra 67,4% na zona urbana. Alguns fatores influenciam a existência de classes multisseriadas, entre outros, a



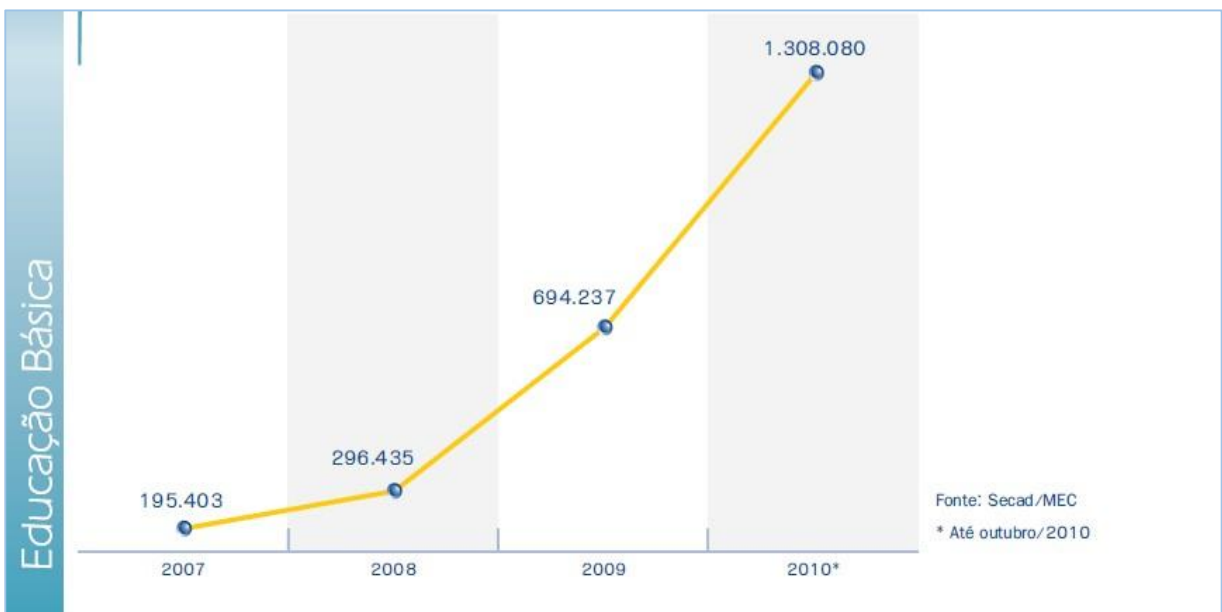
baixa densidade populacional na zona rural – escolas pequenas, com poucos alunos matriculados, a carência de professores e infraestrutura (Figuras 3 e 4).

**Figura 3.** Escolas atendidas com classes multisseriadas

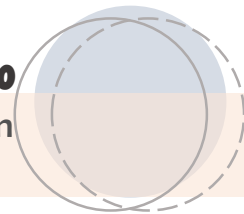


Fonte: Sinopse\_ações\_mec.pdf.2010

**Figura 4.** Alunos atendidos com classes multisseriadas



Fonte: Sinopse\_ações\_mec.pdf., 2010.



Esta realidade não ocorre apenas no Brasil, a presença de escolas que se organizam em turmas multisseriadas, com estudantes de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, é uma solução utilizada em diferentes países para permitir que a população das áreas afastadas da cidade tenha acesso à escola, por conta da baixa densidade demográfica nessas e, conseqüentemente, o baixo número de alunos não permite a criação de turmas voltadas ao atendimento de séries ou anos.

Segundo o professor Márcio Azevedo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em sua pesquisa de doutoramento, mostra que as turmas multisseriadas vêm sendo utilizadas desde o século XIX. “Era um meio de se oferecer educação aos estudantes que moravam em pequenos vilarejos europeus” enfatiza. Segundo o pesquisador, as primeiras evidências de escolas brasileiras com essa organização são do período imperial, e afirma que “A instrução elementar orientava que as escolas aplicassem o método mútuo ou ensino por meio da monitoria, cujo modelo foi exportado da Inglaterra”.

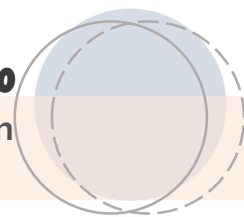
Segundo tal perspectiva, a problemática da educação do campo não é a forma de organização das escolas, mas as condições em que elas se estruturam e funcionam e as condições do trabalho docente.

Ao longo do tempo, as escolas multisseriadas vêm resistindo e fecharam o século XX totalizando 134.545 turmas em todo Brasil. Apesar da escassez de produções científicas sobre a temática, a precariedade dessas escolas é denunciada nas poucas investigações existentes.

Em suas postulações, Hage reporta que:

Apesar de concentrar mais da metade das escolas brasileiras, 97 mil de 169 mil existentes, a metade das escolas do campo ainda é uma sala e 64% são multisseriadas. Em relação aos professores, boa parte dos que ensinam no campo tem formação inadequada; e apenas 9% completaram o ensino superior (HAGE, 2007, p. 7).

Percebe-se que a educação no Brasil é fruto de lutas e resistências e mantém velhas contradições inerentes ao modelo de sociedade que a gestou. A fim de



compreender a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, é necessário recuar na história do Brasil. Saviane constata que:

[...] o ensino dos Jesuítas, os quais trouxeram para o Brasil, o *Ratio Studiorum* e criaram um sistema 'organizado' de ensino, criado pelo Marques de Pombal, que instituiu em seu lugar as aulas Régias, funcionando, via de regra na casa da professora, onde os estudantes, independente da idade, nível intelectual ou cognitivo podiam se matricular (SAVIANE, 2006, p. 13).

Tal modelo foi ao longo do tempo sendo substituído, por outras possibilidades de ensino, fato é que as atuais escolas multisseriadas, na visão de Arroyo (2007, p. 161), "ainda estão sustentadas em uma concepção de multisseriado como justaposição de séries". Encontram-se situadas entre as aulas Régias e o modelo seriado urbano, o que representa um sério agravante quanto à organização do trabalho pedagógico destas salas, em que o professor segue preparando um plano de aula para cada turma.

Hage (2009) ressalta ainda a possibilidade de uma forma de organização que permita a formação de grupos de estudantes e planejar o ensino e a aprendizagem de forma a superar o modelo desenvolvido em sala de aula isolada de seu contexto.

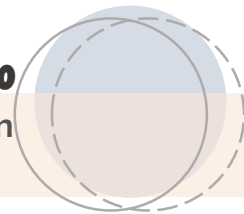
Sobre a maioria das escolas brasileiras, 50% se encontram no campo e 60% delas são mistas ou multisseriadas. Por fim, as escolas do campo, organizadas em multisséries constituem-se um desafio a ser enfrentado para todos aqueles que lidam com a educação no âmbito rural.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores do campo**. CEDES.

BRASIL. Caderno de orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras. Brasília: **Programa Escola Ativa**. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

\_\_\_\_\_. **Constituição**. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. 1988.



\_\_\_\_\_. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.

**Cadernos SECAD 2**, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: mar, 2007.

\_\_\_\_\_. FUNDESCOLA. **Boletim Técnico**, n. 62. Ano VII, 2002.

\_\_\_\_\_. FUNDESCOLA. **Manual de operação e implementação do projeto FundescolaII e III A** (MOIP). Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Rural. Disponível em: <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em: 30 maio 2011.

\_\_\_\_\_. LDB, Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Corde, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. **Guia para a formação de professores da Escola Ativa**. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2005.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – Compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. *In: Educação do campo: Identidade e políticas públicas*, Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional "Por uma educação do campo", 2002.

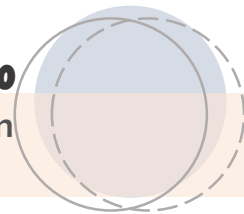
DAMASCENO, M. N. **A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política**. Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade: A criança e o currículo**. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvares e Isabel Sá. Lisboa, Pt: Relógio D'Água, 2002.

HAGE, S. Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas da legislação educacional**. 2009. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol>. Acesso em: outubro de 2013.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.



MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Revisada, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2006.

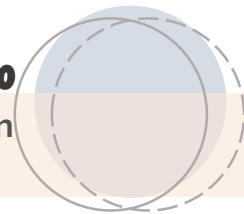
PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. **O legado educacional do “Breve Século XIX” brasileiro**. *In*: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do Século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

SENA. Lílian Barboza de. **Escola Ativa: diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica escola ativa**. MEC, 2005.

TEIXEIRA. Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1957.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



# Educação do campo e classes multisseriadas: estado da arte

**Jailma Maria Pimentel Barbosa**

Mestre em Inovação Pedagógica

Universidade da Madeira - Portugal

[professorajailma.pimentel@hotmail.com](mailto:professorajailma.pimentel@hotmail.com)

**RESUMO:** O presente estudo consiste em um levantamento bibliográfico acerca da educação do campo e as classes multisseriadas, e tem como objetivo conduzir um balanço a fim de desvendar e analisar a literatura disponibilizada por pesquisadores da área, apontando os enfoques, os temas mais explorados e as lacunas existentes. A pesquisa tem caráter bibliográfico e permitiu avaliar artigos, dissertações e teses acerca do fenômeno investigado, bem como tendências atuais e as temáticas ainda pouco abordadas. Ainda, tem como desafio evidenciar e discutir produções acadêmicas existentes em diferentes campos do conhecimento acerca do tema. Por fim, o estudo ainda ressalta considerações sobre a educação do campo à luz do pensamento da teoria crítica do filósofo Gramsci.

**Palavras-chave:** Modelo seriado de ensino; Escola unitária; Prática Pedagógica.

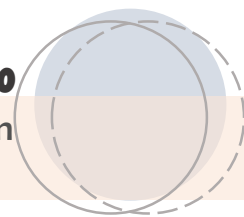
## Como citar este trabalho:

BARBOSA, J.M.P. Educação do campo e classes multisseriadas: estado da arte. In: RODRIGUES, F.F.S. **Tecnologias aliadas à Educação: Inovação e Aprendizagem**. 1Ed. Uberlândia: Editora Colab, 2021. p.32-49.  
<http://dx.doi.org/10.51781/97865869201543249>.

## AS CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

As classes multisseriadas nas escolas do campo demandam melhorias na qualidade do desempenho escolar e condições para aprendizagem, visando estimular vivências com o intuito de promover a aprendizagem, a participação, a colaboração, o companheirismo e a solidariedade, envolvendo, reconhecendo e valorizando todas as



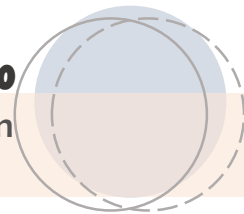


formas de organização social (BRASIL, 2010, p. 28).

Nesse contexto, para o desenvolvimento do presente trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre tal temática, com o objetivo de conduzir um balanço que desvende e analise a literatura disponibilizada por outros pesquisadores, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. O estudo tem caráter bibliográfico acerca da educação do campo e as classes multisseriadas, e permitiu explorar artigos, dissertações e teses sobre o fenômeno investigado, tendências atuais e as temáticas ainda pouco abordadas. Porém, poucos estudos referem-se diretamente ao objeto de interesse dessa investigação, sendo eles:

- Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos da SECAD 2, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF, março de 2007;
- A Prática Educativa nas classes multisseriadas: impasses e desafios. (Dissertação) Autora: Eliza Flóra Muniz Araújo. Sob a orientação do Prof. Doutor Antônio da Silva Neto. Universidade da Madeira – Portugal;
- Concepções, princípios e organização do currículo no Projeto Escola Ativa. (Dissertação). Autora: Cleide Carvalho de Matos. Sob a orientação do Prof. Doutor Genyilton Odilon Rêgo da Rocha. UFPA – Belém/PA;
- Metodologia de Ensino em classes multisseriadas: seis estudos de caso em escolas rurais unidocentes (Dissertação). Autora: Lina Pereira da Cunha. UFRS;
- Classes multisseriadas: ainda um desafio (artigo). Autora: Nora Cecília B. Cinel. Revista do Professor, n. 64/2000;
- A Realidade das Escolas Multisseriadas frente às conquistas na legislação Educacional (pôster). Autor: Salomão Mufarrej Hage, professor do Centro de Educação da UFPA. CDROM: 29ª Reunião Anual da ANPED (2006).
- Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino (Artigo). Autor: Salomão Antônio Mufarrej Hage, professor do Centro de Educação da UFPA. Em aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abril, 2011.
- Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. (Artigo). Autores: Salomão Antônio Mufarrej Hage, Oscar Ferreira Barros. Espaço Currículo, v. 3, março de 2010.

Os trabalhos descritos, em sua maioria, são citados nesta pesquisa. Nesse primeiro momento, o objetivo é ressaltar os principais levantamentos relativos à produção científica acerca da educação do campo e das classes multisseriadas, e não evidenciar dados analíticos, permitindo assim observar os avanços da escola do campo



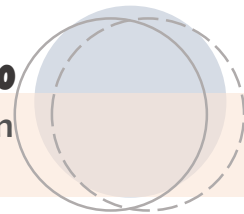
e as lutas travadas pelos povos que a constituem. Nesse contexto, o desafio da presente pesquisa é evidenciar e discutir produções acadêmicas existentes em diferentes campos do conhecimento acerca da temática em tela. Dado o exposto, Soares justifica a relevância de trabalhos dessa natureza, conforme afirma:

Tal compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1987, p. 3).

De fato, uma literatura adequada e coerente com o tema investigado permite um entendimento apurado em conjunto aos autores, além de uma melhor descrição dos conhecimentos teóricos e empíricos. O levantamento das literaturas existentes possibilitou um aprofundamento do que inicialmente se pretendeu explorar, concedendo assim um aporte teórico positivo acerca do fenômeno. No entanto, ressalta-se que após foi observado uma escassa produção científica referente à educação do campo e classes multisseriadas, e foi realizado um mapeamento a fim de identificar o número de estudos e pesquisas sobre a temática abordada.

Com isso, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a Plataforma Lattes/CNPq e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram utilizados como fontes.

O presente estudo indica somente o primeiro momento do estado da arte, o qual buscou pesquisas em determinado período e lugar, cujo norte foi a educação do campo e as classes multisseriadas. Nesse sentido, optou-se por expor e discutir o conhecimento na área da educação rural, visando delinear o "estado da arte" neste campo de investigação. Atualmente, um dos primeiros desafios relacionados aos estudos na área de educação rural é a legislação do espaço rural, pois, diferentemente da época em que surgiram os primeiros manifestos sobre a educação dos povos do campo, versava acerca de um projeto ligado ao desenvolvimento do país, e hoje, a



realidade é completamente distinta e o novo rural brasileiro guarda pouca identidade daquilo que era proposta no passado.

Embora outras disciplinas tentem protagonizar estudos acerca da educação rural, há uma especial atenção na produção científica na área de Educação. Apesar de não serem tão satisfatórias devido ao valor relativo do rural brasileiro, a ausência de estudos na área é também decorrente da dificuldade de financiamento de pesquisas. O desinteresse difundido pelo tema revela o desinteresse do estado pelo problema.

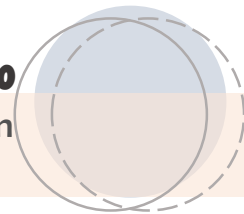
A análise do estado da arte permite identificar trabalhos de extrema relevância para o estudo. Os textos analisados exibiram dados que permitiram concluir que a educação rural apresenta problemas graves e de origem, e diversas pesquisas constatarem, inclusive, que a escola rural é inadequada ao seu meio (LEITE, 1999).

Ao longo dos últimos anos, embora a Educação do Campo venha sendo estudada e discutida por inúmeros pesquisadores, muitos trabalhos voltados para o ensino fundamental versam sobre as condições gerais de ensino e aprendizagem da escola rural. Esses estudos buscam dar suporte tanto à formulação de políticas quanto a programas educacionais voltados à realidade campesina.

Embora enfatize aspectos distintos entre as realidades da vida rural e da escola rural, tais estudos compreendem que a educação não se limita apenas ao espaço escolar, mas encontra-se presente também nas lutas sociais travadas há décadas, nas condições de produção no campo e na apropriação de um saber que permite uma compreensão transformadora da realidade. São aspectos que impulsionam a afirmar que, sem dúvida, as práticas pedagógicas da escola rural, compreendem um campo vasto e rico que vem sendo investigado, tal conjunto de ações que esses atores desenvolvem para sua identidade como sujeitos pode impulsionar a transformação dessas práticas no chão da escola campesina.

Os estudos produzidos na área, em sua maioria, apontam que as novas práticas experimentadas na escola rural brasileira parecem nascer do conhecimento de práticas já testadas em outros países, como foi com o programa em análise.

Na condição de sujeitos que pensam a sua história, os estudantes da escola



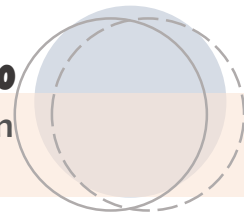
rural têm consciência de qual escola querem e dos conteúdos morais e intelectuais que ela deve transmitir e produzir. Assim, a construção dessas práticas deve ser fundamentada em diferentes iniciativas visando uma melhor qualidade de vida e a fim de contemplar o mundo do trabalho do trabalhador rural, elevando, igualmente, a sua autoestima.

Com isso, é preciso evidenciar que tal análise do estado do conhecimento, caracterizada como o primeiro momento onde se interage com a produção acadêmica através da quantificação e identificação de dados bibliográficos acerca da temática, permitiu identificar os textos mais importantes para a construção deste estudo. Assim, a explanação de temas como classes multisseriadas, prática e inovação pedagógica direcionam para a compreensão da prática pedagógica das escolas camponesas no Brasil.

Embora tenha sido alvo de diversas discussões sobre a “suposta” qualidade pregada por algumas ações governamentais, a Educação do Campo ainda é pouco explorada cientificamente. Dessa forma, a classe multisseriada do Programa Escola Ativa, mesmo com todas as limitações possíveis, porém amparada por recursos didáticos e pedagógicos, formação continuada para os professores, deve conduzir o estudante a construção do seu conhecimento, direcionando-os à inovação pedagógica.

Inicialmente, a presente discussão sobre as produções científicas da educação do campo, escolas multisseriadas e Programa Escola Ativa tomará como base, respectivamente, as ideias centrais dos estudos de Hage (2006, 2009), Santos e Moura (2010), cujos autores são referências nos temas abordados.

Salomão Hage, coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Amazônia (Geperuaz), aborda as escolas multisseriadas presentes nas áreas rurais do Brasil. O autor constata que a existência da escola multisseriada em uma comunidade contribui para evitar o êxodo de estudantes, fortalece as identidades culturais locais, a permanência da população no meio rural e o desenvolvimento da própria comunidade.

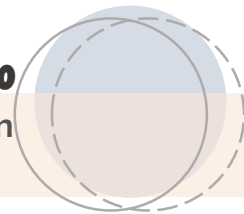


Em seu artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2006), Hage escreve sobre os movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação, e exhibe dados identificados durante a realização de pesquisa qualitativa. No desenvolvimento do trabalho, o autor socializa os resultados de uma pesquisa que envolveu estudo bibliográfico e documental e os procedimentos necessários de uma abordagem qualitativa, no qual retrata a realidade das escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. Ele aborda questões acerca das condições existenciais, retratos da realidade dessas escolas, planejamento do currículo e organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas, e trabalho docente. Por fim, os achados da pesquisa apontam para enormes desafios a serem superados na escola do campo. Ainda, a realidade constatada na Amazônia Paraense não difere muito do restante do país, aproximando-se também a nossa realidade daquilo constatado pelo autor.

Além disso, considerando também outros estudos de Hage, em sua maioria voltados para a educação do campo na Amazônia, destaca-se que ele considera que o ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas são poucos produtivos, pois os professores enfrentam diversas dificuldades, em face do isolamento que vivenciam e de pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagem, entre outras questões presentes de forma mais explícita em uma classe multisseriada. Nesse sentido, acredita-se que tal realidade também seja enfrentada por todas as escolas rurais do país.

Com base na situação apresentada e no que se refere às políticas públicas voltadas ao atendimento dessas classes, especificamente ao Programa Escola Ativa, Santos e Moura afirmam que:

É necessário dizer que a única política pública implementada pelo Estado Brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas (SANTOS; MOURA, 2010, p. 37).



Na visão dos autores, o Programa Escola Ativa é concebido como a única política pública direcionada às escolas do campo. A ausência de outras políticas públicas que compreendam a dinâmica que constitui as classes multisseriadas e a escassez de pesquisas na área de educação do campo e classes multisseriadas, associadas ao abandono do poder governamental durante muito tempo, configurou-se em grandes obstáculos na construção de um novo cenário para essa modalidade educacional no Brasil.

Com isso, a construção de práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas deve ser baseada em diferentes iniciativas a fim de proporcionar melhor qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, enfatizando o mundo do trabalho, enaltecendo o meio diverso no qual estão inseridos, várias vivências e as experiências na sua diversidade.

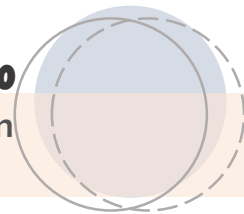
O estudante, como construtor do conhecimento, revela uma aptidão própria. O meio no qual está inserido permite a possibilidade de buscar nele mesmo a solução para resolução dos problemas encontrados, uma vez que esses não podem ser solucionados pelo poder estatal.

Nesse contexto, Hage propõe uma transgressão do paradigma de seriação e evidencia práticas educativas que valorizem a heterogeneidade sociocultural e ambiental, afirmando que:

[...] as escolas multisseriadas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, referenciada pela visão urbanocêntrica de mundo (HAGE, 2011, p. 105).

Para Hage (2011), o modelo seriado de ensino trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impõe a fragmentação em séries anuais e submete os estudantes a um processo contínuo de verificações da aprendizagem como requisito para a aprovação.

A partir da visão do autor, a transgressão desse modelo seriado urbano de



ensino é o elemento principal para as mudanças desejadas, reivindicadas e perseguidas em relação às escolas multisseriadas, e constata que:

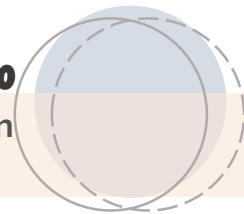
[...] para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas (HAGE, 2011, p. 107).

Ainda de acordo com Hage, a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas pressiona os professores a organizar o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades referentes às práticas de forma isolada para cada uma das séries. Ou seja, esta “transgressão” proposta pelo autor passa a ser assumida como possibilidade de transcendência, como forma de romper com as amarras que se precarizam e se materializam nas escolas rurais multisseriadas.

