

Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

**Tecnologias,
Inclusão e
Desafios**

Volume 2
2021

Organizadora
RESIANE PAULA DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA



**Tecnologias,
Inclusão e
Desafios**

Volume 2
2021

2021 – Editora Uniesmero

editora.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyrá de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Érica dos Santos Carvalho, Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais, SEEMG

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Resiane Paula da
Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios - Volume 2 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2021. 183 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-995233-7-3

DOI: 10.5281/zenodo.5703791

1. Educação. 2. Reflexão. 3. Inclusão. 4. Práticas. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

AUTORES

**ALBA GISELE MENDONÇA TELES
ANA RITA CÉSAR LUSTOSA
ANTÔNIO MARCOS ROCHA DE CARVALHO
ANTÔNIO MARQUES DE OLIVEIRA
CLÁUDIA HELENA DOS SANTOS ARAÚJO
DANIEL DA SILVA SILVEIRA
DANIELA GLICEA OLIVEIRA DA SILVA
DANIELE AMARAL FONSECA
ELIS REGINA COSTA
EULISVANE FERREIRA DE MORAES
FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA
FRANCISCA VALÉRIA DE SALES PEIXOTO
GABRIELA MACÊDO CARNEIRO
JOÉLIA MARA DA COSTA
JUSSARA LIMA SANTOS
KAROLINE ROSA DE ARAÚJO
LAYLLA KAROLLYNY DE OLIVEIRA PEREIRA
LENIR DE JESUS BARCELOS COELHO
MARIA LUIZA GOMES VASCONCELOS
NONATO LUCAS FREITAS BARBOSA
POLLIANA DE LUNA NUNES BARRETO
RITA MYCHELLY SANTOS SALLES
RITA RODRIGUES DE SOUZA
SAYRON RILLEY CARMO BEZERRA
SÉRGIO RODRIGUES DE SOUZA
SIRNETO VICENTE DA SILVA
THIAGO VIDAL LEANDRO
WALBER CHRISTIANO LIMA DA COSTA
YARELIS KARINA ARAQUE VERGARA**

APRESENTAÇÃO

O título da obra “Educação e Docência: Tecnologias, Inclusão e Desafios – Volume 2” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DO AFRODESCENDENTE NAS PINTURAS DE DEBRET, BROCOS, PORTINARI E DI CAVALCANTE CONTEXTUALIZANDO O ASPECTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO BRASILEIRO Rita Mychelly Santos Salles; Ana Rita César Lustosa; Sérgio Rodrigues de Souza	9
Capítulo 2 ADAPTAÇÃO DO MANUAL DO MOODLE PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E APRENDIZAGENS DOCENTE E DISCENTE Rita Rodrigues de Souza	25
Capítulo 3 INVESTIGANDO CRENÇAS E AÇÕES DE EDUCADORES SOBRE AGRESSIVIDADE INFANTIL Karoline Rosa de Araújo; Elis Regina Costa	34
Capítulo 4 A AGENDA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO: AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO INFANTIL Sirneto Vicente da Silva; Antônio Marcos Rocha de Carvalho; Nonato Lucas Freitas Barbosa; Joélia Mara da Costa; Daniela Glicea Oliveira da Silva; Antônio Marques de Oliveira; Francisca Valéria de Sales Peixoto	47
Capítulo 5 IMPACTOS DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS NA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS Alba Gisele M. Teles; Euliovane Ferreira de Moraes	64
Capítulo 6 AS TECNOLOGIAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS Lenir de Jesus Barcelos Coelho; Cláudia Helena dos Santos Araújo	85
Capítulo 7 OS PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER A PARTIR DO OPERAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA Daniele Amaral Fonseca; Daniel da Silva Silveira	95

Capítulo 8 LIBERDADE DE EXPRESSÃO E ENSINO REMOTO: UM DEBATE