Um ponto significativo na “transgressão do paradigma seriado de ensino” proposto por Hage (2011) é quando, no cotidiano da sala de aula, busca-se valorizar a heterogeneidade inerente ao ambiente escolar, considerando também a visão dos sujeitos envolvidos com as escolas multisseriadas, e valorizando a inter-multiculturalidade configurada das identidades e subjetividades e dos modos de vida das populações do campo.

Sobre tal heterogeneidade, é possível ressaltar o postulado de Piaget citado por Taille (1992), o qual declara que o homem é um ser social, e afirma a possibilidade da “troca intelectual” entre os seres humanos. O autor ainda evidencia que esta “troca intelectual” é uma relação possível entre os indivíduos, uma vez observadas as fases do desenvolvimento, as bases biológicas do ser humano e as interações sociais com o meio e como outro a ele possibilitada.

Sobre o desenvolvimento humano por meio da heterogeneidade oferecida nas classes multisseriadas, é possível também frisar aquilo que Piaget denomina de



“relações de cooperação”. Como o termo sugere, a relação de cooperação é compreendida como a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. De acordo com Piaget, essa cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o alto nível de socialização do sujeito, sendo para ele este tipo de relação que promove o desenvolvimento. Portanto, para o autor, a cooperação é o método.

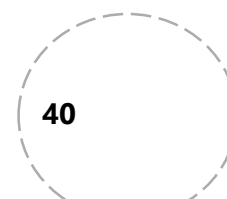
Não obstante, Vygotsky também aborda a dimensão social do desenvolvimento do ser humano. Para o autor (*apud* KOHL), o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro. Na visão de Oliveira (1991, p. 11), “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento do processo da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do ser humano”. Segundo a autora, uma das ideias centrais das postulações de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico é a ideia da “mediação”.

Enquanto construção do conhecimento, a aprendizagem pode ser definida como as postulações citadas anteriormente e pregada por Piaget e Vygotsky, sendo tais teóricos os precursores de concepções construtivistas na aprendizagem. Essas concepções romperam paradigmas no século passado, sendo reconstruídas por uma nova visão epistemológica de aprendizagem a concepção construcionista pregada por Papert (1983), que evidencia a importância do uso das tecnologias em prol da construção de conhecimentos, sendo o construcionismo para Papert (1983, p. 127): “a reconstrução pessoal do construtivismo.” Ainda de acordo com o autor, o Construcionismo, cujo uso educacional contemporâneo refere-se às postulações de Piaget, no sentido que o conhecimento simplesmente não pode ser transmitido ou transferido pronto para outro indivíduo.

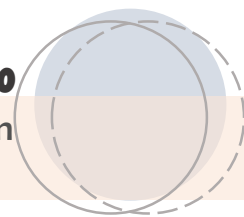
Assim, Papert (1983, p. 125) enfatiza a necessidade de desenvolver a Matemática<sup>2</sup>, afirmando que “O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que lhes ajudará a obter mais conhecimentos”. Com isso, acredita que o processo de

---

<sup>2</sup> Matemática - Arte de uma descoberta intelectual / descobrir soluções para problemas.







“descoberta” é essencial na construção do conhecimento e constata a importância da Matemática na construção do conhecimento concreto.

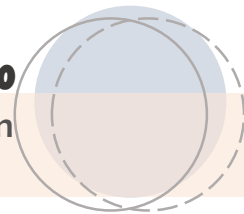
Considerando o ensino escolar tradicional, Papert (1983) afirma que o ensino escolar cria uma dependência da instituição e uma devoção supersticiosa a crer em seus métodos. De fato, a escola atual geralmente não permite o desenvolvimento da autonomia e liderança na resolução das atividades escolares, desenvolvendo por consequência trabalhos ditados por alguém, que em sua maioria não possuem valor didático.

Portanto, Papert (1983) preconiza a discussão de como os computadores seriam capazes de intermediar os estudantes e suas ideias. Além disso, diz que a tecnologia pode apoiar uma grande mudança no cenário da educação hodierna. A construção do conhecimento mediada pela tecnologia pode eliminar a aprendizagem técnica desenvolvida nas escolas, já que os computadores servem quando permite que tudo mude, inclusive a construção do conhecimento dos estudantes.

No Brasil, o uso das tecnologias na construção da aprendizagem tem crescido muito nos últimos anos. O seu uso educacional apoia-se em diferentes vertentes teóricas, visto que, segundo a ideia de Papert (1994), aqui ressaltada, uma boa estratégia para essa construção baseia-se no fato do estudante construir artefatos. Assim, o maior desafio da escola contemporânea é como implantar uma prática facilitadora da aprendizagem e possibilitar a construção do conhecimento neste espaço.

Atualmente, observa-se que a mudança na prática pedagógica implica na modificação da concepção que se tem acerca de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Dentre muitas metodologias encontradas no âmbito educativo, destacam-se os ambientes virtuais de aprendizagem, embora esta não seja a proposta sugerida por Papert (1983), o estudante constrói o conhecimento a partir da exploração de uma questão de investigação.

No entanto, a estrutura conceitual e física da escola hodierna limita forçosamente a possibilidade de tal construção, exigindo portanto a reflexão de que



estes ambientes virtuais de aprendizagem superam as limitações espaço-temporais das escolas da atualidade.

Em relação ao ambiente de aprendizagem megamudado, em que o aprendizado de fato ocorre, Papert relata:

O desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem megamudado deverá ser um processo social, que crescerá aos poucos de forma orgânica. Ele envolverá o crescimento de uma cultura de aprendizagem verdadeiramente diferente, repleta de literatura informativa e brincadeiras com novas formas de pensar sobre o que deve ser aprendido e como aprendê-lo (PAPERT, 1983, p. 199).

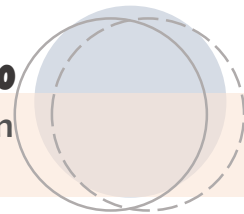
Com isso, o estímulo à descoberta em virtude do desenvolvimento de um processo de aprendizagem que alcance a construção de novos conhecimentos, e de acordo com a necessidade do estudante, difere daquilo que é proposto nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Apesar do sistema educativo ainda “engessado”, ressalta-se que o uso de tecnologias na sala de aula das escolas do campo permitiria ao estudante um aprendizado prazeroso, uma vez que proporcionaria a integração e interação com os conhecimentos de forma lúdica.

Nesse sentido, considerar as ideias de autores como Piaget (1974), Vygotsky (2007), Oliveira (1991) e Papert (1983, 1994), entre outros, servirá de sustentáculo para se embasar as ideias, permitindo assim a reflexão de novos modelos ou mesmo a associação de modelos já existentes sobre o entendimento do objeto em tela.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO À LUZ DO PENSAMENTO DA TEORIA CRÍTICA EM GRAMSCI**

Nesta seção, será destacado o autor Gramsci e a teoria crítica como relevante obra para as discussões propostas. Dessa forma, a reflexão terá uma intencionalidade em discutir as ideias do autor e da teoria crítica voltada para educação do campo. De fato, a história revela que as pesquisas e práticas educativas realizadas no campo têm



como pilares filosóficos a teoria crítica de Gramsci. A fim de compreender o pensamento de Gramsci na educação do campo, foi necessário revisitar sua teoria.

Nos últimos anos, a educação do campo tem sido considerada uma área de grande concentração científica, devido à grande dicotomia entre aquilo que é preconizado na legislação vigente e aquilo que ocorre na prática nas escolas do campo. Em decorrência de tal realidade, ousou-se utilizar-se da teoria proposta por Gramsci, pois além dele se interessar pela questão escolar, o mesmo faz duras críticas às escolas existentes.

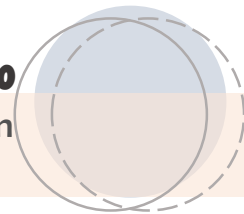
Gramsci acentua a relevância de toda e qualquer espécie de formação, quando afirma:

Queremos que todos disponham, de igual modo, dos meios necessários para educar própria inteligência, para dar a toda a coletividade os maiores frutos possíveis do saber, da pesquisa científica, da fantasia que cria a beleza na poesia, na escultura, em todas as artes (GRAMSCI, 2004, p. 143).

Gramsci foi um grande filósofo europeu que influenciou sobremaneira o campo da educação mundial. Inspirado pelo pensamento do Marxismo de Karl Marx, tentou expurgar certo mecanicismo de sua teoria e impregná-la de mais humanismo. Alguns pontos não de ser considerados naquilo que Gramsci postulava, a saber: a filosofia da práxis, função da Escola e da educação; aquilo que Gramsci pede da escola e, por fim, a Escola Unitária.

O autor caracteriza a filosofia da práxis como uma visão (cosmopolita), ou seja, as condições de humanização devem ser válidas para todos os homens, independente de todas as diferenças e particularidades, e nenhuma diferença deve justificar nenhum tipo de desigualdade. Para Gramsci, práxis é definida como a prática informada pelo conhecimento, pela reflexão. Nesse sentido, prática humana é a mesma coisa da práxis, pois é pensada, refletida, não é mecânica, mas é um agir que ocorre em função de um sentido, pelo exercício da subjetividade.

Sobre a filosofia da práxis, Gramsci relata:



[...] a filosofia da práxis não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria história de tais contradições; não é o governo de grupos dominantes para ter o consenso e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; mas é a expressão destas classes que querem educar a si mesmas para a arte do governo e têm interesse em conhecer todas as verdades, também as desagradáveis, e evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e até de si mesma (GRAMSCI, 2004, p. 388).

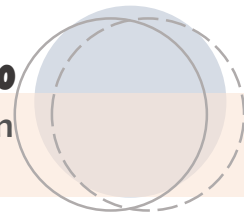
O filósofo constata que a educação é este processo de elevação do senso comum à consciência filosófica, para que não seja uma prática mecânica ou extintiva, totalmente condicionada como ocorre com alguns seres vivos, onde o seu agir não é conduzido por significações e ações intelectualmente elevadas. Reitera ainda que a educação deve elevar as pessoas ao senso comum, ao bom senso, sendo o bom senso a capacidade de entendimento da realidade do conhecimento dos requisitos da ação tanto no âmbito individual quanto coletivo seja esclarecido pela consciência filosófica.

Acerca da escola como poderoso instrumento de formação, diz Gramsci:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela Educação do campo e pela quantidade de escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Portanto, a tarefa que cabe a educação é suscitar o bom senso, a consciência filosófica e, por consequência, o exercício da função crítica. Ao olhar a educação de forma geral como um processo educativo, formativo, é justamente aquilo que a teoria de Gramsci espera, no sentido que o indivíduo saia do senso comum à consciência filosófica. Para o filósofo, este é o papel formativo do desenvolvimento intelectual de todo ser humano quando se considera a escola concretamente, o processo formativo é explicitado na ideologia e eventualmente construindo uma contra ideologia.

Neste contexto, observa-se que cada membro de uma sociedade está mergulhado em um mundo objetivo e natural, mas também está mergulhado em um



mundo cultural e de significação.

Gramsci ainda diz que os conceitos, valores e representações formam a ideologia que garante a coesão social, e o teórico pede que a escola mostre, explicitamente, elabore e trabalhe esta ideologia que é o conjunto de conceitos e valores, representações que uma sociedade histórica tem, e que todos os membros desta sociedade compartilhem espontaneamente no âmbito do senso comum. No entanto, ainda aborda que é preciso que se tome consciência, através do investimento pedagógico, ou seja, da dialética pedagógica, destes valores que presidem a organicidade social.

A educação, a escola e o currículo são mediações para que esta ideologia seja disseminada e compartilhada. É um trabalho que inicia na família e atravessa o próprio convívio social, que se sistematiza na escola.

Cabe à educação consolidar, sistematizar e reproduzir a ideologia, mas ainda fazer a crítica desta ideologia, tornando emancipadora a práxis de cada um, melhorando as condições reais da existência da humanidade. Gramsci insiste que uma das tarefas da educação é fazer as pessoas compartilharem esta “cosmovisão<sup>3</sup>”. Por sua vez, esta ideologia deve promover a crítica destes valores e conceitos quando estes estiverem prejudicando a ação histórica desta sociedade, construindo, do mesmo modo, a contra ideologia. A educação sistematizada ou institucionalizada tem este papel de disseminar a “ideologia<sup>4</sup>” vigente nesta sociedade histórica para assegurar a participação de todos os membros nesta sociedade, mas também o papel de criticar.

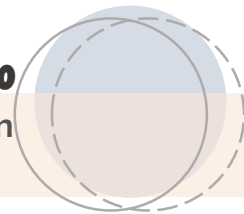
De acordo com Gramsci, quando uma ideologia é construída, organizada a partir do consenso e comunhão das posições, sentimentos e interesses de todos os membros da sociedade, tem-se uma ideologia orgânica. Por outro lado, quando é construída de modo superficial, tem-se uma ideologia arbitrária.

Dessa forma, aquilo que Gramsci designou de “Escola Unitária” como a proposta que o teórico tinha para a escola é exatamente uma experiência desta organicidade,

---

<sup>3</sup> Sistema pessoal de ideias e sentimentos acerca do universo e do mundo; concepção do mundo.

<sup>4</sup> Maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou um grupo de pessoas.



desta harmonia, deste esforço de consenso, que constrói a comunidade. O filósofo considera a escola como uma consciência unitária, a formação que vamos receber da escola, este processo mediado pelo currículo deve ser um processo plenamente unificado, ou seja, todas as pessoas devem participar.

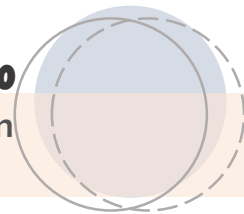
Portanto, Gramsci defende a ideia de uma escola unitária:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos diferentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escola profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1976, p. 136 *apud* MOCHCOVITCH, 1988, p. 53-54).

Na visão do autor, a escola deve ter caráter unitário, integrando as pessoas em todas as dimensões de sua existência. Ainda, a educação escolar é responsável pela conservação sistematizadora e disseminação de todo conhecimento armazenado pela ideologia, ciência, arte, filosofia, política e ética.

Em virtude daquilo que foi declarado, a relação e a prática pedagógica do educador devem ser minuciosamente repensadas em coerência com as premissas relatadas, já que assim se concebe o processo pedagógico, como um processo de explicitação da existência articulada em torno destes conjuntos ideológicos, o educador não pode atuar de maneira tecnicista ou mecânica, autoritária e que não faça mediação única e exclusivamente através da representação conceitual ou puramente lógica, mas justamente através de uma lógica ou de uma pedagogia dialética no sentido de que leva o estudante à informação e este à experiência da reflexão.

O educador com inspiração gramsciana deve dominar metodologias e informações didáticas de sua área de atuação; deve ser criativo, no sentido de despertar, incentivar e fazer avançar as descobertas dos estudantes; deve ser crítico



quanto a sua prática, ser um educador não dogmático, construtor, que valoriza a autonomia e o espaço para criação. A educação não deve ser instrucional, mas de vivência, de reflexão e de conhecimento. Um processo marcado por mostrar, ao mesmo tempo, o exercício da subjetividade pode levar ao estudante a fazer uma avaliação crítica e propor novos significados.

Em suma, a educação oferecida para a massa é muito mais uma educação para o consumo do que propriamente para autonomia. De acordo com Gramsci, esta qualidade implicaria na superação da capacidade do senso comum, e todos teriam uma educação mais “qualificada” do ponto de vista estético, ético e político.

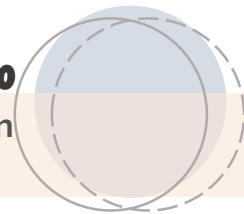
Gramsci não admitia:

[...] a massa de camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no modo de produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraíam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais é de origem camponesa (GRAMSCI, 2001, p. 16).

Por fim, não é possível não fazer uma aproximação entre as propostas de Paulo Freire para a Educação e as propostas postuladas por Gramsci. Sem dúvidas, a inspiração do pensamento gramsciano, se faz presente em Freire. Quando Freire, por exemplo, prega sobre a alfabetização de jovens e adultos e camponeses, ele estava justamente afirmando que era preciso explorar as potencialidades do senso comum desta população em busca de um bom senso. Enfim, uma didática de inspiração gramsciana é uma didática necessariamente emancipatória, é o contrário de uma educação bancária de uma educação determinante. Portanto, Freire e Gramsci tornam-se muito próximos quanto às ideias acerca da educação do campo no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Caderno de orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras. Brasília: **Programa Escola Ativa**. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.



\_\_\_\_\_. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD** 2, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: mar, 2007.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2 ed. Volume II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3 ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Volumes 1, 2, 3, 4, 5, 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

HAGE, S. Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas da legislação educacional**. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol>. Acesso em: outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação**: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Jan. 2007.

HAGE, S. Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo e educação do campo**: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Espaço Currículo*, v. 3, n. 1, p. 348-362, março de 2010. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abril de 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. INEP.

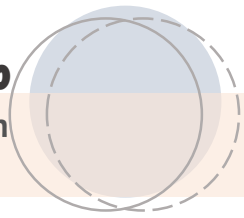
LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza de. **A pedagogia das classes multisseriadas**: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Anais eletrônicos, I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente VI Brasileiro da Rede Estrado*. Maceió-Alagoas, 02 a 05 de novembro de 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

PAPERT, Seymour. **Logo**: computadores e educação. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.



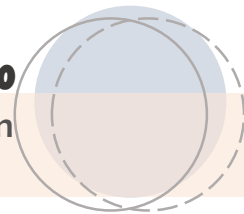


PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. *In*: Aprendizagem e conhecimento. Tradução Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

SANTOS, Maria Helena Araújo. **Caderno do educador de ciências**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



# A Inovação pedagógica e o uso de tecnologias na educação do campo

**Jailma Maria Pimentel Barbosa**

Mestre em Inovação Pedagógica

Universidade da Madeira - Portugal

[professorajailma.pimentel@hotmail.com](mailto:professorajailma.pimentel@hotmail.com)

**RESUMO:** A escola tem demonstrado a necessidade de propiciar um ambiente pedagógico ao desenvolvimento da aprendizagem, o qual deve estar de acordo com o meio cultural em que o estudante faz parte. Diante dessa perspectiva, destaca-se o uso de tecnologias, as quais permitem a construção de diversos espaços que conduzem ao desenvolvimento cognitivo do estudante. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo investigar a prática educativa do programa "Escola Ativa", apreciando prováveis inovações nos seus espaços e na capacidade de mudança, em relação direta com os sujeitos sociais, seus espaços de vida, de trabalho e organização social.

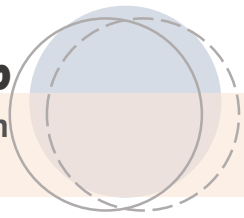
**Palavras-chave:** Modelo seriado de ensino; Escola unitária; Prática Pedagógica.

## Como citar este trabalho:

BARBOSA, J.M.P. A Inovação pedagógica e o uso de tecnologias na educação do campo. In: RODRIGUES, F.F.S. **Tecnologias aliadas à Educação: Inovação e Aprendizagem**. 1Ed. Uberlândia: Editora Colab, 2021. p.50-72.  
<http://dx.doi.org/10.51781/97865869201545072>.

## A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O avanço avassalador do conhecimento é uma realidade que vem suscitando transformações cada vez mais velozes. Transformações que precisam ser compreendidas para que cada indivíduo tenha a oportunidade de conhecer o, até então desconhecido, ousar penetrar e se envolver com "o novo", quebrando paradigmas e mergulhando nas incertezas. Porém, é preciso entender o sentido de inovação e sua aplicação no âmbito escolar, necessariamente na prática do professor intervindo pedagogicamente em sala de aula.



Toffler (1972) relata que “as constantes e aceleradas mudanças não afetam apenas as indústrias e as nações, mas infiltra-se profundamente na vida das pessoas, impondo-as a rever seus papéis”. Diante dessa perspectiva, a escola é definida como uma instituição social onde a inovação acontece em passos lentos, mas que não pode ser excluída do processo de desenvolvimento, já que é no campo da educação que o estandarte da “mudança e inovação” tem sido levantado por meio de discursos inflamados e propagados por todos os segmentos da sociedade.

Toffler, que já apontava para mudanças aceleradas, afirma:

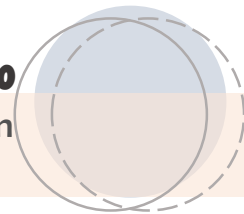
As mudanças, atualmente, são tão rápidas e tão implacáveis no seio das tecno-sociedades, que as verdades de ontem, repentinamente, se transformam em ficções contemporâneas e os membros mais inteligentes e mais capazes da sociedade sentem dificuldade em manter-se dentro do dilúvio de novos conhecimentos – até mesmo nos círculos extremamente restritos (TOFFLER, 1972, p. 129).

Desse modo, imbuídos em uma luta buscando uma mudança no atual cenário educacional, o centro de educação da Universidade da Madeira (UMa), em Portugal, além de encabeçar diversas pesquisas acerca de práticas pedagógicas inovadoras, tem também avançado em tais estudos, possibilitando ao pesquisador o entendimento de fatores essencialmente indispensáveis a essa reflexão.

A reflexão que deve conduzir a uma quebra nos paradigmas existentes, a qual implica no rompimento dos mesmos em uma cultura enraizada dentro da instituição de ensino, não é fácil, e muitas vezes não é bem aceita. Por sua vez, a fim de constatar a “inovação pedagógica” nas práticas pedagógicas, é necessário que sejam observadas mudanças qualitativas frente aos métodos pedagógicos tradicionais. Portanto, para inovar, é exigida uma postura crítica face às técnicas existentes.

Fino evidencia a necessidade da ruptura com o paradigma tradicional:

É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. [...] Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma fabril [...] (FINO, 2007, p. 3).



Com base nesse esclarecimento, Fino relata que diversos fatores amparam tais mudanças, mas não são neles que elas se firmam. Na visão do autor, o sentido da expressão “inovação pedagógica” é um processo intencional e consciente a partir da ruptura com a rotina escolar tradicional na ânsia por uma intervenção pedagógica inovadora que melhore o processo educativo e, com isso, dê subsídio a novas mudanças.

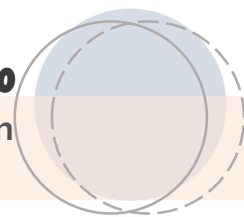
Fino (2007, p. 3) enfatiza ainda que “só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril)”. O teórico constata a necessidade do desenvolvimento de novas culturas escolares, diferentes da escola comum. Diante de tal perspectiva, a inovação pedagógica concebe-se a partir de rupturas epistemológicas, rompendo com paradigmas que orientam as práticas pedagógicas, em maioria das escolas.

Considerando as culturas escolares, para Fino (2010) a inovação pedagógica pode ser observada como ruptura da natureza cultural, pois a inovação pedagógica para o autor implica nestas mudanças, tornando uma abertura para o aparecimento de novas culturas. Assim, a fim de definir a inovação pedagógica, o autor relata:

O caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. (...) Se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação (FINO, 2010, p. 278).

Ainda sobre a definição de inovação pedagógica, Fino (2007) afirma que “a inovação envolve obrigatoriamente as práticas”. O autor preconiza que essa não deve ser procurada em programas ou reformas do ensino, ou em alterações curriculares, mesmo que estes fatores facilitem a busca ou apontem para mudanças qualitativas no cenário educacional. Fino (2007) considera a inovação pedagógica como a criação e vivência de contextos de sala de aula que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre as práticas pedagógicas, consideradas como elemento crucial para impulsionar mudanças, Fino assegura:



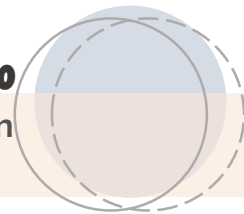
As práticas pedagógicas ocorrem quando se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar nessa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto (FINO, 2010, p. 280).

Nesse contexto, professores devem apresentar uma prática diferenciada daquilo que é visto nos dias atuais, onde o estudante seja levado a refletir e a perceber as culturas que o rodeiam e assim situar-se dentro do contexto escolar, sentido – se parte do meio ao qual está inserido, podendo além de eliminar práticas pedagógicas diferenciadas, eliminar hábitos tradicionais. Fino (2007, p. 2) ainda aborda que a “inovação pedagógica não é introduzida de fora, mas é um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico”.

Como já relatado, o avanço avassalador do conhecimento tem suscitado transformações mais velozes referentes à aprendizagem, e a escola ainda possui um modelo tradicional em suas práticas. Dessa forma, Fino (2010, p. 102) afirma que “a inovação pedagógica passa pela criação de novos contextos de aprendizagem [...] implicando alterações qualitativas [...] que regulam a prática partilhada pelos aprendizes e pelo professor”. Coloque-se, então, a questão da inovação pedagógica em termos de mudança de paradigma.

Em relação ao paradigma, Kuhn (1962, p. 64) relata que é: “Um conjunto de crenças, valores e técnicas que caracterizam um sistema de pensamento, determinando uma visão de mundo que confere homogeneidade à produção científica e à organização da sociedade”.

Fino (2006, p. 3) enfatiza que “só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velhoparadigma (fabril)”. O teórico constata a necessidade do desenvolvimento de novas culturas escolares, diferentes da escola comum. Nessa perspectiva, a inovação pedagógica concebe-se a partir de rupturas epistemológicas, rompendo com paradigmas que orientam as práticas pedagógicas. Tais práticas inovadoras dão subsídio a mudanças, ou seja, apresentam total ruptura com as ideias tradicionais,



similares ao esquema fabril (KUHN, 2005).

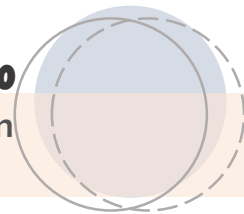
No que concerne à escola, Sousa (2005, p. 5) relata que “não pode ser apenas brinquedo de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança desejada”. Sua missão, por excelência, é baseada na difícil tarefa de formar novos cidadãos, considerando as aceleradas mudanças que ocorrem no mundo.

No que diz respeito à tecnologia, Papert (1997, p. 8) diz que “[...] é função da educação de criar os contextos para que as aprendizagens possam se desenvolver de modo natural”. Quanto à relação da tecnologia com a educação, o autor afirma a importância de possibilitar desafios significativos, relacionados ao aprendizado para que os alunos busquem soluções inovadoras, e atribui à tecnologia o papel crucial de propor uma ruptura com paradigmas do passado para a escola moderna, já que o ensino escolar cria uma dependência supersticiosa a crer em seus métodos ultrapassados.

Para Fino (*apud* PAPERT, 2010, p. 278), suscitar o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino pressupõe a criação de novos contextos “ricos em nutrientes cognitivos”. Tal contexto de aprendizagem levaria o estudante a desenvolver um excelente nível de autonomia na construção do próprio conhecimento, e o professor assumiria um papel secundário, servindo muito mais de mediador do que transmissor.

Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa é investigar a prática educativa do programa “Escola Ativa”, apreciando possíveis inovações nos seus espaços e na capacidade de mudança, em relação direta com os sujeitos sociais, seus espaços de vida, de trabalho e organização social. Afinal, não se pode se distanciar daquilo que é proposto para educação do campo no Brasil.

Diante da perspectiva de inovação sugerida por Fino (2007), a qual está direcionada à emancipação do sujeito, a necessidade de ruptura gera uma crise com as práticas de ensino tradicionais. De fato, tal ruptura poderia romper ainda mais o sistema educativo no Brasil, pois as escolas do campo não dispõem nem mesmo de condições básicas para o desenvolvimento das práticas tradicionais de ensino e aprendizagem. No contexto da educação escolar, são imensos os pedidos sociais



dirigidos à escola, a qual se encontra muito distante de satisfazer a toda essa demanda.

Na visão de Sousa e Fino, a escola encontra-se em um quadro de ruína generalizada em suas estruturas tradicionais, onde sua função social foi ampliada quando não era capaz de cumprir aquilo que era para ser feito, e agora é lhe pedido muito mais.

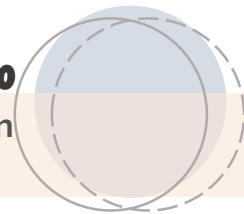
A escola está longe de satisfazer os imensos pedidos sociais que lhe são dirigidos. Num quadro de falência generalizada das estruturas tradicionais, tudo se lhe pede: que guarde, ocupe, instrua, estimule, socialize as jovens gerações. Nessa missão impossível, a escola está sob suspeita. Mas tem de sair desse estado, reinventando novas formas de ser e existir (SOUSA; FINO, 2007).

Em meio às dúvidas e neste cenário de mudança e incerteza, Sousa e Fino (2007) afirmam que deve-se refletir sobre a inovação, enquanto mudança consciente e intencional, diante da sociedade, da informação na qual estamos inseridos, com grandes transformações tecnológicas e tendo como imperativo acessar grandes quantidades de informação em tempo real e com alta velocidade. A escola tem exibido a necessidade de um ambiente pedagógico propício ao desenvolvimento da aprendizagem, o qual deve estar de acordo com o meio cultural onde o estudante faz parte.

Dessa forma, a escola precisa expor práticas pedagógicas inovadoras e, com isso, o professor deve procurar introduzir, em sua prática, também a tecnologia. A tecnologia não é compreendida como informação, mas como elementos que podem reorganizar a prática pedagógica, melhorando as intervenções no ensino e aprendizagem.

Na busca por evidenciar um ambiente pedagógico com maior valor didático, Fino (2009) relata que a tecnologia pode ser um recurso riquíssimo no trabalho com a aprendizagem, uma vez que permite a construção de diversos espaços que conduzem ao desenvolvimento cognitivo do estudante.

Para não se ter práticas pedagógicas esvaziadas, não se pode esquecer das mediações que a tecnologia pode proporcionar ao acesso e troca de informações. O



uso banal de um recurso tecnológico não garante melhor aprendizagem, ou seja, as inovações tecnológicas, por si só, não garantem as inovações pedagógicas, não significam necessariamente que melhores recursos tecnológicos venham provocar a melhoria da capacidade cognitiva do estudante.

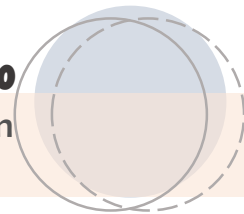
Considerando que a tecnologia não é inovação, o módulo VI do caderno de formação de professores do Programa Escola Ativa afirma:

[...] pois as inovações pedagógicas dependem de um diagnóstico do contexto, da definição de prioridades, da escolha de estratégias, do planejamento do uso do tempo e do espaço, da definição dos objetivos e dos resultados esperados; dependem da intencionalidade, de um propósito. E, este, por sua vez, está inserido numa rede de sentidos, de interações de pessoas reais, situadas em contextos reais de vida (Curso de Formação de Educadores do Programa Escola Ativa, Módulo VI).

Nesse sentido, é necessário ter cuidado para não confundir inovação tecnológica com inovação pedagógica, porém certos de que o surgimento da tecnologia permitiu estabelecer novas conexões, favorecendo a ampliação da capacidade de percepção e de compreensão do sujeito. Assim, o professor deve cada vez mais se afastar da teoria e deixar impregnar a sua prática de resquícios de um contexto inovador. Reforçando o que foi relatado, para Fino (2008), inovação tecnológica não é sinônimo de inovação pedagógica.

Não pretendo negar que a batalha pela inovação se desenrola fundamentalmente no campo da teoria. O que pretendo é dizer que a discussão em torno de questões racionais é necessariamente contaminada pelos elementos irracionais de que não se tem consciência plena. Por outras palavras, acredito que a primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. E acredito, também, que o invariante cultural, que procurei revelar, deve ser o primeiro constrangimento a ser desmontado. Em cada um de nós, em primeiro lugar. E só depois o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente. Inovar é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção do passado (FINO, 2009, p. 13).





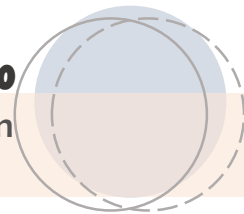
Fino (2011) afirma que estar-se em um período onde o velho paradigma foi superado por um novo paradigma possibilita a vivência corporal, uso da percepção, o reconhecimento de si mesmo e do outro por meio de informações primárias. Tem-se assistido de perto as transformações pelas quais a sociedade tem passado. As tecnologias atuais permitem fazer coisas que em outro tempo não se imaginava fazer.

É nesta perspectiva que Fino (2009) reafirma que a inovação implica de forma obrigatória na prática. Portanto, por mais que os espaços de aprendizagens tenham diversos recursos tecnológicos, ou mesmo haja uma reorganização das ações no que concerne conteúdos e currículo e não houver a intenção do uso desses recursos em função do estudante construir o próprio conhecimento, não existe inovação pedagógica.

Fino, de acordo seu pensamento, relata que:

[...] a inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, do gênero mais depressa, mais eficazmente, mais do mesmo. Muito menos pode ser colocada em termos de mais tecnologias disponíveis na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exactamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atractiva. A inovação pedagógica só se pode colocar em termos de mudança e de transformação (FINO, 2011, p. 5).

Para haver inovação pedagógica, é preciso que haja mudança qualitativa nas práticas pedagógicas, através de uma postura crítica, tanto nos espaços físicos como virtuais. Esta postura permitirá uma descontinuidade do paradigma fabril e a ruptura às pedagogias tradicionais de ensino. Para o autor, não adianta procurar a inovação pedagógica em reformas ou alterações curriculares. Dessa forma, um ambiente onde exista uma interação social, onde estudantes e professores tenham como objetivo primordial a aprendizagem e a construção do conhecimento é nomeadamente um campo de inovação pedagógica.



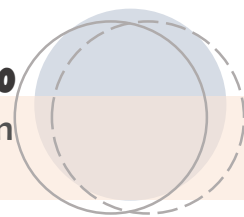
## **TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A preocupação com a qualidade da educação do campo no Brasil ganhou força no final do século XX. De fato, as escolas do campo do país ganharam uma nova roupagem, uma proposta pedagógica capaz de proporcionar uma educação de qualidade para a comunidade rural com vistas ao contexto sócio histórico daqueles sujeitos, sinalizando para uma prática pedagógica diferenciada, onde os processos de ensino e aprendizagem ocorressem de forma contextualizada, trazendo significados para os estudantes.

Visando melhorar o desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, surge o Programa Escola Ativa, cuja principal estratégia era implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulassem a construção do conhecimento do estudante e a capacitação dos professores. Dentre esses recursos pedagógicos, destaca-se a tecnologia. A potencialização de ações educativas por meio do uso das tecnologias na escola vem sendo um dos pressupostos das políticas educacionais implementadas na atualidade.

No curso de formação de professores(as) do Programa Escola Ativa, o módulo VI corresponde a uma pesquisa sobre as tecnologias na educação do campo – uso das tecnologias de informação e comunicação na sala de aula. O caderno de conteúdo foi elaborado por uma equipe de professores conteudistas a partir de temáticas do próprio programa, com base em salas multisseriadas, os sujeitos da educação do campo e a aprendizagem.

Com isso, o presente estudo avaliou esse material, uma vez que além de possibilitar a articulação do programa ProInfo Rural e ProInfo Escola Ativa, define o uso político pedagógico das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano das escolas do campo. Dessa forma, será discutido o Proinfo Escola Ativa, uma das políticas públicas aplicadas às tecnologias no contexto da educação do campo, como forma de possibilitar a inovação na prática pedagógica nas classes multisseriadas do



Programa Escola Ativa.

Determinadas concepções relatam que uma das formas de provocar mudanças na prática pedagógica é empregar o computador como ferramenta educacional, pois, em pleno século XXI, a tecnologia deve transformar concepções de ensino desde a formação de professores. Assim, o uso das tecnologias coloca o professor diante de situações que devem ser trabalhadas na formação, como implica a formação do professor universitário em novas tecnologias educacionais, como prevê o Art. 80 da LDBN, Lei n. 9394/96.

Em 2007, houve a implantação dos computadores nas áreas rurais, ações estas mediatizadas pelo ProInfo Rural, com o intuito de não apenas informatizar as escolas, mas também potencializar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para melhoria das práticas pedagógicas.

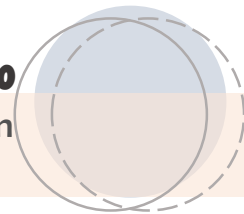
O ProInfo escola ativa é uma metodologia desenvolvida para trabalhos com salas multisseriadas, desenvolvida a partir de uma nova leitura do ProInfo<sup>5</sup>, instituído em 1997 pela portaria 522/MEC, em que, de acordo com as diretrizes do programa e o caderno de formação para educadores do programa escola ativa, módulo IV, p. 22, o MEC e os governos locais:

- Instalam computadores e outros equipamentos tecnológicos nas escolas;
- Permitem a formação continuada dos professores e outros agentes educacionais para o uso pedagógico das TIC;
- Disponibilizam conteúdos e recursos educacionais multimídias e digitais;
- Providenciam a infraestrutura adequada nas escolas.

Segundo o que preconiza o caderno de formação de professores do Programa Escola Ativa, são várias as potencialidades deste programa para a prática em sala de aula, já que é preciso vencer um dos desafios atuais, que é: “Reconhecer a realidade do campo enquanto fonte de suas reflexões, e superar uma visão educacional reducionista do campo. O campo real é um espaço onde atuam distintos interesses e

---

<sup>5</sup> Instalação de computadores em áreas rurais.



projeto para o País” (PROJETO BASE/ESCOLA ATIVA, 2010, p. 17).

Na busca por fortalecer o trabalho pedagógico e a interação entre a prática e a teoria como um modelo primordial nas classes multisseriadas do programa, optou-se por refletir como introduzir as tecnologias para potencializar o trabalho cotidiano das classes multisseriadas do programa.

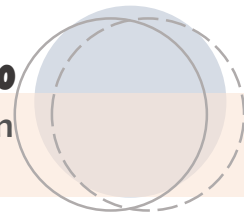
Diante desse contexto, o trabalho pedagógico de uma classe multisseriada sob o auxílio das TIC foi organizado diferentemente de uma classe seriada. De acordo com o caderno de formação de educadores do Programa Escola Ativa (2011, p. 25), a metodologia está disposta da seguinte maneira:

- Troca e cooperação entre os estudantes, que desenvolvem trabalhos conjuntos com estudantes de todas as séries;
- O monitor é escolhido em cada grupo de estudantes para que haja um interlocutor mais direto com o professor, permitindo maior autonomia e sentido coletivo do grupo;
- Mudança de paradigma – de conteudista para uma abordagem mais interativa com os estudantes.

Tal metodologia suscita a necessidade da inserção de metodologias mais interativas na educação escolar. Determinados conceitos, como comunidades colaborativas de aprendizagem, redes de compartilhamento, construções colaborativas, embora não se deve permitir nem se deixar levar pelo encantamento das tecnologias, nas matrizes teóricas da educação do campo e em toda a luta que envolve os povos do campo, essas práticas são uma realidade.

Atualmente, alguns embates têm sido travados para se discutir o processo de conhecimento com o uso de novas tecnologias e a integração com a educação do campo, sendo a infraestrutura o maior desafio para concretizar a inserção das novas tecnologias nas áreas rurais, seguido da produção de conteúdos escolares que contemplem e dialoguem com o desenvolvimento local e sustentável e, assim, ofereçam aos professores do campo novas metodologias para o desenvolvimento dessas escolas.

Para encerrar a presente discussão sobre a integração do ProInfo no Programa Escola Ativa, pode-se considerar que aquilo que essa ação deveria levar em conta não



é apenas o processo de apropriação das ferramentas, o que é bastante coerente com a realidade campesina, mas as especificidades dos povos do campo para a real integração do programa.

## **O PAPEL DA TECNOLOGIA NA ESCOLA**

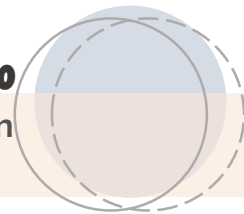
No século passado, passou-se a investigar o uso de computadores eletrônicos na educação, necessariamente a partir das primeiras invenções dos primeiros computadores. No entanto, à época, a sociedade vivia uma educação pautada no ensino, na transmissão de conhecimentos, na qual a memorização era a tônica do momento. Porém, através dessas iniciativas assistiu-se a uma revolução tecnológica que tem se propagado por toda a sociedade até a atualidade, influenciando principalmente a maneira de aprender das pessoas. Seymour Papert (1994) relata: “Estou absolutamente ciente do atual poder do computador e de como seu uso pode influenciar a maneira como pensamos sobre nós mesmos”.

De fato, constata-se uma contribuição crescente da utilização do computador no ambiente escolar, evidenciando ainda mais uma educação na atualidade, onde o maior desafio do estudante é o de reaprender a aprender. Assim, deve-se compreender e discutir a teoria do Construcionismo<sup>6</sup> e o papel da tecnologia na construção do conhecimento através das ideias do filósofo a partir das acentuadas e drásticas transformações pela qual a Escola contemporânea atravessa, em um ritmo nunca antes registrado. Através das ideias de Papert que abordagens diversificadas no âmbito da educação se desenvolveram.

De acordo com Papert (1994, p. 133), “[...] os computadores servem quando permitem que tudo mude”. Quando se fala de construção de conhecimento, reporta-se ao conceito de construcionismo como uma prática cognitiva acerca do uso de

---

<sup>6</sup> O Construcionismo é uma filosofia de uma família de filosofias educacionais (PAPERT, 1994, p. 124). É gerado sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo “pescando” por si mesmas o conhecimento específico de que precisam.



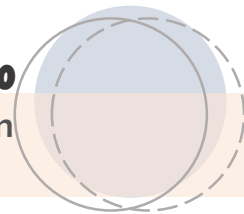
computadores, e observa-se a contribuição substancial que a tecnologia oferece à fluência entre culturas e aptidões diferentes, o que Papert denomina de “micromundos”, ressaltando a possibilidade de mudanças nas práticas pedagógicas que a tecnologia permite a partir do uso de computadores no favorecimento da aprendizagem, mais necessariamente na construção do conhecimento.

Ainda para o autor (1997, p. 8): “[...] a educação tem o papel de criar os contextos adequados para que as aprendizagens possam se desenvolver de modo natural”.

Considerando portanto a Tecnologia, observa-se a relevância de proporcionar desafios significativos, relacionados ao aprendizado para que os aprendizes busquem soluções inovadoras. Nesse sentido, inovador seria enfatizar a preocupação epistemológica do aprender por meio dos computadores. sendo papel fundamental da tecnologia propor uma ruptura com paradigmas do passado para a escola moderna, já que o ensino escolar cria uma dependência da escola e uma devoção supersticiosa a crer em seus métodos ultrapassados.

Papert ainda evidencia a associação entre o relacionamento do conhecimento com os meios, da necessidade da construção do conhecimento concreto pelas crianças e das condições que a Tecnologia propõe para esse relacionamento e construções. Com muita frequência, o autor aborda a fragilidade da escola com relação ao processo de aprendizagem, sendo o tempo um dos pontos por ele criticados. Em relação ao aprender por meio de computadores, Papert enfatiza a necessidade da criança em dedicar tempo diante dessas máquinas. No entanto, é papel da escola ensinar a aprender, ou seja, ela deve proporcionar ao aprendiz meios para que ele crie seu próprio formato de aprendizagem para que saiba aplicá-lo na busca de novos conhecimentos.

Todavia, a fim de confirmar a ideia de Papert, toda a atenção do processo de ensino deveria estar em como acontece o aprendizado. Mas, na era da nova aprendizagem, ele cita a habilidade do aprender como algo que deve ser desenvolvido pela tecnologia, necessariamente por meio dos computadores, evidenciando dois fatores importantes para tal habilidade: i) a velocidade da transformação nos locais de



trabalho, e ii) as consequências das ações humanas. De acordo com Papert (1994), esses fatores requerem um novo pensar, uma nova postura para um futuro. O autor ainda propõe que a finalidade da escola como local de aprendizado coexista como uma cultura de responsabilidade pessoal, ciente de que a mudança na escola ocorrerá através dos meios técnicos para eliminar a natureza técnica da aprendizagem na escola.

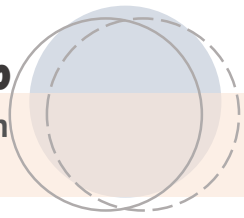
A preocupação relatada por Papert direcionou algumas pesquisas no campo da educação, e ainda deixou um legado e atribuições da escola nesta tarefa, que é, como o próprio construcionismo descreve e concebe, a aprendizagem:

Como resultado da construção de um artefato pelo indivíduo, onde tal construção atende aos interesses do aprendiz e serve ao seu desenvolvimento, preparando-os para agir e interagir em seu meio de forma consciente e planejada em diferentes momentos históricos (PAPERT, 1997, p. 56).

O fato é que Papert mostra-se como um educador nato, no que se refere à Inovação Pedagógica. Embora seu objeto de estudo não seja mais tão inovador, torna-se sempre novo, uma vez que sua pesquisa está em como aprender mais e melhor. A sociedade do conhecimento, na qual as nossas crianças estão inseridas clamam por uma transformação, tanto nos métodos utilizados em sala de aula quanto em como o nosso aluno aprende e o que desperta nele o desejo no aprender.

Nesse sentido, pessoas que não nasceram nessa geração computadorizada é que precisam inteirar-se, para não correrem o risco de se autoexcluírem. Segundo Papert, a máquina está ali disponível, para que as crianças desenvolvam as suas habilidades. Dificuldades de aprendizagem deverão ser logo trabalhadas, pois as crianças escolherão o que querem aprender a partir de descobertas e com prazer como define a matemática.

Ainda, entende-se que toda inovação educacional está relacionada à mudança nas práticas pedagógicas ou na compreensão de que é preciso mudar e assumir uma nova postura pedagógica. No entanto, qualquer ação definida como “inovação” necessita no mínimo possibilitar a construção de novos contextos de aprendizagens, incidindo necessariamente na mudança de postura do professor. O papel da tecnologia



passa então de meramente ilustrativo para o crivo da mediação pedagógica, servindo-nos de facilitação no desenvolvimento da autonomia do aprendiz na construção do próprio conhecimento, mudando a configuração de padrões definidos pela escola, família e professores para a aquisição da aprendizagem.

Entende-se que a verdadeira mudança está em deixar possibilidades de conhecimento sempre abertas como canais, constantemente, para as crianças. Entretanto, é de suma importância que a utilização de computadores seja contextualizada, baseada nas principais características educacionais, haja vista a real necessidade do sistema educativo, para que o mesmo possa destacar-se dos demais meios de aprender e venha ainda mais agregar valores ao processo de aprendizagem nesse novo mundo em transformação constante.

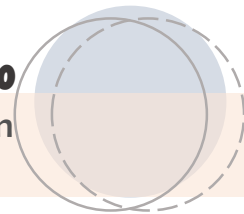
## **INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CLASSES MULTISSERIADAS DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA**

A fim de prosseguir as discussões sobre a temática, as classes multisseriadas do Programa Escola Ativa e inovação pedagógica serão tratadas à luz do pensamento dos teóricos Arroyo (2002) e Fino (2006). Essas reflexões permitirão entender o conceito de inovação pedagógica e o Programa Escola Ativa.

De acordo com Arroyo (2002), embora a estrutura de ensino das escolas do campo de forma geral deve ser um pouco mais flexível, ao professor que trabalha em uma classe multisseriada em uma escola do campo, exige-se um grande esforço, no sentido de compreender os desafios e impasses que lhes estão propostos e trabalhar com as possibilidades as quais lhe restam. Mesmo assim, os professores buscam diversas formas de vivenciar os processos de ensino e aprendizagem.

As classes multisseriadas são definidas como uma junção de várias séries em que um mesmo professor, numa mesma sala de aula desenvolve seu trabalho. O Programa Escola Ativa é um dos programas adotados pelas escolas brasileiras, com uma metodologia direcionada e específica, a suposta realidade com vários objetivos





em suas entrelinhas, dentre eles o de acelerar a aprendizagem.

O atendimento destinado às escolas do campo favorece a noção de retardo nesta esfera, onde há uma má distribuição da densidade populacional por localidade, justificando a falta de investimentos nas escolas do campo resultando em salas de aula que atendem a um conjunto de séries e idades ao mesmo tempo, como é o caso das classes multisseriadas. Um dos princípios que orientam o trabalho do programa Escola Ativa, é o trabalho proposto com classes multisseriadas.

Objetivamente, Boff avalia a situação das classes multisseriadas:

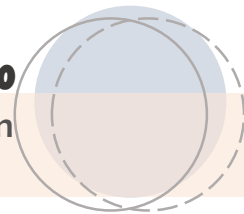
Estudos mostram as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas. De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e sobrecarga de trabalho os professores gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino-aprendizagem. Geralmente, aqueles com uma formação inadequada permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento que adquirem maior escolaridade quando pedem remoção para a cidade (BOFF, 2001, p. 28).

Assim, as classes multisseriadas constituem uma especificidade da diversa realidade educacional do campo. As classes multisseriadas do referido programa são espaços educativos heterogêneos e, além das diferenças das faixas etárias e interesses, torna-se relevante também explicitar o domínio de conhecimentos e níveis de aproveitamento dos aprendizes. Deste modo, a aprendizagem nesses espaços precisa ocorrer de forma significativa e principalmente inovadora, pois os alunos dessas classes apresentam dificuldades específicas levando em consideração a questão cultural que sobre os quais permeiam.

Acerca das práticas pedagógicas com as classes multisseriadas, Arroyo afirma que, de maneira geral, as escolas do campo devem sim adotar estruturas mais flexíveis, nesta visão não há espaço para o sistema seriado de ensino.

Assim sendo, assevera Arroyo:

[...] o tempo, os espaços, as práticas educativas, os conteúdos, os horários, os trabalhos dos professores, de tal maneira que dê conta do desenvolvimento e formação plenos do educando, respeitando cada tempo. Isso é uma prática



concreta, que vai desde como organizar as turmas entre os que sabem ler e os que não sabem, respeitando os tempos de vida (ARROYO, 2004, p. 5-6).

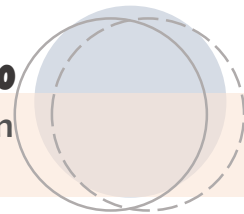
Segundo o autor, o professor não pode limitar-se apenas a desenvolver a habilidade leitora e escritora, existem outras esferas humanas a serem desenvolvidas. De tal modo, a escola do campo precisa urgentemente de ações inclusivas e democráticas, visto que é um espaço diverso. Assim, para o autor as práticas pedagógicas são fundamentadas sobre objetivos e finalidades próprias, tornando-se sensíveis à pluralidade das culturas.

Para o autor, além do poder de transformação de tais práticas, elas possuem suas concepções, sendo possível entender que uma nova competência pedagógica se origina na própria prática, no debruçar-se sobre ela, no movimento dialético refletindo na ação. Diante disso, a reflexão sobre as práticas pedagógicas da escola rural, torna-se a área de atuação desse projeto.

A educação oferecida aos povos do campo deve partir da diversidade presente na própria escola campesina, o modo de vida, a identidade atual nessa escola é definida pela suavinculação às questões inerentes à sua realidade, construindo políticas que assegurem o direito à igualdade com respeito às diferenças. Os conteúdos e debates sobre questões relacionadas ao modelo de desenvolvimento do campo devem ser manifestos na educação do campo e para o campo.

Na concepção de educação, cultura e identidade campesinas, devem ser levadas em consideração, a saber: A concepção de escola como local de apropriação de conhecimentos científicos mediante uma relação dinâmica entre a humanidade e o conhecimento do mundo da vida; A concepção de conteúdos e metodologias de ensino e do significado dos conteúdos escolares para essa determinada comunidade escolar; A concepção de avaliação sendo um dos aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica.

A respeito da multissérie, Perrenoud (2000) afirma que se deve romper com a ideia de que todos os alunos devem aprender da mesma forma e ao mesmo tempo.



Segundo o autor, a multisseriação é diferente e ousada, pois permite que vários alunos de diferentes idades e séries congregam ao mesmo tempo em um espaço educativo. Desta forma, é fundamental a construção de novas metodologias que objetivem diferenciar as práticas de ensino, oportunizando a aprendizagem àqueles que sentem mais dificuldade em construí-la.

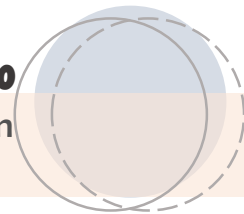
Sob esta compreensão urge afirmar que é de fundamental importância de se fundar um novo paradigma nas práticas pedagógicas, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem necessitam ser reorganizados. No Programa Escola Ativa, a questão da inovação pedagógica requer uma reflexão mais crítica, por se tratar de um programa com metodologias específicas.

Ainda assim, sabe-se que o trabalho pedagógico e organização escolar em classes multisseriadas diferem muito daquilo que se propõe às políticas públicas para educação brasileira. Desta forma, observa-se uma quebra de paradigma na estrutura fabril ainda existente no presente século. Neste sentido, nos reportamos às considerações de Fino sobre o paradigma fabril:

Na escola, independente de não estarem expressos nos programas nem nos livros de estudo, os professores, mesmo que não experimentem uma consciência muito aguda desse facto, transmitem aos jovens toda uma série de valores simbolizados na disposição dos lugares na sala de aula, na campainha, na separação por idades, na distinção das classes sociais (em que o professor representa a classe dominante), na autoridade do professor e no próprio facto dos estudantes estarem dentro da escola e não na própria comunidade (FINO, 2000, p. 29).

Portanto, embora no Brasil as mudanças no processo educativo ocorram de forma muito lenta, a quebra paradigmática desta estrutura fabril, que ainda existe nas escolas rurais brasileiras, será possível somente quando aqueles que a compõem tiverem clareza da complexidade deste processo, pois a escola é apenas um dos espaços formais de educação, ou seja, não é apenas na escola que o aluno aprende, existem muitos outros espaços formais e informais, onde os muitos outros saberes são construídos.

Sobre a inovação pedagógica, Arroyo afirma a "mudança" estabelece a



redefinição dos papéis do professor e aluno em sua relação pedagógica com o saber. O mesmo fala da necessidade de transgredir, às vezes, para observar se algo foi modificado, neste sentido ele afirma:

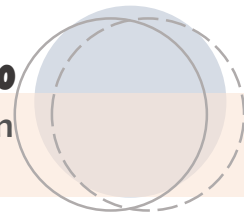
[...] Inovar, transgredir não é uma postura anárquica inconsequente, é tentar afirmar um trato educativo da prática e dos profissionais, É optar por valores mais pedagógicos de administrar pessoas e relações pessoais. É ter sensibilidade educativa e ética (ARROYO, 2002, p. 143).

De acordo com Arroyo (2002), para inovar é fundamental uma mudança consciente nas práticas tradicionais e não apenas buscar o novo, mas tentar incorporá-lo, revendo crenças e atitudes acerca das ações pedagógicas em sala de aula.

Ao se tratar do termo mudanças paradigmáticas e da possibilidade das classes multisseriadas do programa escola ativa constituir-se um espaço onde se desenvolva práticas pedagógicas inovadoras, pode-se ainda reportar-se às reflexões de Fino acerca da ruptura das posturas tradicionais:

[...] a inovação pedagógica tem que ser, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico face às práticas pedagógicas tradicionais. É certo, que há factores que encorajam, fundamentalmente ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou de alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. Encontra-se, ao invés, na maneira como esses factores são utilizados para se fazer como, até aí, não se fazia (FINO, 2006, p. 3).

Para o autor, romper com as posturas tradicionais de ensino significa mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, resultando em algo essencialmente novo. Para ele, a inovação pedagógica resulta em rupturas epistemológicas, onde a simples inserção de ferramentas tecnológicas nas salas de aulas não resulta em inovação pedagógica. Conforme discorre Fino (2006), um processo intencional e consciente, tal ruptura incide sobremaneira nas práticas escolares tradicionais, rumo a uma intervenção inovadora que venha modificar e melhorar as ações pedagógicas no processo educativo.



No que concerne à tecnologia, segundo Papert (1997, p. 8): “[...] é função da educação de criar os contextos para que as aprendizagens possam se desenvolver de modo natural”. No que concerne à relação da tecnologia com a educação, o autor afirma a importância de possibilitar desafios significativos, relacionados ao aprendizado para que os alunos busquem soluções inovadoras. Atribuindo a tecnologia o papel fundamental de propor uma ruptura com paradigmas do passado para a escola moderna, uma vez que o ensino escolar cria uma dependência supersticiosa a crer em seus métodos ultrapassados.

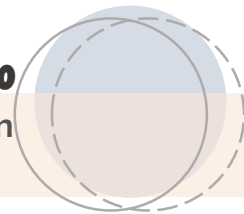
Fino chama a atenção para a necessidade da ruptura com o paradigma tradicional, quando afirma:

É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam as mudanças, mas a inovação, ainda que possa depender de todos ou alguns desses factores (por exemplo, da tecnologia), não é neles que reside. [...] Eu costumo dizer que só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma fabril [...] (FINO, 2006, p. 3).

De acordo com o autor, o sentido da expressão “inovação pedagógica” é um processo intencional e consciente a partir da ruptura com a rotina escolar tradicional na ânsia por uma intervenção pedagógica inovadora que melhore o processo educativo.

Desta forma, a partir desta perspectiva, percebe-se que a existência da inovação pedagógica como uma ação interventora na melhoria destes processos de aprendizagem, deve ser encontrada na construção de novos contextos de aprendizagem, ou seja, na possibilidade de o professor da escola do campo do Programa Escola Ativa no interior de Pernambuco/Brasil, romper com a forma tradicional de seu trabalho pedagógico, dando lugar a uma renovação da sua ação didática, possibilitando uma mudança efetiva em sua postura pedagógica.

Sendo à escola a precursora de tal mudança, e no que diz respeito à escola, Sousa (2005, p. 5) afirma: “não pode ser apenas joguete de mudanças externas, mas deve assumir, ela própria, a mudança desejada.” Cujas missões, por excelência, são a difícil



tarefa de formar novos cidadãos, considerando as aceleradas mudanças que ocorrem no mundo.

Segundo a documentação analisada, o respectivo programa de Educação para o Campo fora criado para assistir ao trabalho educativo com classes multisseriadas, propondo-se a reconhecer e valorizar as diferentes formas de organização social e todas as características da realidade campestre brasileira, norteadas por rudimentos que garantem a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Seu papel consiste em promover situações de envolvimento e compromisso dos estudantes com o estudo e ação sobre sua realidade e com a valorização dos povos do campo.

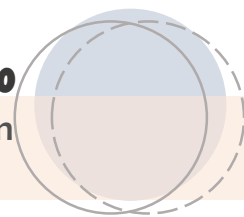
Segundo o texto analisado sobre o respectivo programa, a proposta pedagógica tem por objetivo possibilitar condições específicas para o trabalho com as diferenças e singularidades regionais e com os povos do campo, tendo como propósito contribuir para a superação da visão ultrapassada e preconceituosa sobre o espaço rural e seus habitantes.

Nesta perspectiva, os aprendizes do programa escola ativa, fazem parte de uma sociedade e são, a todo momento, influenciados por ela. Vygotsky diz que o ser humano é um ser social desde o seu nascimento e todas as interações vividas conduzem ao desenvolvimento de suas funções cognitivas.

Para Vygotsky (1984), a ZDP é princípio inevitável aos processos de interações para situações de ensino. Para o autor, a influência do papel do contexto social, ou seja, o meio onde o aprendiz está inserido influencia na construção do conhecimento, a partir desta reflexão compreende-se que o aprendizado é construído socialmente.

Os argumentos de Vygotsky acerca do funcionamento mental e as interações são muito propícios para o trabalho pedagógico, com a proposta do programa escola ativa, na dinâmica das relações de sala de aula e nos momentos de interações dos alunos com os seus colegas, sendo para esta pesquisa o espaço pedagógico de fundamental importância para identificar tais evidências.

A prática pedagógica inovadora deve, de fato, apresentar mudanças que



diferenciem das práticas do sistema tradicional de ensino. Sendo, justamente, nesta perspectiva de mudança da prática pedagógica que a inovação pedagógica aconteça ou mesmo seja configurada.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador do trabalhador. 4ed. Carlos Minayo Gomes et al. São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. *In*: Por uma educação do campo. (Org) Mônica Castagna Molia. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – Compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 2001.

FINO, Carlos Nogueira. **Inovação Pedagógica**: significado e campo (de investigação). Texto apresentado no III Colóquio do DCE - UMa, oficina B – Inovação e Supervisão. 2007.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). *In*: **Actas do III Colóquio DCE-UMa**. Funchal: Universidade da Madeira, 2007.

FINO, Carlos Nogueira. **Etnografia da Educação**. Universidade da Madeira. CIE – Centro de Investigação em educação. 2011.

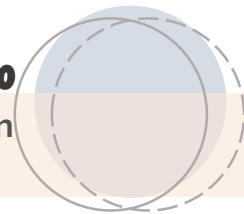
KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975, *In*: FERREIRA, Rosilda, A pesquisa científica nas ciências sociais. Caracterização e procedimentos. Recife: Ed. Universitária – UFPE, 1998.

PAPERT, Seymour. **A família em rede**: ultrapassando a barreira digital entre gerações. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. ed. Revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, P. **As práticas pedagógicas mudam e de que maneira?** Revista Imprensa Pedagógica. Curitiba, nº 23, julho / agosto, PP. 15 – 16. Disponível em <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_25.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_25.html)>. Acesso em: 10 dezembro 2011.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

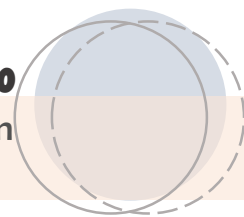


SOUSA, Jesus Maria. **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural, 2005.** Disponível em: <<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n16.htm>>. Acesso em: 04 maio 2011.

TOFFLER, Alvin; TOFFLER, Heidi. **Criando uma nova civilização:** a política da terceira onda. Rio de Janeiro: Record, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984.





# Intervenções didáticas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização: uma revisão sistemática

## Ana Paula Barbosa Gomes

Licenciada em Pedagogia  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
[ana.1502350@discente.uemg.br](mailto:ana.1502350@discente.uemg.br)

## Angélica Martins Rodrigues

Licenciada em Pedagogia  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
[angelica.1502471@discente.uemg.br](mailto:angelica.1502471@discente.uemg.br)

## Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues

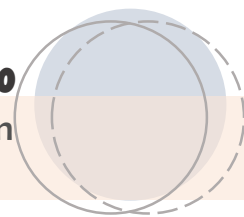
Doutora em Educação  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
[fernandarodrigues@uemg.br](mailto:fernandarodrigues@uemg.br)

**RESUMO:** As dificuldades de aprendizagem têm ocupado lugar de destaque na pauta de discussões entre profissionais de diferentes áreas, em especial, professores e pais/responsáveis. O presente trabalho objetivou conduzir uma revisão sistemática para identificar trabalhos acadêmico-científicos que propuseram atividades aplicadas para alunos do Ensino Fundamental com a premissa de contribuir para o trabalho docente em relação às dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Foram escolhidos 10 textos para análise, a partir de seleção dos trabalhos na plataforma de busca Google Scholar com a inserção dos termos “dificuldades de aprendizagem” AND alfabetização, considerando o período de 2015-2020. Os critérios para análise dos textos foram: concepção de dificuldades de aprendizagem; estratégia utilizada para trabalho com a dificuldade de aprendizagem; faixa etária das crianças contempladas no trabalho; a existência da parceria entre a escola e a família das crianças com dificuldade de aprendizagem e os resultados obtidos. Os resultados indicam a baixa produção e publicação de pesquisas sobre a temática ‘dificuldades de aprendizagem na alfabetização’. Além disso, os autores não se posicionam sobre a conceituação da expressão dificuldades de aprendizagem, mas mencionam o uso dos recursos tecnológicos e jogos para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem, destacando a importância da parceria com a família. Este trabalho não esgota as possibilidades de pesquisas que envolvem a temática das dificuldades de aprendizagem e alfabetização. Ao contrário, mostra a necessidade de trabalhos que contemplem as temáticas e a divulgação dos resultados.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Estratégias didáticas; Discentes.

### Como citar este trabalho:

GOMES, A.P.B.; RODRIGUES, A.M.; RODRIGUES, F.F.S. Intervenções didáticas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização: uma revisão sistemática. In: RODRIGUES, F.F.S. **Tecnologias aliadas à Educação: Inovação e Aprendizagem**. 1Ed. Uberlândia: Editora Colab, 2021. p.73-88. <http://dx.doi.org/10.51781/97865869201547388>.



## INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem têm se tornado pauta de discussões entre profissionais de diferentes áreas, em especial, professores. No entanto, ainda percebemos compreensões distintas sobre as dificuldades de aprendizagem no que refere às suas concepções e causas.

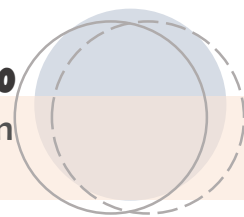
Enquanto pedagogas em formação, durante os momentos de estágios, em especial no Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, presenciamos situações nas escolas campo de estágio envolvendo alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Paralelamente, também percebemos a angústia das professoras e da escola diante dessas crianças que apresentavam, principalmente, dificuldades na escrita e/ou leitura e problemas comportamentais. Isso nos despertou o interesse em compreender, aprender mais e realizar nosso Trabalho de Conclusão de Curso sobre o tema.

Nesse sentido, entendemos a relevância da temática, mas assim como Torres, Soares e Conceição (2016), reconhecemos que as dificuldades de aprendizagem:

(...) têm pouco destaque no cenário das prioridades das políticas públicas e educacionais, uma vez que os profissionais ainda não estão aptos para identificar quando uma criança realmente apresenta uma dificuldade no aprendizado, pois os programas são escassos para orientá-los neste seguimento ainda rodeado de preconceitos (p.115).

O pioneiro na pesquisa envolvendo as dificuldades de aprendizagem foi o psicólogo Samuel Kirk que, no ano de 1962, utilizou pela primeira vez o termo *learning disabilities*. Segundo Kirk, as dificuldades de aprendizagem são:

um atraso, distúrbio, ou atraso no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares, resultantes de uma desvantagem causada por uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental. Não resulta de deficiência mental, privação sensorial, ou fatores culturais ou pedagógicos (KIRK, 1962).



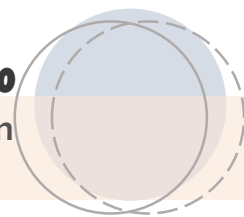
Na definição proposta por Kirk é apresentado o critério da exclusão, o qual é referenciado em muitas das definições subsequentes. Este critério pretende impedir que alunos com outras problemáticas sejam identificados com dificuldades de aprendizagem, como nos casos de crianças com deficiência mental, problemas neurológicos e sensoriais, perturbações emocionais severas e desvantagens culturais. Contudo, é possível que tanto as dificuldades de aprendizagem quanto os outros problemas mencionados anteriormente ocorram de forma concomitante em algumas crianças (AMORIM, 2013).

Para Smith e Strick (2012), as dificuldades de aprendizagem não se referem “a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico” (p.15). Algumas características são indicadores de que a criança pode ter alguma dificuldade de aprendizagem, como por exemplo, problemas na emissão, integração ou recepção de informações, dificuldade de percepção e memória. Nesse sentido, a criança precisa de acompanhamento, caso manifeste dificuldade em se expressar de forma verbal ou escrita, expor seus pensamentos em forma de palavras, na interpretação, percepção, assimilação e armazenamento de informações (SMITH; STRICK, 2012).

Na concepção de dificuldades de aprendizagem apresentada por Filipe e Benevenuti (2013), desconsidera-se a relação com quadro de disfunção neurológica e considera que está relacionada a questões de âmbito psicológico e/ou socioculturais que dificultam o desenvolvimento esperado.

A autora Fernandez (2001) vai além das concepções enumeradas anteriormente e destaca que, independente da(s) causa(s) das dificuldades de aprendizagem, é necessário considerar a estrutura individual da criança e, a partir disso, elaborar uma intervenção individual.

As diferentes significações sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas anteriormente nos possibilita refletir sobre a situação em que profissionais da educação se encontram, marcada pela divergência de entendimento e, conseqüentemente, dificuldades em conduzir o trabalho com as crianças.



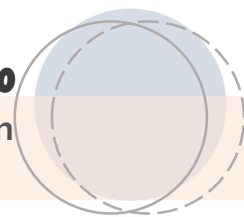
Além disso, é necessário reconhecer que as dificuldades de aprendizagem são influenciadas pelas vivências dos alunos. Nesse sentido, é imprescindível a parceria entre a família e a escola para o acompanhamento diário e contínuo, que possibilita o desenvolvimento de um trabalho voltado para o processo de aprendizagem das crianças com dificuldades (OLIVEIRA, 2010).

Os docentes, pela formação e tempo com os discentes no ambiente escolar, ganham papel de destaque, pois podem identificar, fazer os encaminhamentos necessários e também propor estratégias que contribuam para superar as dificuldades de aprendizagem (LOPES; CRENITTE, 2013).

Desse modo, o professor deve ter clareza sobre a definição das dificuldades de aprendizagem na criança a partir de observação criteriosa, evitando equívocos, uma vez que são naturais as diferenças de rendimento entre os alunos. Para Osti (2004), o papel do professor consiste em conhecer o aluno, sua realidade, família e dificuldades, atuando para que o ambiente de aprendizagem seja inclusivo, e que as crianças tenham liberdade para expressarem suas dúvidas.

As dificuldades de aprendizagem não podem ser tratadas como o oposto da aprendizagem. Assim, o professor pode acreditar no potencial das crianças que apresentam alguma dificuldade, criar possibilidades e condições para que elas possam se desenvolver, valorizando seus esforços e as motivando. Nesse sentido, Freire (2011) afirma que a prática do professor deve respeitar as diversidades, garantindo e conscientizando o outro dos seus direitos, possibilitando ao aluno acreditar na sua capacidade e potencial.

No âmbito da alfabetização, as dificuldades de aprendizagem podem comprometer a leitura e/ou a escrita, habilidades consideradas essenciais para o convívio e desenvolvimento em sociedade, uma vez que proporcionam ao ser humano a decodificação e entendimento de códigos, que concomitantemente vão auxiliar no letramento, ou seja, na compreensão do contexto social onde está inserido.



A aprendizagem da leitura e da escrita é uma aprendizagem da vida; por isso, o educador/alfabetizador precisa construir um projeto pedagógico de vivências significativas. O escrever e o ler têm de ter significado. Escrever para além de nomear coisas. A alfabetização se reconstitui no ambiente social, as práticas e as informações não são recebidas passivamente pela criança, ela cria várias hipóteses a fim de compreender a relação da linguagem oral e gráfica. [...] Ela é o sujeito do conhecimento e já realiza atividades de interpretação e produção de leitura e de escrita no seu meio social (PINTO; MENEZES, 2013, p. 32).

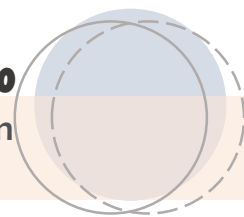
Enfatizamos que é fundamental a integração das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, reconhecendo a importância da implementação de práticas pedagógicas que respeitem as necessidades e promova um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, que o professor seja um mediador entre o aluno e a aprendizagem.

Diante do que foi exposto até aqui, nos filiamos à teoria proposta por Vygotsky para nos auxiliar na compreensão das dificuldades de aprendizagem. Reconhecemos que seus trabalhos não foram dedicados especificamente às dificuldades de aprendizagem, no entanto, dedicou-se a pesquisar e entender sobre os processos de aprendizagem, que de forma direta se aproxima do nosso objeto de estudo.

Segundo Oliveira (2002), é necessário compreender como Vygotsky conceitua aprendizagem sendo

[...] um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como "processo de ensino aprendizagem", incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (p.57).

De forma complementar, Neves e Damiani (2006) explicitam que a teoria de Vygotsky indicava que "a aprendizagem não era uma mera aquisição de informações, não acontecia a partir de uma simples associação de idéias armazenadas na memória, mas era um processo interno, ativo e interpessoal (p.l)".



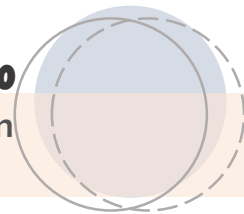
Assim, é importante destacar o papel da cultura, pois entendemos que ela produz formas de raciocínio e de aprendizagem. Isso nos possibilita compreender que as dificuldades de aprendizagem também têm suas peculiaridades, a partir da cultura onde o indivíduo está inserido, então, se ele não apropriar-se das aprendizagens consideradas essenciais, terá dificuldades de aprendizagem. Assim, reconhecemos que “se a estruturação da consciência depende da organização social, a aprendizagem e as dificuldades que ocorrem nesse processo também dependem das relações sociais que se estabelecem. Fica clara nessa concepção a importância da mediação de outros indivíduos e da cultura na formação da consciência e também na aprendizagem (CENCI; COSTA, 2010)”.

Para Vygostsky, as funções psicológicas do indivíduo não tem origem apenas biológica, elas extrapolam para as relações sociais e culturais. Nessa perspectiva, o teórico defende que “ninguém se desenvolve sozinho, visto que estamos sempre inseridos num momento histórico, social e cultural, e essa relação indivíduo/sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro (SILVA, 2017, p.177)”.

As autoras, Rossato e Martinez (2011) afirmam que a compreensão das dificuldades de aprendizagem, em especial aquelas vivenciadas em período escolar, não podem ser justificadas por problemas relacionados à condição social, familiar ou à relação aluno-professor, mas sim na estrutura e na qualidade das experiências ofertadas aos indivíduos no espaço da escola.

Diante do que foi apontado anteriormente e considerando a relevância da produção científica relacionada às dificuldades de aprendizagem, o problema que norteia o nosso projeto de pesquisa é: ‘Quais são as intervenções didáticas propostas na literatura acadêmica para trabalhar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização?’.

Considerando o interesse das pesquisadoras desse trabalho pelas dificuldades de aprendizagem na alfabetização e a existência de poucos trabalhos na literatura acadêmica sobre a temática, esta pesquisa objetivou: (i) conduzir uma revisão sistemática para identificar trabalhos acadêmico-científicos que propuseram atividades



aplicadas para alunos do Ensino Fundamental com a premissa de contribuir para trabalhar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização; (ii) identificar as tendências na produção acadêmico-científica referentes às dificuldades de aprendizagem e (iii) contribuir para a produção científica referente à temática.

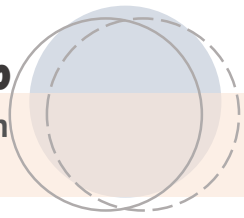
## **METODOLOGIA**

Para explorar as informações referentes às dificuldades de aprendizagem na literatura acadêmico-científica, foi realizada uma revisão sistemática, que trata-se de um tipo de levantamento não tendencioso, focado em uma questão bem definida. De acordo com Okoli (2019), por seguir um método científico explícito e reproduzível, as revisões sistemáticas oferecem a possibilidade de trabalhar com elevado nível de evidência. Segundo Galvão e Pereira (2014) “trata-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis (p.183)”.

A presente revisão sistemática foi realizada com trabalhos publicados entre janeiro de 2015 até julho de 2020, em português, que apresentam resultados de investigações feitas no Brasil, abordando a temática dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Escolhemos esse período por trazer discussões mais recentes e atuais, visto que, infelizmente, é um assunto ainda pouco discutido na área da educação, mas é de crescente e relevante interesse e importância para educadores e pesquisadores.

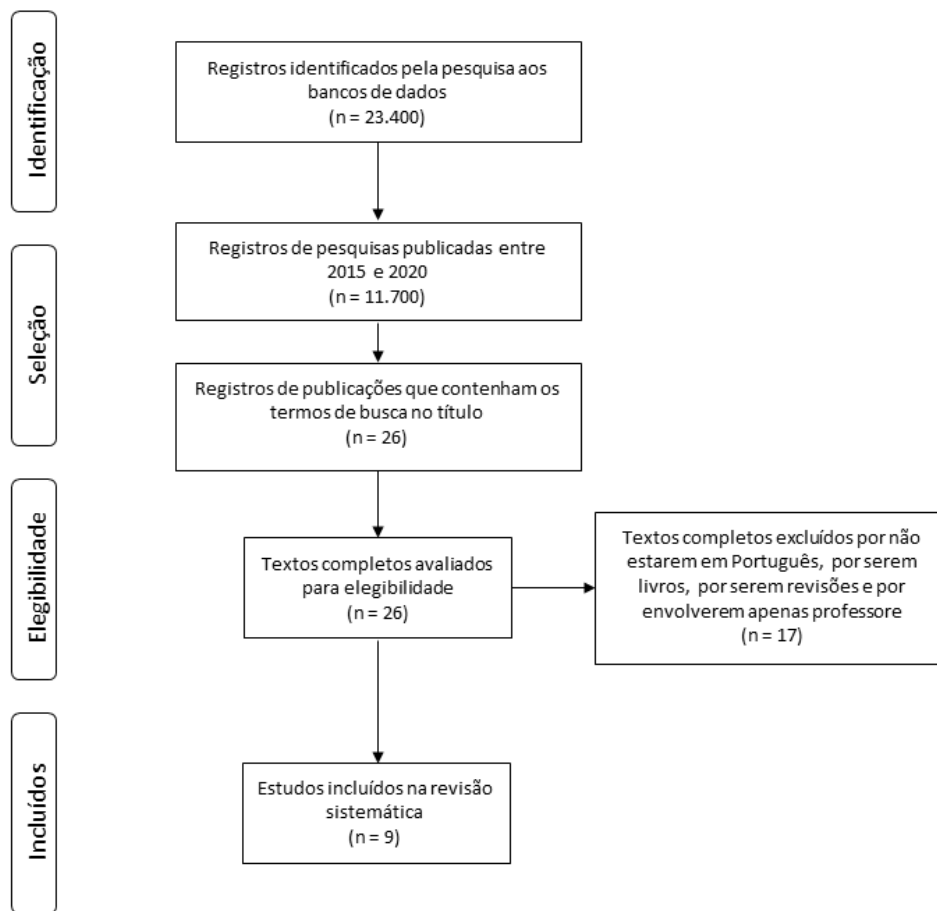
Para o levantamento dos trabalhos foi realizada busca no Google Scholar. Os termos utilizados para a pesquisa foram combinados entre si, realizando uma busca integrada, a partir dos termos: “dificuldades de aprendizagem” AND alfabetização. Para restringir as buscas à expressão ‘dificuldades de aprendizagem’, foi utilizado o operador ‘aspas’ (“”) e, para integrar a expressão buscada com o termo ‘alfabetização’, foi utilizado o operador “AND”.

Conforme mostra a figura 1, 26 trabalhos foram identificados na base de dados pesquisada, sendo 17 trabalhos excluídos pelos seguintes critérios: estarem em inglês



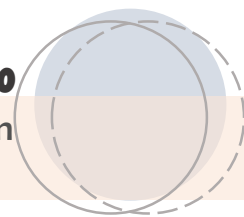
(um trabalho); serem livro (um trabalho); serem revisões (treze trabalhos); envolverem apenas docentes (dois trabalhos). Assim, foram elegíveis, segundo os critérios de inclusão, 09 (nove) trabalhos para análise (quadro 1).

**Figura 1.** Diagrama da seleção de trabalhos para revisão sistemática



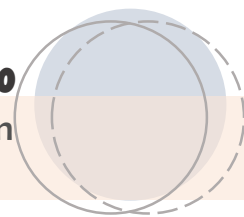
Os trabalhos selecionados com base nos critérios estabelecidos foram analisados na íntegra, considerando-se os dados de interesse em tabela predefinida, contendo campos para referência e tipo do trabalho; concepção de dificuldades de aprendizagem; estratégia utilizada para trabalhar as dificuldades de aprendizagem; faixa etária das crianças contempladas no trabalho; a existência da parceria entre a escola e a família das crianças com dificuldade de aprendizagem e os resultados obtidos.





**Quadro 1.** Trabalhos selecionados para análise

| Referência do trabalho |   |
|------------------------|---|
| 1                      | BLANDINO, J. F. <b>O uso de objetos de aprendizagem como recurso de apoio às dificuldades na alfabetização.</b> 2016. 91f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016.   |
| 2                      | TOLEDO, K. R. M.; LIMA, V. S.; DANTAS, F. L. S., ALVES, T. R. S.; BRAGA, E. S. O. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: um relato de experiência. <b>Research, Society and Development</b> , n.9, v.7, p.1-13, 2020.   |
| 3                      | ANDRADE, C. A. S. <b>Utilização das mídias na alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem.</b> 2019. 28f. TCC (Especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.   |
| 4                      | RIBEIRO, I. C. M. <b>Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização de alunos do 4º ano.</b> 2015. 30f. TCC (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Sant’ana do Livramento, 2015.  |
| 5                      | OLIVEIRA, M. P. S.; SILVA, R. P. O brincar e o letramento com possibilidade de sanar as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. In: II Congresso Brasileiro sobre Letramento e Dificuldades de Aprendizagem, <b>Anais...</b> Campina Grande, PB, 2018, p. 1-30.  |
| 6                      | RODRIGUES, R. G.; RAMOS, R. F. <b>Alfabetização e letramento: uma análise das dificuldades de aprendizagem dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental da escola Professor José Amil de Almeida Alho.</b> 2015. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Gurupá, PA, 2015. |
| 7                      | FISCARELLI, S. H.; MORGADO, C. L.; UEHARA, F. M. Objetos de aprendizagem e alfabetização: uma proposta de uso de recursos lúdicos para crianças com dificuldades de aprendizagem. <b>Conhecimento &amp; Diversidade</b> , v. 9, n. 18, p. 144-160, jan. 2018.   |
| 8                      | ROCHA, L. B. <b>Efeitos do programa de alfabetização e raciocínio (PAR) no desempenho acadêmico e na expressão das funções executivas em crianças com dificuldades de aprendizagem.</b> 2017. 134f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.   |
| 9                      | ONO, K. <b>Uso das mídias como ferramenta para trabalhar dificuldades de aprendizagem na alfabetização de alunos do Ensino Fundamental.</b> 2015. 52f. TCC (Especialização) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015   |



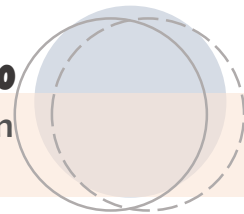
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para realização da análise dos trabalhos foi realizada a leitura atenta dos textos buscando identificar em cada trabalho: (i) a concepção de aprendizagem definida pelo(s) autor(es); (ii) a estratégia utilizada para o trabalho com a dificuldade de aprendizagem; (iii) a faixa etária dos alunos envolvidos na pesquisa; (iv) a parceria com a família; e (v) os resultados obtidos com a intervenção pedagógica utilizada.

O primeiro critério avaliado nos trabalhos foi com relação à concepção de dificuldade de aprendizagem elaborada pelo(s) autor(es). Evidenciamos que em nenhum dos trabalhos avaliados foi elaborado e apresentado um conceito para dificuldade de aprendizagem. O que percebemos é que os autores dos textos analisados filiam-se a conceitos já definidos em outros trabalhos e por outros autores.

Apenas um (1) trabalho não se filiou a concepção de dificuldades de aprendizagem direcionada para o campo educacional, cujos autores optaram por assumirem a concepção neurológica. Acreditamos que essa falta de conceituação da expressão 'dificuldade de aprendizagem' esteja relacionada às variadas possibilidades de definições e à escassez de trabalhos para abordar a temática, e dar suporte aos pesquisadores da área. Para Capellini, Oliveira e Pinheiro (2011), existe uma confusão teórica que não permite um consenso sobre a definição e causas das dificuldades de aprendizagem.

Quando buscamos identificar as estratégias utilizadas nos trabalhos para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem, identificamos que os trabalhos de Blandino (2016); Andrade (2019); Fiscarelli, Morgado, Uehara (2018) e Ono (2015) recorreram às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) para lidar com as dificuldades de aprendizagem. Dentre os recursos mencionados, foram utilizados tablet, notebook e celular para acesso a aplicativos voltados para alfabetização. Assim, temos as seguintes justificativas para escolha dos recursos tecnológicos:



Optamos por trabalhar com materiais disponíveis na internet devido à facilidade de acesso atualmente, tanto por parte da escola, como por parte da família (BLANDINO, 2016, p.47).

(...) buscou incentivar o uso das mídias para ampliação do conhecimento e também auxiliar na alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem, trabalhando os conceitos de forma interdisciplinar e lúdica (ANDRADE, 2019, p.13).

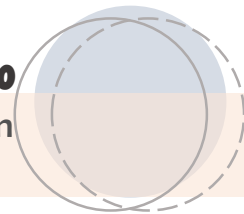
Os meios eletrônicos têm sido cada vez mais utilizados pelas crianças, uma vez que esses recursos podem contribuir para o desenvolvimento, aproveitando a quantidade significativa de aplicativos gratuitos com fins educativos disponíveis. Contudo, o uso desses recursos deve ser supervisionado por um adulto, atentando-se para o controle do tempo de exposição à tela.

Para Ono (2015), o uso das TICs em sala de aula pode gerar resultados positivos se itens como a escolha dos 'softwares', a diversidade de mídias, a interação e integração dos alunos forem garantidas. Além disso, é necessário investimento na formação de professores para que consigam explorar os recursos existentes.

As TICs podem favorecer o processo de alfabetização pelo uso de 'softwares' e 'sites' educativos, uma vez que despertam o interesse dos alunos com a diversificação de sons, imagens e cores (HANSEN, 2010). Além dos recursos tecnológicos, nos trabalhos de Toledo et al. (2020); Oliveira, Silva (2018) e Rocha (2017) a estratégia escolhida para superação das dificuldades de aprendizagem foram os jogos.

Acreditamos que os jogos são recursos que podem contribuir para o processo de aprendizagem, porque eles têm a capacidade de contemplar várias perspectivas do desenvolvimento dos alunos, como a cognitiva, a social e a criativa. Para as autoras Alves e Bianchin (2010), o jogo tem a capacidade de contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança e também

favorece a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação. Como consequência, a criança fica mais calma, relaxada e aprende a pensar, estimulando sua inteligência. Nesse contexto, precisamos elucidar os pontos de contato com a realidade, a fim de que o jogo seja significativo para a criança. Por meio da observação do desempenho das crianças com seus jogos, podemos avaliar o nível de seu desenvolvimento motor e cognitivo (p.284).



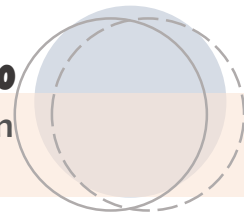
No trabalho de Ribeiro (2015), a estratégia utilizada para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem foi a proposição de oficinas de aprendizagem para os alunos que não conseguem ter o desenvolvimento compatível com as crianças da mesma idade. Já o trabalho de Rodrigues e Ramos (2015) não especifica qual foi a estratégia, apenas menciona que as atividades utilizadas para contribuir para a aprendizagem de alunos com dificuldades foram lúdicas.

A ludicidade é uma ferramenta importante no trabalho com crianças, em especial no trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem por tornar a aprendizagem mais interativa, dinâmica e atrativa, com a utilização de recursos como brinquedos, brincadeiras e cantigas (DUARTE; PIOVESAN, 2013).

Com relação à faixa etária dos alunos que participaram da pesquisa, temos os trabalhos de Blandino (2016) e Andrade (2019) que contemplam alunos de 6 e 7 anos de idade. Já o trabalho de Oliveira (2018); Ribeiro (2015); Fiscarelli, Morgado, Uehara (2018); Rodrigues e Ramos (2015) trabalharam com crianças na faixa etária de 7 e 9 anos de idade. E, por fim, os trabalhos de Rocha (2017) e Ono (2015) contemplaram crianças entre 9 e 13 anos de idade.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o empenho dos professores deve se voltar para que a alfabetização aconteça no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de “garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (p.59)”.

Percebemos uma ampla faixa etária sendo contemplada pelos trabalhos analisados, o que se opõe ao que é previsto na BNCC, e isso só reforça que precisamos repensar documentos e diretrizes, pois a realidade escolar é diferente. A aprendizagem não acontece de forma igual para todos, sendo esse um processo que deve ser respeitado. Os professores se deparam com alunos que chegam ao 4º ano e ainda não estão alfabetizados. Isso requer que o professor repense sua ação pedagógica para ajudar o aluno nesse processo.



Dentre os critérios escolhidos para análise dos trabalhos, destacamos a parceria com a família para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem. Os trabalhos de Blandino (2016); Rodrigues e Ramos (2015) e Ono (2015) destacam o papel da família no trabalho com as dificuldades de aprendizagem, como podemos conferir:

Optamos por trabalhar com materiais disponíveis na internet, devido à facilidade de acesso atualmente, tanto por parte da escola, como por parte da família (BLANDINO, 2016, p.47).

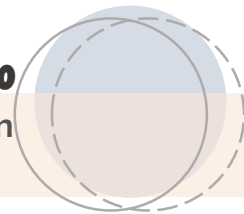
(...) os problemas de aprendizagem sugere amplo e árduo trabalho do professor junto à família da criança, para analisar situações e levantar características para descobrir o que está causando dificuldade ou empecilho para que o aluno aprenda (RODRIGUES; RAMOS, 2015, p.18).

A influência da família na educação, o grau de estimulação recebido desde seu nascimento, a dinâmica familiar, o vínculo entre aluno e professor, ambiente escolar entre outros espaços em que o aluno está inserido, influenciam sua capacidade de aprendizagem, sendo relativas ao fator ambiental (ONO, 2015, p.17).

Nesse sentido, o apoio e a segurança familiar se estabelecem como fatores essenciais para o desenvolvimento dos alunos, com ou sem dificuldades de aprendizagem, pois quando a família participa e preocupa-se com a aprendizagem dos alunos, também dá suporte e estimula o processo de alfabetização. Segundo Sousa (2012) a parceria família – escola é fundamental

no desenvolvimento de ações que favoreceram o sucesso escolar e social das crianças, formando uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. A educação perpassa tanto o ambiente escolar quanto o familiar. A interação entre ambos é muito importante para o sucesso do processo ensino-aprendizagem (p.5).

Para finalizar nossa revisão, elegemos como último critério a análise da relação entre os resultados obtidos com a estratégia escolhida pelos autores, com vistas ao trabalho das dificuldades de aprendizagem. Nesse aspecto, todos os trabalhos afirmam que os resultados foram satisfatórios e conseguiram atender aos objetivos propostos. Também entendemos que todas as iniciativas aqui analisadas, quando bem planejadas e realizadas, podem contribuir para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização dessa pesquisa percebemos a escassez de trabalhos com a temática de dificuldades de aprendizagem na alfabetização, indicando que é um campo que requer atenção. A realização de mais pesquisas e divulgação dos resultados pode contribuir para que profissionais da Educação, pais/responsáveis e professores em formação compreendam melhor as dificuldades de aprendizagem.

Acreditamos que este trabalho cumpriu os objetivos propostos de conduzir uma revisão sistemática e identificar trabalhos acadêmico-científicos que propuseram atividades aplicadas para alunos do Ensino Fundamental com a premissa de contribuir para trabalhar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Além disso, conseguimos identificar as tendências na produção acadêmico-científica referentes às dificuldades de aprendizagem.

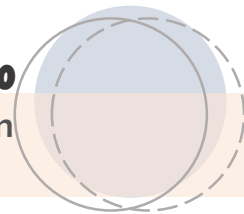
Os trabalhos analisados indicam que não há um posicionamento dos autores sobre a concepção das dificuldades de aprendizagem, mas seus autores enumeram causas, consequências e indicam estratégias. Além disso, constatamos que os recursos tecnológicos têm sido uma ferramenta muito utilizada nas estratégias para trabalhar as dificuldades de aprendizagem e que a parceria com a família é algo que precisa acontecer para aperfeiçoar os resultados relacionados à aprendizagem.

Este trabalho não esgota as possibilidades de pesquisas que envolvem a temática das dificuldades de aprendizagem e alfabetização. Ao contrário, mostra a necessidade de realização e publicação de trabalhos que contemplem essas temáticas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.



CAPELLINI, S. A., OLIVEIRA, A. M., PINHEIRO, F. H. Eficácia do programa de remediação metafonológica e de leitura para escolares com dificuldades de aprendizagem.

**Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v.16 n.2 Abr./Jun 2011.

CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. Dificuldades de Aprendizagem: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Catarina, v. 18, n. 1, p. 258-273, 2010.

**DUARTE, M. S.; PIOVESAN, J. S.** Dificuldades de aprendizagem e ludicidade: brincando eu aprendo. **Revista Vivências**. v. 9, n.17: p. 21-32, outubro/2013

FERNANDEZ, A. **Os Idiomas do Aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FELIPE, S. M.; BENEVENUTTI, Z. S. Dificuldade de Aprendizagem. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 1, n. 1, p. 61-64, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GALVAO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014.

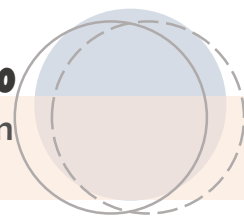
HANSEN, M. R. B. **O uso das tecnologias (informática) na alfabetização dos alunos de 1º e 2º ano do ensino fundamental**. Monografia (Especialização em Mídias na Educação). Porto Alegre, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS, 2010.

KIRK, S. **Educação Experimental em Crianças**. Boston: Houghton Mifflin, 1962.

LOPES, R. C. F.; CRENITTE, P. A. P. Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 15, n. 5, p. 1214-1226, 2013.

MARTÍNEZ, M., ROSSATO, M., A superação das dificuldades de aprendizagem e mudança na subjetividade. In Albertina Mitjáns Martínez; Maria Carmem Villela Rosa Tacca. (Org.). **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2011.

OKOLI, C. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. **EaD em Foco**,



Rio de Janeiro, v.9, n. 1, 2019.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.

PINTO, K. M.; MENEZES, C. R. Aprendizagens no enlace de desejo: (des)coberta na autoria. In: PAIM, R. M. O.; FOLBERG, M. N. **Ler ou não ler: drama ou desafio?** Porto Alegre: Letra e Vida, 2013. p. 26-36.

SANTOS, N. M. **Problematização das dificuldades de aprendizagem**. 2009. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2009.

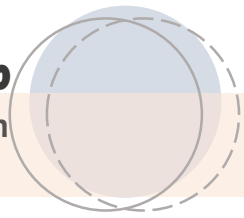
SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SILVA, J. S. Dificuldades de Aprendizagem em Leitura e Escrita: reflexão a partir da teoria da aprendizagem de Vygotsky. **Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Maranhão, v. 3, n. 11, p. 168-186, 2017 (Edição Especial - Diálogos Interdisciplinares em Psicologia da Educação).

TORRES, N. L.; SOARES, T. S.; CONCEIÇÃO, F. H. G. Dificuldade de Aprendizagem: além do Muro Escolar. In: II Encontro Científico Multidisciplinar da Faculdade Amadeus - Qualificação Profissional e Inserção no Mercado de Trabalho 2016, Aracaju. **Anais...** Aracaju, SE: Faculdade Amadeus, 2016. p. 1-11.

VIANA, R. O.; VIANA JUNIOR, C. A. C. Dificuldades de Aprendizagem no Processo de Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, n.2, v.16, p.235-251, 2017.





# Trabalho Docente: o que mudou em relação à organização educacional no estado de Minas Gerais frente à pandemia do novo coronavírus?

## **Kátia Alves Silva**

Licenciada em Pedagogia  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
[katia.1535427@discente.uemg.br](mailto:katia.1535427@discente.uemg.br)

## **Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues**

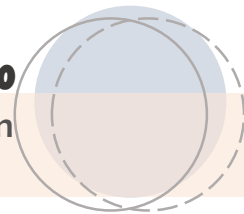
Doutora em Educação  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
[fernandarodrigues@uemg.br](mailto:fernandarodrigues@uemg.br)

**RESUMO:** O ano de 2020 foi atípico para a população mundial, conhecemos o novo Coronavírus e tivemos que mudar completamente nossas vidas. Para a educação, em especial para as escolas, professores e alunos viveram muitas transformações e adaptações. Este trabalho teve o objetivo de identificar as orientações da secretaria estadual de educação de Minas Gerais para o trabalho docente frente à pandemia do novo Coronavírus. Além disso, buscou levantar mudanças propostas/realizadas para a Educação Básica no estado de Minas Gerais e enumerar os desafios técnicos e formativos em relação à prática docente durante o período de ensino remoto. Para realização da pesquisa, foi feita uma análise de documentos disponibilizados no site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no período de março a dezembro de 2020. Os documentos mostram como o calendário escolar foi alterado para atender às 800 horas de atividades para cumprimento do ano letivo e demonstram os meios (aplicativo Conexão Escola, programa televisivo no canal rede Minas, Plano de Estudo Tutorado-PET, redes sociais) utilizados para que os alunos tivessem acesso ao conteúdo do ano escolar cursado. Fica evidenciado um aumento na carga de trabalho docente e a falta de condições adequadas para realização das atividades. O trabalho não esgota as possibilidades de pesquisas envolvendo o trabalho docente no estado de Minas Gerais em tempos de pandemia, mas mostra caminhos e possibilidades para realização de outras pesquisas.

**Palavras-chave:** Pandemia; Docente; Tecnologias.

### **Como citar este trabalho:**

SILVA, K.A.; RODRIGUES, F.F.S. Trabalho Docente: o que mudou em relação à organização educacional no estado de Minas Gerais frente à pandemia do novo coronavírus? In: RODRIGUES, F.F.S. **Tecnologias aliadas à Educação: Inovação e Aprendizagem**. 1Ed. Uberlândia: Editora Colab, 2021. p.89-115. <http://dx.doi.org/10.51781/978658692015489115>.



## **INTRODUÇÃO**

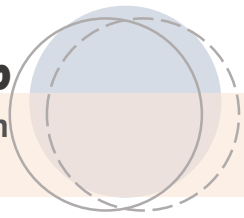
O mundo vem enfrentando, desde o fim de 2019, as consequências da pandemia de COVID-19, causada pelo novo Coronavírus, denominado SARS-CoV-2. Inicialmente, no mês de dezembro de 2019, o vírus foi detectado na China, na cidade de Wuhan. No mês de janeiro de 2020, vários países, como Estados Unidos, Canadá, Austrália e Brasil já tinham casos suspeitos em acompanhamento (BRASIL, 2020).

Com a rápida propagação de casos da COVID-19, vários órgãos e entidades de saúde decretaram estado de emergência no mês de fevereiro de 2020. Assim, pela rápida propagação do vírus, com conseqüente aumento no número de casos, internações e óbitos, a Organização Mundial da Saúde declarou a Covid-19 como emergência de saúde pública de importância internacional (CARVALHO et al., 2020). Infelizmente, no mês de setembro de 2020, o Brasil ultrapassou a marca de mais de 120.000 (cento e vinte mil) óbitos em decorrência do novo Coronavírus.

A COVID-19 apresenta variações de quadro clínico que podem ir de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves, podendo levar a óbito. Inicialmente, acreditava-se que a doença manifestava sua forma mais grave apenas em idosos ou pessoas com comorbidades, mas esse perfil vem sendo modificado e há aumento dos casos graves da doença em jovens e adultos.

Em decorrência do aumento do número de casos da COVID-19, inicia-se em março de 2020, a tomada de medidas de distanciamento social no Brasil. Os representantes de cada Estado e do Distrito Federal foram responsáveis pela adoção de medidas preventivas com o objetivo de controlar a propagação do novo Coronavírus. Nessa direção, os governadores de cada estado, juntamente com as comissões criadas para o enfrentamento da pandemia, estabeleceram quais atividades seriam mantidas, por serem essenciais e aquelas não essenciais, que seriam interrompidas por tempo indeterminado.

Esse período de enfrentamento à COVID-19, momento vivenciado pela população de diferentes países, em especial, pelos brasileiros, tem gerado medos e



incertezas. Em contrapartida, a população conta com pesquisadores de diferentes áreas, que vêm se dedicando em estudar e propor alternativas que contribuam para o controle da doença e redução dos impactos causados pela pandemia. Dentre as principais frentes de trabalho, destacam-se a criação de testes para diagnóstico, de protocolos para tratamentos e as tentativas de vacinas. Essas e outras ações reforçam a necessidade de reconhecimento, investimento e valorização permanente do conhecimento científico.

Após o início e ao longo do período de distanciamento social, vários impactos de ordem social, econômica, política, psicológica e educacional vêm acometendo a população. Segundo Bittencourt (2020),

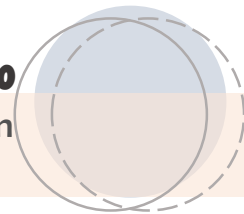
a pandemia da COVID-19 é mais um evento dizimador que exige a problematização de nossa configuração hegemônica de Estado sob a égide do desajuste ultraliberal e da predominância dos interesses corporativos em relação aos sociais. Uma pandemia não é apenas um problema médico, mas também político (BITTENCOURT, 2020, p.170).

Reconhecemos a amplitude dos impactos causados pelo novo Coronavírus, mas nesse texto discutiremos, principalmente, os relacionados à área da Educação, com foco na Educação Básica e na suspensão das atividades presenciais, adoção de atividades remotas, e a utilização de tecnologias.

Nessa direção, destacamos a publicação da portaria número 343 do Ministério da Educação (MEC), no dia 17 de março de 2020, que autorizava as instituições escolares a utilizarem os meios digitais para realização de atividades durante o período de distanciamento social ocasionado pelo novo Coronavírus (BRASIL, 2020).

Precisamos compreender que o novo Coronavírus trouxe impactos na área educacional, e em especial ao trabalho docente, de diferentes formas. Em trabalho publicado por Normanha (2020) é destacado que:

(...) a necessidade de isolamento físico e o conseqüente fechamento das instituições de ensino impactaram na organização do trabalho docente e nas dinâmicas familiares e na redefinição das relações entre professores e suas respectivas instituições de ensino. Há que se ressaltar que estas relações são



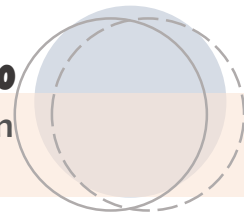
experimentadas de maneira distinta quando se observa o ensino público e o ensino privado, bem como quando se toma como referência os diferentes níveis de ensino. Atenta-se também para o fato de que nem todas as instituições adotaram o regime de ensino à distância, optando, entre outras medidas, pela antecipação das férias ou recesso escolar (2020, p.1).

Os docentes que tiveram o retorno das atividades de forma remota estão sendo desafiados diariamente com a utilização de plataformas que não utilizavam anteriormente, preparação de aulas e materiais em um curto espaço de tempo, exigindo “a apropriação autônoma de conhecimentos e habilidades” (SILVA; SANTOS; NASCIMENTO, 2020, p. s/p). Além disso, os professores ainda precisam auxiliar os alunos na utilização das plataformas e lidar com a resistência de alguns pais sobre a realização das atividades remotas ou acerca da quantidade de atividades (MACHADO, 2020).

A adoção das atividades de ensino remoto trouxe para o centro do debate uma temática que já vinha preocupando profissionais da área educacional, que é a utilização das tecnologias. Os professores não tiveram tempo para cursos de capacitação, ao contrário, se encontraram na condição de aprender, experimentar e explorar formas de utilizar as tecnologias e suas ferramentas (VIEIRA; RICCI, 2020). Além disso, o relatório técnico do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (2020) extrapola o desafio do uso das tecnologias e aponta outro elemento importante, que é a disponibilidade/acesso aos recursos tecnológicos (computador, microfone, tablete, internet, ect.).

A adesão dos professores ao uso de tecnologias para manutenção das atividades escolares perpassa pelo processo de inclusão digital que requer “acesso aos artefatos tecnológicos da cultura digital, empoderamento, fluência, autoria e exercício da cidadania em rede (MARCON 2020, p.85)”.

Segundo Arruda (2020), os desafios docentes continuam, pois “não há certeza sobre a trajetória desse vírus ou quando novos tipos de doenças podem atrapalhar os padrões estabelecidos na educação. Claramente, as escolas precisam embarcar em novos planos para o próximo ano” (p. 260).



As condições de trabalho impostas aos professores de forma repentina têm gerado preocupação no que se refere às questões socioemocionais e à saúde mental (estresse, ansiedade, frustração, sobrecarga de trabalho, etc). A organização do trabalho docente durante o período de distanciamento social, no retorno das atividades de forma remota e, posteriormente, no retorno das atividades presenciais precisa ser monitorada e os professores precisam ser amparados<sup>7</sup> para a preservação da saúde.

Para Silva (2020), o adoecimento dos professores acontece quando não conseguem atingir as metas e pressões impostas pelas instituições escolares. O autor ainda ressalta que o uso das tecnologias precisa “transcender a educação bancária de difusão de conhecimentos, devendo ser criados espaços de participação, reflexão dialógica, desenvolvendo o raciocínio clínico, crítico, diferenciado (SILVA et al., 2020)”.

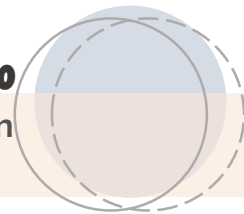
Concordamos com Freire (2018) quando afirma que a formação contínua de professores é essencial, partindo do princípio de que são inacabados e, por isso, necessitam buscar novos saberes, que permitam pensar na prática docente e no processo de ensinar e aprender. O exercício da docência centra-se na existência de uma prática educativa, onde temos de um lado o professor que “ensinando aprende” e do outro, o aluno que “aprendendo ensina”.

Nesse sentido, reforçamos a precarização do trabalho docente, acentuada durante o período de pandemia, relacionada à falta de estrutura e recursos para a realização das atividades remotas, mas também é importante enumerar a “necessidade de fazer um planejamento para além das atividades atinentes aos processos de ensino e de aprendizagem, visto que, deveriam também conscientizar os pais quanto à importância de se manter os estudos mesmo nessas condições de ensino remoto (FRANÇA; SILVA; FEITOSA, 2021, p.150)”.

Entendemos por precarização do trabalho docente a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, sem oferecer as condições mínimas de trabalho, a ameaça

---

<sup>7</sup> Foi criada e disponibilizada uma plataforma intitulada ‘Apoio Psicológico para os Profissionais da Educação (disponível em <https://www.apoiopsicoeducacao.bonde.org/>), onde os serviços oferecidos são gratuitos e realizados por psicólogos voluntários.



constante de alterações salariais e a cobrança por resultados/adesão/interação de alunos ao modelo de ensino vigente.

Acreditamos que o período pós-pandemia trará para os professores uma nova realidade, onde a necessidade de (re) pensar as práticas pedagógicas será uma constante na vida do profissional docente, objetivando garantir um processo de ensino de qualidade, explorando as tecnologias aplicadas à educação.

No sentido de compreender os impactos causados pelo novo Coronavírus para a educação básica e as implicações para o trabalho docente, tem-se o seguinte problema de pesquisa: Como as estratégias adotadas pelo estado de Minas Gerais para continuidade, ou não, do ano letivo de 2020, em razão da pandemia causada pelo novo Coronavírus, modificou o trabalho dos professores da educação básica?

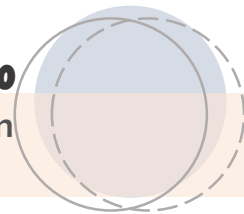
O presente trabalho objetiva identificar as orientações da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para o trabalho docente frente à pandemia do novo Coronavírus. Além disso, busca levantar mudanças propostas/realizadas para a Educação Básica no estado de Minas Gerais e enumerar os desafios técnicos e formativos em relação à prática docente durante o período de ensino remoto.

## **METODOLOGIA**

Com o objetivo de compreender as mudanças no cenário do trabalho docente, o estudo terá abordagem qualitativa, uma vez que por meio desta é possível inserir-se no contexto dos sujeitos.

Conforme esclarece Kripka; Scheller e Bonotto (2015, p. 243), as pesquisas de abordagem qualitativa “buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte. [...] Em uma pesquisa qualitativa, pode-se utilizar uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados, entre estes a pesquisa documental.”

Quanto ao tipo de pesquisa, o presente trabalho é caracterizado como pesquisa documental, por se tratar da busca, exploração e obtenção de informações em



documentos (LUDKE; ANDRÉ, 2013). A pesquisa documental, segundo Gil (2017), tem o objetivo de analisar documentos para obter informações sobre um determinado assunto a partir de uma variedade grande de fontes e baixo custo operacional.

Para Bourguignon (2019), a pesquisa documental permite ao pesquisador

coletar dados em documentos que registrem informações consideradas autênticas e que expressem diferentes formas de manifestação destas informações (orais, visuais e escritas). Os documentos podem ser encontrados em instituições e organizações sociais, institutos de pesquisa, órgãos públicos e privados, museus, arquivos particulares e públicos, entre outros (p.97).

No presente trabalho, são considerados como documentos, conforme definição de Cellard (2008), não somente textos escritos, mas qualquer suporte que contenha informação registrada, a disposição para consulta, incluindo materiais impressos, audiovisuais e imagens, desde que mantida a originalidade do conteúdo.

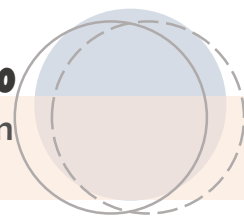
Nesse sentido, se faz necessário reconhecer a importância dos documentos como fontes confiáveis para obtenção de informações para pesquisas de diversas áreas, destacando-se as Ciências Humanas e Sociais, por permitirem retratar um período sociocultural e histórico (SILVA et al., 2009).

A primeira etapa da pesquisa consistiu na busca e levantamento de documentos no site da Secretaria de Educação de Minas Gerais – SEE/MG<sup>8</sup> que indicassem orientações sobre a organização de atividades escolares durante o período de distanciamento social, por exemplo, qual meio foi utilizado, qual o período, como foram as avaliações e frequências, como foi a comunicação com os professores.

A busca pelos documentos aconteceu apenas no site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, utilizando como critério de inclusão a presença de orientações para os professores durante o período de distanciamento social. Como critério temporal, foram analisadas apenas publicações entre os meses de março a dezembro 2020.

---

<sup>8</sup> Para mais informações cons: <http://www2.educacao.mg.gov.br/>



Não realizamos envio de e-mail, ligações ou busca em outros espaços pelos documentos para análise. A restrição ao site é justificada por entendermos que esse espaço é o consultado pelos profissionais da educação para obter informações corretas. No Quadro I, indicamos os 38 documentos<sup>9</sup> encontrados no site da SEE/MG.

**Quadro I.** Documentos educacionais disponíveis no site da SEE/MG no período de março a dezembro de 2020.

| <b>Documentos</b>  | <b>Data da publicação</b> |
|--|---------------------------|
| Deliberação do comitê Extraordinário COVID-19 n°1              | 15/03/2020                |
| Deliberação do comitê Extraordinário COVID-19 n°8              | 19/03/2020                |
| Deliberação do comitê extraordinário COVID-19 n°18             | 22/03/2020                |
| Deliberação do comitê extraordinário COVID-19 n°26             | 08/04/2020                |
| Deliberação do comitê extraordinário COVID-19 n°89             | 23/09/2020                |
| Deliberação do comitê extraordinário COVID-19 n°102            | 11/11/2020                |
| Memorando-circular n°9/202/SEE <sup>10</sup> /SE <sup>11</sup> | 16/04/2020                |
| Memorando-circular n°12/2020/SEE/SE                            | 27/04/2020                |
| Memorando-circular n°14/2020/SEE/SE                            | 30/04/2020                |
| Memorando-circular n°34/2020/SEE/SG <sup>12</sup> -GABINETE    | 18/04/2020                |
| Memorando-circular n°17/2020/SEE/SE                            | 19/05/2020                |
| Memorando-circular n°22/2020/SEE/SE                            | 02/06/2020                |
| Memorando-circular n°42/2020/SEE/SG-GABINETE                   | 12/05/2020                |
| Memorando-circular n°64/2020/SEE/SG-GABINETE                   | 09/06/2020                |
| Memorando-circular n°23/2020/SEE/SB <sup>13</sup>              | 27/11/2020                |
| Memorando-circular n°14/2020/SEE/SPP <sup>14</sup>             | 06/11/2020                |
| Memorando-circular n°22/2020/SEE/SB                            | 24/11/2020                |
| Memorando-circular n°25/2020/SEE/SB                            | 21/12/2020                |
| Resolução SEE n°4.310  | 17/04/2020                |
| Resolução CEE <sup>15</sup> n°474                              | 08/05/2020                |
| Resolução SEE n°4.422  | 30/09/2020                |
| Resolução SEE n° 4.423   | 30/09/2020                |
| Resolução SEE n°4.468  | 21/12/2020                |
| Resolução SEE n°4.469  | 21/12/2020                |
| Lei n°14.040   | 18/08/2020                |

<sup>9</sup> Encontra-se no Apêndice I a lista de documentos e endereços eletrônicos para consultas.

<sup>10</sup> A sigla SEE refere-se à Secretaria de Educação.

<sup>11</sup> A sigla SE refere-se a Subsecretaria de Articulação Educacional.

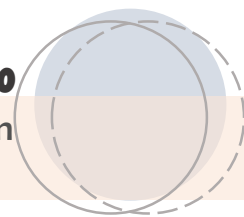
<sup>12</sup> A sigla SG refere-se a Subsecretaria de Gestão de Recursos humanos.

<sup>13</sup> A sigla SB refere-se a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica.

<sup>14</sup> A sigla SPP refere-se à Superintendência de Políticas Pedagógicas.

<sup>15</sup> A sigla CEE refere-se a Conselho Estadual de Educação.





|  |            |
|--|------------|
| Decreto nº48.102   | 29/12/2020 |
| Medida provisória nº934  | 01/04/2020 |
| Documento orientador: Regime Especial de Atividades Não Presenciais                                    | 2020       |
| Documento orientador: Regime Especial de Atividades Não Presenciais 2                                  | 07/2020    |
| Guia prático para estudantes, pais e responsáveis  | 2020       |
| Guia de utilização do Plano de Estudo Tutorado (PET)   | 2020       |
| Parecer CNE <sup>16</sup> -CP <sup>17</sup> nº11-2020  | 07/07/2020 |
| Manual de conduta nas redes sociais  | 2020       |
| Protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da COVID-19 | 09/2020    |
| Protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da COVID-19 | 10/2020    |
| Republicação da nota CEE 03-2020   | 17/09/2020 |
| Apresentação SEE-Avaliação Diagnóstica - REANP <sup>18</sup>   | 25/09/2020 |
| Orientações sobre a Avaliação Diagnóstica  | 25/09/2020 |

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estado de Minas Gerais pertence à região sudeste do Brasil, tem um total de 853 municípios e a população está estimada em aproximadamente 21 milhões de habitantes. Com relação ao setor educacional, temos aproximadamente 26.586 instituições de ensino distribuídas pelos municípios mineiros e, por esse quantitativo de escolas, podemos pensar na quantidade de professores, alunos e famílias que estão adaptando-se ao ensino remoto.

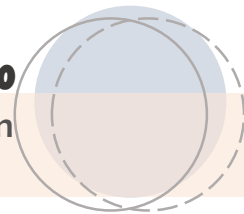
As atividades escolares foram interrompidas no estado de Minas Gerais no dia 18/03/2020 (quarta-feira), com a publicação da Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 1, de 15 de março de 2020, que inicialmente seria até o dia 22/03/2020 (domingo). Com o agravamento da situação pandêmica no estado de Minas Gerais e no mundo, o retorno das atividades escolares não aconteceu na data prevista na primeira deliberação e foi mantida a interrupção das aulas.

Art. 2" - ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades presenciais de educação escolar básica em todas as unidades da rede pública estadual de ensino.

<sup>16</sup> A sigla CNE refere-se a Conselho Nacional de Educação.

<sup>17</sup> A sigla CP refere-se a Conselho Pleno.

<sup>18</sup> A sigla REANP refere-se a Regime Especial de Atividades Não Presenciais.



§ 1º - Durante o período de suspensão das atividades de educação escolar básica, e para fins de futura reposição, considera-se antecipado o uso de quinze dias do recesso do Calendário Escolar de 2020, a contar de 23 de março de 2020.

Parágrafo único - Fica facultada às instituições referidas no caput a realização de atividades acadêmicas por meios não presenciais, de modo a cumprirem o calendário escolar que lhes é aplicável (Deliberação extraordinário COVID-19 nº18, 2020, p.1).

Apesar das consequências da interrupção das atividades escolares presenciais e adoção do ensino remoto, essa foi a medida correta tomada pelos governantes. Para Arruda (2020), a escola é um espaço onde há um grande número de pessoas interagindo e isso poderia contribuir para o crescimento das taxas de contaminação.

Como as aulas mantiveram-se interrompidas, algumas instituições buscaram por alternativas para continuidade das atividades de forma remota e outras aguardaram as recomendações sobre como seria o ano letivo. Sabemos que as instituições particulares, rapidamente iniciaram as atividades recorrendo a aplicativos, plataformas de ensino remoto e outros recursos digitais.

Essa reorganização do trabalho docente para o retorno das atividades remotas deve-se especialmente a fatores econômicos. Em poucos meses, houve um número elevado de pedidos de transferência, cancelamento de matrículas, inadimplência e solicitação para redução das mensalidades.

No dia 09 de abril, o Comitê Extraordinário COVID-19 solicitou o retorno de algumas atividades administrativa-escolares (direção, analistas, auxiliares de educação básica) em regime de teletrabalho<sup>19</sup>. Posteriormente, no dia 18 de abril com a publicação da Resolução nº 4.310, que definiu o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação e o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), que deveria acontecer por um portal de acesso público.

---

<sup>19</sup> Considera-se teletrabalho o “regime de trabalho em que o servidor público executa parte ou a totalidade de suas atribuições fora das dependências físicas das unidades escolares, por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação (Deliberação Do Comitê Extraordinário COVID-19 Nº 26, 2020, p.1-2)”.

Art. 1º – Esta deliberação dispõe o regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em todo o território do Estado.

Art. 3º – Fica autorizada a aplicabilidade do regime especial de teletrabalho ao servidor que estiver em exercício nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, a partir de 14 de abril de 2020 (Deliberação do comitê extraordinário COVID-19 Nº 26, 2020, p.1).

É importante destacar aqui que os professores e demais funcionários das escolas afirmam não terem sido consultados sobre as possibilidades e viabilidade de início de atividades remotas.

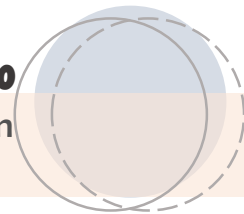
Sobre a adoção do ensino remoto, Leite, Lima e Carvalho (2020) reforçam que

decisão dos gestores em relação à adoção do ensino remoto está longe de ser um movimento dialogado com toda a comunidade escolar. Embora o tempo tenha evidenciado que a opção por aulas remotas foi a mais acertada, os conflitos iniciais com os professores foram inevitáveis, sobretudo porque as tensões provocadas pela pandemia e a dificuldade de adoção das tecnologias digitais, de forma quase instantânea, não apresentavam condições favoráveis (LEITE; LIMA; CARVALHO, 2020, p.2).

Para a elaboração desta pesquisa, foram levantados trinta e oito (38) documentos no site da SEE/MG, descritos no Quadro 1, com orientações referentes ao período de distanciamento social, sendo eles: seis (6) deliberações; doze (12) memorandos; seis (6) resoluções; uma (1) lei; um (1) decreto; uma (1) medida provisória; dois (2) documentos orientadores; dois (2) guias; um (1) parecer; um (1) manual de conduta; dois (2) protocolos sanitários; uma (1) nota de esclarecimento; duas (2) apresentações e orientações sobre avaliações REANP.

Com o distanciamento social mantido como medida preventiva para a contenção do novo Coronavírus, ações foram implementadas para tentar diminuir os impactos na área da educação, pois é amplamente reconhecido que em um momento pandêmico, evitar aglomerações, torna-se um ato de consciência, condicionada a afirmações de que enquanto sociedade, somos responsáveis tanto por nós, quanto pelos outros (BITTENCOURT, 2020).

Assim, o teletrabalho foi um recurso adotado pelas instituições públicas da rede estadual de ensino para que os servidores, inclusive os professores, continuassem



exercendo suas funções junto aos alunos. Os gestores escolares voltaram ao trabalho para começarem a organizar a implementação do Regime Especial de Teletrabalho e, também do trabalho presencial (direção escolar). O regime de teletrabalho implantado para alguns funcionários da escola e previsto pela Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 n. 26, (2020) foi complementado pelo Memorando-Circular nº 9/2020/SEE/SE, salientando que:

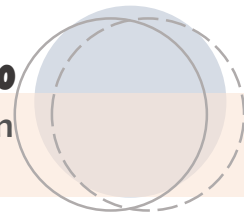
[...] fica autorizado o retorno dos gestores escolares (diretores e coordenadores de escola), para que possam elaborar as medidas necessárias à implementação do Regime Especial de Teletrabalho e do trabalho excepcionalmente presencial, nos termos das determinações e diretrizes impostas pelo Comitê Extraordinário COVID-19 e pela Secretaria de Estado da Educação, mantendo a determinação de suspensão de retorno quanto aos demais servidores (Memorando-Circular nº 12/2020/SEE/SE 2020, p.1).

Com o retorno das atividades presenciais para os gestores escolares, foi necessária a readequação da escola às novas exigências sanitárias para o trabalho presencial e também a adoção de estratégias como rodízio de funcionários para evitar as aglomerações. Esse retorno foi o primeiro passo no ambiente escolar para que o ensino remoto fosse implantando, pois os gestores tiveram papel essencial na organização do ensino remoto, sendo responsáveis pelo contato com os pais e membros da comunidade escolar.

Segundo Souza et al. (2021), a volta ao trabalho de forma remota aos professores tem prejuízos:

(...) sob o prisma do trabalho, essa nova geografia imposta pelo trabalho remoto enfraquece os coletivos de trabalhadores que, historicamente se fortaleceram do próprio local de trabalho, como lugar de encontro e de realização da atividade individual e coletiva. Estamos diante de um novo desafio para a produção de sociabilidades e laços coletivos no trabalho docente que antes eram baseados na proximidade física, mas que hoje já não existe e não existirão com tanta intensidade no futuro, especialmente, em tempos de trabalho por plataforma (SOUZA et al., 2021, p.4).

Em todo território nacional, foram adotadas estratégias diferentes para retomada das atividades escolares, como uso de plataformas, sites, TV aberta, WhatsApp, entre outros. No entanto, alguns municípios brasileiros optaram por não



adotar o modelo de ensino remoto e esperar o retorno das atividades presenciais.

Com a Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 102, no artigo 3º, ficou determinado que o regime de teletrabalho para professores permaneceria até o fim do período de calamidade pública. Diante dessa nova realidade, as escolas estaduais de Minas Gerais iniciaram o movimento de retorno das atividades de forma remota a partir da publicação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), por meio da Resolução SEE nº 4310/2020.

O Memorando-Circular nº42/2020/SEE/SG, informava aos membros da comunidade escolar o retorno das atividades, de forma remota, a partir do dia 18/05/2020. Além disso, o documento também informava sobre as formas de acesso que seriam utilizadas.

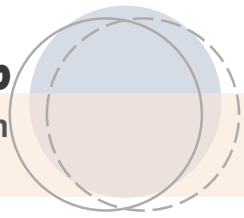
Foram exatamente dois meses (18/03/2020 a 18/05/2020) sem atividades escolares para os alunos e, para não prejudicar o ano letivo, alterações no calendário escolar foram necessárias.

Para complementar as informações do retorno das atividades remotas, foi publicada a Resolução CEE Nº 474, em 30 de maio de 2020, que orientava sobre a reorganização das atividades escolares das escolas estaduais de Minas Gerais. Além disso, trazia orientações sobre a reorganização do calendário escolar, bem como das formas de comprovação e validação das atividades.

No artigo 4º do documento referido anteriormente, eram enumeradas as formas digitais que poderiam ser utilizadas para a continuidade das atividades pedagógicas, quais foram:

videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros; por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso, com orientações pedagógicas, distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. (Resolução CEE Nº 474, 2020, p.3).

Alguns documentos (Memorando-Circular nº 14/2020/SEE/SE; Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG–GABINETE; Memorando-Circular nº 17/2020/SEE/SE)



tratavam de orientações para professores e gestores sobre as formas de disponibilização dos conteúdos.

Para a concretização do REANP, foram disponibilizados os recursos que seriam adotados pela SEE/MG, apresentados no Quadro 2.

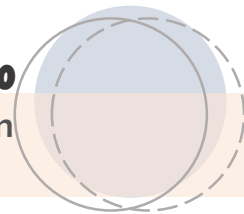
**Quadro 2.** Recursos utilizados pela SEE/MG para disponibilizar conteúdo para os discentes

| <b>Documento</b>                            | <b>Descrição</b>   |
|---|--|
| <b>Plano de Estudo Tutorado PET</b>         | São apostilas mensais que agrupam as atividades e orientações de estudo para alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio. |
| <b>Programa de TV “Se Liga na Educação”</b> | São aulas gravadas e ao vivo (1 hora diária), exibidas de segunda a sexta-feira, no período da manhã no canal Rede Minas.                                      |
| <b>Aplicativo Digital Conexão Escola</b>    | É um aplicativo gratuito para celulares que facilita o acesso dos alunos aos PETs e ao conteúdo televisivo.  |

É importante refletir sobre as condições de acesso dos alunos aos recursos disponibilizados e adotados pela SEE/MG. Sabemos que o acesso à internet não é uma realidade de todos os mineiros, o que talvez dificulte ou impeça o acesso ao aplicativo Conexão Escola. Já o canal televisivo Rede Minas, apesar de fazer parte dos canais abertos, não está com sinal de transmissão disponível para todas as regiões, o que significa que alguns alunos terão acesso somente aos PETs impressos, ainda que tenham televisão.

Concordamos com os autores Santos (2006); Almeida et al. (2005); Heinsfel e Pischetola (2017) quando afirmam que as desigualdades são demarcadas na era da cultura digital, tendo como pilares os aspectos instrumentais, econômicos e geográficos.

Outro ponto que merece ser destacado nessa discussão é referente à elaboração dos PETs e dos outros materiais disponibilizados para a comunidade escolar, uma vez que os materiais são únicos para todos os alunos das escolas estaduais mineiras, considerando apenas o ano escolar em atendimento ao Currículo Referência de Minas



Gerais e à Base Nacional Comum Curricular.

Nesse sentido, entendemos que além do silenciamento dos professores com relação à elaboração e planejamento dos materiais utilizados, outros aspectos importantes foram desconsiderados, como a realidade de cada escola e, conseqüentemente, as individualidades dos alunos.

Não podemos deixar de mencionar o papel dos pais e/ou responsáveis, que nem sempre conseguem auxiliar e acompanhar os filhos nas atividades remotas propostas. O trabalho de Alves (2020) defende que a dificuldade dos pais “em orientar as atividades escolares, considerando o nível de escolaridade familiar, especialmente os pais dos alunos da rede pública, também se constitui um entrave nesse momento (p.355)”.

Os Planos de Estudos Tutorados (PETs) são apostilas mensais, que podem ser acessadas pelo aplicativo Conexão Escola para impressão, ou em casos onde os alunos não tenham condições de realizar a impressão, a escola se responsabiliza por garantir o material aos alunos. A Resolução SEE nº 4.310 apresenta os objetivos esperados com os PETs, que é

(...) resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e possibilitar, ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular. (Resolução SEE nº 4.310, 2020, p.2).

Os alunos, sob a supervisão dos pais e/ou responsáveis têm um prazo para realização das atividades propostas nos PETs. Seguindo as orientações do Memorando-Circular nº 22/2020/SEE/SB e do Memorando-Circular nº23/2020/SEE/SB, os PETs, depois de devidamente preenchidos pelos alunos, devem ser devolvidos na escola para que os professores façam as correções e registro de entrega.

Além dos PETs mensais, recebidos e preenchidos pelos alunos, foi elaborado um PET final que objetivava:

avaliar pedagogicamente o percurso feito pelo estudante ao longo de 2020, identificando as maiores dificuldades apresentadas e as habilidades que foram concretizadas. Dessa forma, serão trabalhadas questões de múltipla escolha ou abertas que têm por objetivo oferecer uma síntese do que os estudantes aprenderam como resultado de todas as habilidades trabalhadas ao longo do ano nos PETs. O professor deve realizar a correção dos PETs devolvidos, pois ela é primordial para acompanhamento do desenvolvimento pedagógico do estudante, no entanto, tal correção não determina a sua progressão (Memorando-Circular nº 22, 2020, p.1).

Com relação à comunicação entre professores-alunos-pais, o Parecer CNE/CO nº11 e o Manual de Conduta nas Redes Sociais apresentaram informações para a interação de forma remota.

A principal fonte de interação entre professores-alunos-pais é o *Chat* do aplicativo Conexão Escola. Algumas escolas também criaram grupos de *WhatsApp* para que o professor aumentasse as possibilidades de interação com os alunos e disponibilizasse atividades e/ou vídeos complementares. Mas o Memorando-Circular nº 64 explicava que as mídias sociais poderiam ser utilizadas - quando fosse uma escolha da escola - desde que fossem observadas as normas éticas do Manual de Condutas nas Redes Sociais da SEE/MG.

Um grande desafio do ensino remoto é garantir a frequência e participação dos estudantes. A estratégia utilizada pelo estado de Minas Gerais foi a devolução dos PETs preenchidos à escola. O Memorando-Circular nº 14/2020/SEE/SE enumera alguns critérios que devem ser seguidos para cômputo da carga horária e aprovação do aluno para o ano subsequente:

- i) Nos casos em que o estudante não entregou nenhum PET, mesmo após o movimento de busca ativa empreendido pelo gestor escolar, o estudante pode ser considerado como desistente.
- ii) No caso em que o estudante fez a devolutiva do PET parcialmente resolvido ou totalmente em branco, a escola deve contabilizar carga horária, haja vista que houve esforço por parte do estudante, mas dificuldade na resolução das questões.
- iii) Nas situações em que o estudante devolveu alguns PET e outros não a escola deve contabilizar tais entregas: Se o estudante devolveu 75% dos PET a carga horária deve ser considerada. Se o estudante entregou menos de 75% dos PET o estudante deve passar pelo processo de reclassificação, fazendo um PET Avaliativo de todos os componentes curriculares, construído pela escola.



Nesse caso, deve-se considerar se ele devolveu ou não o PET, não avaliando o desempenho das respostas, pois estamos contabilizando carga horária. O professor deve continuar com a correção dos PET devolvidos pois a correção é primordial para acompanhamento do desenvolvimento pedagógico do estudante, no entanto tal correção não determina a progressão do estudante (Memorando-Circular nº 14/2020/SEE/SE, p.1).

Os alunos que não atingiram o percentual de 75% da carga horária mínima exigida tiveram a opção de realizar o processo de reclassificação por frequência, com um PET avaliativo complementar que permite a continuidade da aprendizagem no ano subsequente, conforme informações contidas no Memorando-Circular nº 23/2020/SEE/SE.

Sobre esse período atípico, vivenciado pela Educação, a Resolução SEE nº 4.468, de 21 de dezembro de 2020, em seu primeiro artigo, esclarece que os anos letivos de 2020 e 2021:

Art 1. (...) serão considerados como um ciclo contínuo de aprendizagem para todos os níveis e modalidades da Educação Básica, contemplando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a integralização da carga horária prevista para os dois anos.

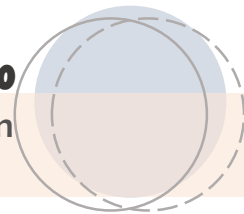
§1º A garantia da aprendizagem dos conteúdos e habilidades não consolidados pelos estudantes no ano letivo de 2020 se dará por meio de programas individualizados de recuperação, intervenção pedagógica e reforço escolar ao longo de 2021 a serem orientados pela Secretaria de Estado de Educação.

§3º- Os resultados de desempenho alcançados pelos estudantes no PET Final, os resultados da avaliação diagnóstica e o desenvolvimento individual alcançado por meio dos PET e atividades complementares deverão ser considerados para definição dos conteúdos e habilidades prioritários a serem trabalhados e das intervenções adequadas para garantir as aprendizagens essenciais relativas ao ano de escolaridade correspondente. (2020, p.1).

A Resolução SEE Nº 4.423, de 30 de setembro de 2020, autorizava a reabertura das escolas estaduais a partir do dia 05/10/2020 para instituições escolares localizadas em municípios classificados na Onda Verde<sup>20</sup>, desde que atendessem aos protocolos de segurança e os alunos obedecessem a uma escala para frequentar as aulas

---

<sup>20</sup> O estado de Minas Gerais elaborou o 'Plano Minas Consciente – Retomando a Economia do Jeito Certo' que classificou os municípios mineiros em cores (verde, amarelo e vermelho) de acordo com as informações das condições de saúde. Para mais informações consultar: <https://www.mg.gov.br/minasconsciente/entenda-o-programa>.



presenciais. Haveria atividades remotas e atividades presenciais, o que caracteriza o ensino híbrido, segundo a Resolução SEE N° 4.423. Ainda nessa resolução, é explicitado que a avaliação dos alunos será dada pela entrega do PET final de caráter avaliativo e pelo Conselho de Classe.

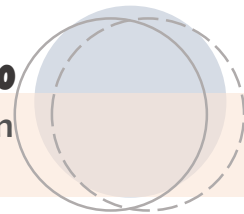
Dentre os documentos levantados, a Resolução SEE N° 4.422, de 30 de setembro de 2020, estabelece diretrizes para o calendário escolar de 2020 e a Resolução SEE N° 4.469, de 21 de dezembro de 2020, também tem diretrizes para o calendário escolar, mas referente ao ano de 2021. As orientações para o ano de 2021 foram necessárias, uma vez que os números mostram um aumento dos casos de COVID-19, indicando que será necessária a continuidade do ensino remoto, e o Decreto nº 48.102, de 29 de dezembro de 2020 prorroga o estado de calamidade pública até 30/06/2021.

Diante de tudo que foi pontuado sobre a organização, os meios utilizados, o período de duração, o modelo de avaliação do ensino remoto e a comunicação entre professores-alunos-pais, consideramos que o trabalho docente passou e ainda está passando por transformações. Os professores estão sobrecarregados diante de desafios que requerem reflexão-ação constante da prática pedagógica. O momento presente evidencia e reforça a precarização do trabalho docente, no que se refere às condições, estrutura, organização e reconhecimento.

Outro ponto importante que deve ser levantado é a relação dos professores com os pais e/ou responsáveis. Segundo Polo e Tomaz (2020), o isolamento social aproximou os professores dos pais e/ou responsáveis, pois esses tiveram a oportunidade de acompanhar as aulas junto com os filhos. Mas, isso pode gerar insegurança aos professores, por acharem que estão sendo constantemente avaliados e julgados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio da realização deste trabalho conseguimos identificar as estratégias adotadas pelo Estado de Minas Gerais para continuidade do ano letivo de 2020, em



razão da pandemia causada pelo novo Coronavírus. Utilizamos como instrumento de pesquisa os documentos disponíveis no site da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Foi utilizado como critério de inclusão a presença de orientações para os professores sobre organização do trabalho, frequência, avaliação e comunicação durante o período de distanciamento social, e como critério temporal, foram analisadas apenas publicações entre os meses de março a dezembro 2020.

A transformação no cenário educacional, em especial no estado de Minas Gerais, marca o trabalho docente com desafios. O ensino remoto foi imposto aos professores de forma brusca e sem consulta sobre a elaboração dos materiais que seriam utilizados. Os docentes receberam apenas uma série de documentos com diretrizes, orientações e recomendações a serem seguidas.

Conseguimos alcançar os objetivos propostos no início do trabalho, constatando que não foram proporcionadas as condições de trabalho necessárias aos professores do estado de Minas Gerais. Exemplificamos esse cenário destacando a falta de treinamento para o manuseio das tecnologias adotadas, a sobrecarga de trabalho virtual (correção dos PETS) e, para alguns, a falta de espaço físico e de material adequado.

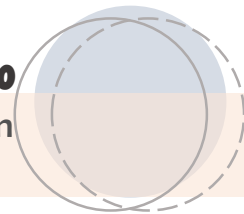
Esse trabalho não esgota as possibilidades de pesquisas envolvendo o trabalho docente no estado de Minas Gerais em tempos de pandemia, mas mostra caminhos e possibilidades para outras pesquisas.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, L. B. et al.. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **Journal of information systems and technology management**, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Interfaces Científicas**, Aracaju, v.8, n.3, p. 348 – 365, 2020.

ARRUDA, P. E. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede Revista de Educação a**



**Distância**, v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 25/06/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil. Ministério da Saúde. Protocolo de manejo clínico para o novo-coronavírus (2019-nCoV)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-39842020000200001&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-39842020000200001&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 20/06/2020.

BITTENCOURT, R. N. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 221, mar./abr. 2020, p. 168-178.

BOURGUIGNON, J. A. O Projeto de Pesquisa e os Procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados na pesquisa social e qualitativa. **Revista Humanidades em Perspectivas**. v. 1, n. 1, jan/jun 2019, p. 87 – 207.

CARVALHO, W.R.G.; OLIVEIRA, S.V.; SILVA, V.P.; PEREIRA, B.B.; LIMONGI, J.E. A pandemia de COVID-19 e o distanciamento social como forma de redução da velocidade de disseminação da doença. In: Pereira, B.B.; Limongi, J.E.; da Silva, V.P. **Investigações em Saúde Coletiva**, 1ed. Monte Carmelo: Editora FUCAMP, 2020. p.133-149.

CELLARD, A. A análise documental. In: J. Poupart, et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 56° ed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

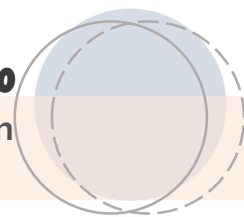
GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista ibero americana de estudos em educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, 2017.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D.L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14. n. 2, jul/dez 2015, p. 55 – 73.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2013.

MACHADO, P. L. P. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do**



**Conhecimento**, v. 08, n.1, 2020, p. 58-68.

MARCON, K. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, Edição Especial 2020, p. 80-103.

NORMANHA, R. A epidemia da precarização: quarentena, EaD e trabalho docente **Revista Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, s/v, s/n, abril 2020, s/p.  
Disponível em: <https://revistadesjur.medium.com/a-epidemia-da-precari%C3%A7%C3%A3o-quarentena-ead-e-trabalho-docente-6927039b316d>  
Acesso em: 06/02/2021.

OLIVEIRA, B. R. de; OLIVEIRA, A. C. P. de; JORGE, G. M. dos S.; COELHO, J. I. F. Implementação da educação remota em tempos de pandemia: análise da experiência do Estado de Minas Gerais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84–106, 2021.

SANTOS, S. E. **Desigualdade social e inclusão digital no Brasil**. 228f. 2006. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v.1, n.1, 2009, p. 1-15.

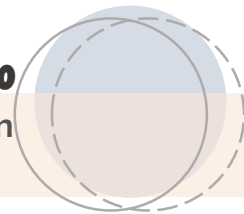
SILVA, A. F. da et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2020, p. 1-4.

SILVA, R. C. R. da; SANTOS, R. de C. A. L. dos; NASCIMENTO, D. L. Trabalho docente na rede municipal de São Paulo no contexto da pandemia de Covid-19. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 32, 2020.

SOUZA, Kátia R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

MELO, K. D. de; TOMAZ, A. S. L. Ensino Remoto e as Contradições no Trabalho Docente. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial, jun. – out. 2020, p. 12 – 35.

VIEIRA, L.; RICCI, M. **A Educação em Tempos de Pandemia: Soluções Emergenciais pelo Mundo**. Santa Catarina: Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC), 2020. 5 p. (Editorial)



## REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

GOVERNO ESTADUAL (Minas Gerais). **Nota de esclarecimento e orientações 3/2020**, de **15 DE SETEMBRO DE 2020**. Protocolos para o retorno do regime presencial nas escolas do sistema estadual de ensino de minas gerais. Disponível em: [https://sinepenorte.org.br/assets/down/1600698634\\_1773b06c82b842408b21.pdf](https://sinepenorte.org.br/assets/down/1600698634_1773b06c82b842408b21.pdf). Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 14.040**, de **18 DE AGOSTO DE 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 19 dez. 2020.

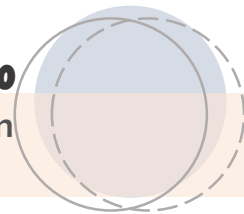
BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA n.º 934**, de **1º DE ABRIL DE 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 21 dez. 2020.

MINISTÉRIO DA FAZENDA (Minas Gerais). **DELIBERAÇÃO n.º 01**, de **15 DE MARÇO DE 2020**. Dispõe sobre a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino público estadual. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-01-2020-15-de-marco-2020.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA FAZENDA (Minas Gerais). **DELIBERAÇÃO n.º 08**, de **19 DE MARÇO DE 2020**. Dispõe sobre medidas emergenciais a serem adotadas pelo Estado e municípios enquanto durar a SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA em saúde pública no Estado. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-8-DE-19-DE-MARCO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA FAZENDA (Minas Gerais). **DELIBERAÇÃO n.º 18**, de **22 DE MARÇO DE 2020**. Dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-18-DE-22-DE-MARCO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA FAZENDA (Minas Gerais). **DELIBERAÇÃO n.º 18**, de **8 DE ABRIL DE**



**2020.** Dispõe sobre o regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-26-DE-08-DE-ABRIL-DE-2020.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA FAZENDA (Minas Gerais). **DELIBERAÇÃO n.º 89, de 23 DE SETEMBRO DE 2020.** Dispõe o retorno gradual e seguro das atividades presenciais. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/DELIBERACAO-DO-COMITE-EXTRAORDINARIO-COVID-19-N-89-DE-23-DE-SETEMBRO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **DELIBERAÇÃO n.º 102, de 11 DE NOVEMBRO DE 2020.** Altera a Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 43, de 13 de maio de 2020, que dispõe sobre o regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais.** Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20do%20Comit%C3%AA%20Extraordin%C3%A1rio%20COVID-19%20N%C2%BA%20102%20DE%2011-NOV-2020.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

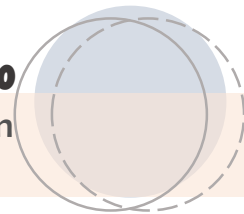
PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Orientações sobre a Avaliação Diagnóstica – REANP, de 25 DE SETEMBRO DE 2020.** Webconferência. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_gmg&controller=document&id=25523-avaliacao-diagnostica-reanp-webconferencia-25-09-2020](https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=25523-avaliacao-diagnostica-reanp-webconferencia-25-09-2020). Acesso em: 22 dez. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **COMUNIDADE ESCOLAR - PROTOCOLO SANITÁRIO DE RETORNO ÀS ATIVIDADES, out. 2020.** Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Protocolo%20Sanit%C3%A1rio%20de%20Retorno%20%C3%A0s%20Atividades%20Escolares%20Presenciais%20no%20Contexto%20da%20Pandemia%20da%20Covid-19%20\\_%20Comunidade%20Escolar.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Protocolo%20Sanit%C3%A1rio%20de%20Retorno%20%C3%A0s%20Atividades%20Escolares%20Presenciais%20no%20Contexto%20da%20Pandemia%20da%20Covid-19%20_%20Comunidade%20Escolar.pdf). Acesso em: 11 jan. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **DECRETO n.º 48.102, de 29 DE DEZEMBRO DE 2020.** Prorroga o prazo de vigência do estado de calamidade pública no âmbito de todo o território do Estado. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/DECRETO%20N%C2%BA%2048.102,%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020..pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Documento Orientador: REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS, 2020.** Disponível em:





[https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_Junho/Documento\\_Orientador\\_REANP.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/Documento_Orientador_REANP.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Documento Orientador: REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS - Versão 2, jul. 2020**. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/DOCUMENTO\\_ORIENTADOR\\_REGIME\\_ESPECIAL\\_DE\\_ATIVIDADES\\_N%C3%83O\\_PRESENCIAIS\\_Vers%C3%A3o\\_2.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/DOCUMENTO_ORIENTADOR_REGIME_ESPECIAL_DE_ATIVIDADES_N%C3%83O_PRESENCIAIS_Vers%C3%A3o_2.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Guia Prático para Estudantes, Pais e Responsáveis, 2020**. Discorre sobre mecanismos para auxiliar no ensino à distância. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ZMIExdwKbr8-j3qdRL-B5PBOIOd7PNLt/view>. Acesso em: 18 dez. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Guia de Utilização do Plano de Estudo Tutorado (PET), 2020**. Ensino sobre a utilização de ferramentas online. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Guia%20de%20Uso%20do%20PET.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

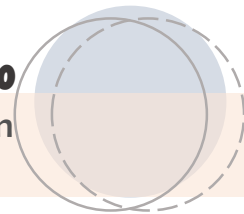
PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **MANUAL DE CONDUTA NAS REDES SOCIAIS, 2020**. Recomendações gerais sobre a produção de conteúdo, administração e publicações de forma geral nas mídias sociais. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Manual%20de%20Conduta%20nas%20Redes%20Sociais\\_2020.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Manual%20de%20Conduta%20nas%20Redes%20Sociais_2020.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Memorando-Circular n.º 9/2020/SEE/SE, de 16 DE ABRIL DE 2020**. Comunicação. Disponível em: <http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Memorando-Circular-n-9.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Memorando-Circular n.º 34/2020/SEE/SG, de 18 DE ABRIL DE 2020**. Orientações complementares sobre regime especial de atividades não presenciais/regime especial de teletrabalho. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_maio/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_34\\_2020\\_SEE\\_SG\\_-\\_GABINETE.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_maio/Memorando-Circular_n%C2%BA_34_2020_SEE_SG_-_GABINETE.pdf). Acesso em: 11 dez. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Memorando-Circular n.º 12/2020/SEE/SE, de 27 DE ABRIL DE 2020**. Orientações iniciais sobre o retorno às atividades escolares não presenciais e as atividades excepcionalmente presenciais. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_maio/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_12\\_2020\\_SEE\\_SE.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_maio/Memorando-Circular_n%C2%BA_12_2020_SEE_SE.pdf). Acesso em: 17 jan. 2020.





PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Memorando-Circular n.º 14/2020/SEE/SE**, de **30 DE ABRIL DE 2020**. Orientações para o Ensino à Distância. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_maio/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_14\\_2020\\_SEE\\_SE.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_maio/Memorando-Circular_n%C2%BA_14_2020_SEE_SE.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Memorando-Circular n.º 42/2020/SEE/SG**, de **12 DE MAIO DE 2020**. Comunicado geral aos Gestores Escolares, Professores, Especialistas, demais servidores e membros da comunidade escolar. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_Junho/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_42\\_2020\\_SEE\\_SG\\_-\\_GABINETE.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/Memorando-Circular_n%C2%BA_42_2020_SEE_SG_-_GABINETE.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

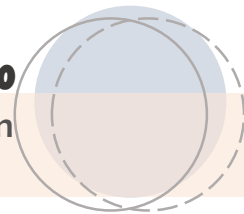
PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Memorando-Circular n.º 17/2020/SEE/SE**, de **19 DE MAIO DE 2020**. Dispõe sobre o aplicativo Conexão Escola. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_Junho/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_17\\_2020\\_SEE\\_SE\\_19\\_de\\_maio\\_de\\_2020\\_.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/Memorando-Circular_n%C2%BA_17_2020_SEE_SE_19_de_maio_de_2020_.pdf). Acesso em: 16 jan. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Memorando-Circular n.º 64/2020/SEE/SG**, de **09 DE JUNHO DE 2020**. Orientações quanto à comunicação e ao uso das mídias sociais no Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2064\\_2020\\_SEE\\_SG%20-%20GABINETE,%2009%20de%20junho%20de%202020%20.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2064_2020_SEE_SG%20-%20GABINETE,%2009%20de%20junho%20de%202020%20.pdf). Acesso em: 22 dez. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Memorando-Circular n.º 22/2020/SEE/SE**, de **02 DE JUNHO DE 2020**. Comunicado - alterações da Resolução SEE n.º 4310/2020. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_Junho/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_22\\_2020\\_SEE\\_SE\\_02\\_de\\_junho\\_de\\_2020\\_.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/Memorando-Circular_n%C2%BA_22_2020_SEE_SE_02_de_junho_de_2020_.pdf). Acesso em: 13 jan. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Memorando-Circular n.º 14/2020/SEE/SPP**, de **06 DE NOVEMBRO DE 2020**. Orientações acerca da elaboração da Carga Horária dos Planos de Estudos Tutorados. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%20142020SEESPP,%2006%20de%20novembro%20de%202020.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Memorando-Circular n.º 22/2020/SEE/SB**, de **24 DE NOVEMBRO DE 2020**. Orientações acerca do acesso aos PET. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando->



Circular%20n%C2%BA%2022%20-  
%20Orientac%CC%A7o%CC%83es%20PET%20final.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Memorando-Circular n.º 23/2020/SEE/SB, de 27 DE NOVEMBRO DE 2020.** Orientações a respeito da devolução e contabilização da Carga Horária dos PETs. Orientações complementares a respeito da devolução e contabilização da Carga Horária dos PETs. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2023%20-%20Orientac%CC%A7o%CC%83es%20complementares%20devoluc%CC%A7a%CC%83o%20de%20PET%20e%20co%CC%82mputo%20CH.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

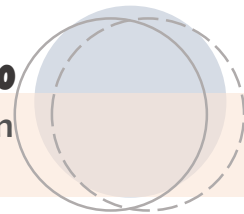
PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Memorando-Circular n.º 25/2020/SEE/SB, de 21 DE DEZEMBRO DE 2020.** Consulta Pública sobre o ano letivo de 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2025%20-%20Consulta%20Pu%CC%81blica.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2021.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **RESOLUÇÃO SEE n.º 4.310, de 17 DE ABRIL DE 2020.** Normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_maio/RESOLU%C3%87%C3%83O\\_SEE\\_N%C2%BA\\_4\\_310-teletrabalho.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_maio/RESOLU%C3%87%C3%83O_SEE_N%C2%BA_4_310-teletrabalho.pdf). Acesso em: 2 jan. 2021.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades, de 07 DE SETEMBRO DE 2020.** Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PARECER%20CNE\\_CP%20N%C2%BA%2011\\_2020%20COLEGIADO,%20CP%20APROVADO%20em%207\\_7\\_2020%20.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PARECER%20CNE_CP%20N%C2%BA%2011_2020%20COLEGIADO,%20CP%20APROVADO%20em%207_7_2020%20.pdf). Acesso em: 17 dez. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Orientações sobre a avaliação diagnóstica, de 25 DE SETEMBRO DE 2020.** Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Diagn%C3%B3stica.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **Protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da Covid-19, de 29 DE SETEMBRO DE 2020.** Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Protocolo%20sanita%CC%81rio%20de%20retorno%20a%CC%80s%20atividades%20escolares%20presenciais.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.



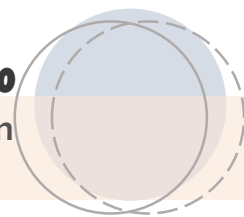
PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **RESOLUÇÃO SEE n.º 474**, de **08 DE MAIO DE 2020**. Dispõe sobre a reorganização das atividades escolares do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em:  
[https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_Junho/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_CEE\\_MG\\_n\\_474\\_homologada\\_e\\_publicada\\_em\\_30\\_05\\_2020\\_\\_disp%C3%B5e\\_sobre\\_a\\_reorganiza%C3%A7%C3%A3o\\_das\\_atividades\\_escolares\\_do\\_Sistema\\_Estadual\\_de\\_Ensino\\_de\\_Minus\\_Gerais\\_devido\\_%C3%A0\\_Pand.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_Junho/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CEE_MG_n_474_homologada_e_publicada_em_30_05_2020__disp%C3%B5e_sobre_a_reorganiza%C3%A7%C3%A3o_das_atividades_escolares_do_Sistema_Estadual_de_Ensino_de_Minus_Gerais_devido_%C3%A0_Pand.pdf). Acesso em: 3 jan. 2021.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **RESOLUÇÃO SEE n.º 4.423**, de **30 DE SETEMBRO DE 2020**. Dispõe sobre a retomada das atividades presenciais nas Escolas da rede Estadual e processos avaliativos para 2020. Disponível em:  
<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.423%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020%20Retomada%20das%20atividades%20presenciais%20e%20Institui%20o%20ensino%20hi%CC%81brido.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **RESOLUÇÃO SEE n.º 4.422**, de **30 DE SETEMBRO DE 2020**. Altera a Resolução SEE n.º 4.254, de 18 de dezembro de 2019. Disponível em:  
<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.422%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020%20Calenda%CC%81rio%202020.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

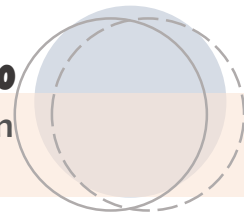
PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **RESOLUÇÃO SEE n.º 4.468**, de **21 DE DEZEMBRO DE 2020**. Estabelece Regime de Progressão Continuada excepcionalmente para o ciclo 2020-2021, para todos os níveis e modalidades de ensino nas escolas da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em:  
<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.468%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020..pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (Minas Gerais). **RESOLUÇÃO SEE n.º 4.469**, de **21 DE DEZEMBRO DE 2020**. Estabelece para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2021. Disponível em:  
<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.469%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.



## ÍNDICE

|  |  |
|--|--|
| <b>alfabetização</b> .....   | 7, 47, 73, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87  |
| <b>atividades remotas</b> .....  | 91, 92, 93, 98, 99, 101, 103, 105  |
| <b>classes multisseriadas</b> ..   | 7, 8, 10, 11, 13, 19, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 48, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 70 |
| <b>dificuldades de aprendizagem</b> ...  | 7, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88                                    |
| <b>Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo</b> ..... | 10   |
| <b>educação do campo</b> ..  | 22, 23, 28, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 43, 47, 48, 55, 58, 59, 61, 67, 71                               |
| <b>escolas do campo</b> .....  | 10, 11, 28, 29, 32, 38, 42, 43, 55, 58, 59, 65, 66   |
| <b>Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação</b> .....                     | 14   |
| <b>inovação pedagógica</b> .....   | 36, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 64, 67, 68, 69, 70, 71   |
| <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b> .....                    | 10, 30   |
| <b>letramento</b> .....  | 76, 81   |
| <b>meios digitais</b> .....  | 91   |
| <b>Plano Nacional da Educação</b> .....  | 26   |
| <b>práticas pedagógicas</b> .  | 5, 15, 17, 35, 38, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 72, 77, 93, 94                |
| <b>Programa Escola Ativa</b> ...   | 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 29, 36, 37, 38, 48, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 70  |
| <b>Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade</b> .        | 11, 30, 33, 48, 49   |
| <b>trabalho docente</b> .....  | 28, 37, 48, 91, 93, 94, 98, 100, 106, 107, 109   |
| <b>Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)</b> .....                            | 17   |



## **SOBRE A ORGANIZADORA E AUTORAS**

|Organizadora|

### **Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues|**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente efetiva do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) - Unidade Ituiutaba. Desenvolve trabalhos na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Ensino de Ciências e Biologia, Estágio Supervisionado, Metodologias e Prática de Ensino, Representações Sociais e Educação Ambiental.


 **Orcid iD:** <https://orcid.org/0000-0001-9825-0187>

 **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1295100230711899>

|Autoras|

### **Ana Paula Barbosa Gomes|**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Desenvolve trabalhos na área de Educação, atuando principalmente no tema Formação de Professores e Trabalho Docente.

 **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3483187103619152>

### **Angélica Martins Rodrigues |**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Desenvolve trabalhos na área de Educação, atuando principalmente no tema Formação de Professores e Trabalho Docente.

 **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2415509403269820>

### **Jailma Maria Pimentel Barbosa|**

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira em Portugal (2015), especialista em Docência do Ensino Superior, pela FADEPE - Faculdade para o Desenvolvimento de Pernambuco (2009), Graduada em Pedagogia pela FAINTVISA - Faculdade Integrada da Vitória de Santo Antão - Pernambuco (2008). Profissional com vasta experiência em docência escolar, com ênfase em gestão, supervisão e coordenação pedagógica. É professora da educação básica. Fundadora do Colégio Pimentel (Instituição de ensino da rede privada) no município de Lagoa do Carro - PE e atualmente é gestora escolar na EREM Dr. Francisco Siqueira Carneiro da Cunha, no mesmo município.

 **Orcid iD:** <https://orcid.org/0000-0003-2466-359X>

 **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4678594455826146>

### **Kátia Alves Silva |**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Atualmente é voluntária do projeto de Extensão BRINQUEDOTECA: um espaço de construção de aprendizagens na formação de professores. Pesquisadora e integrante do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Arte, Educação e psicologia (NESI).

 **Currículo Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7433849688530774>



Prefixo editorial ISBN 978-65-86920



[contato@editoracolab.com](mailto:contato@editoracolab.com)



[www.colab.com.br](http://www.colab.com.br)



(31) 99686-8879



@editoracolab

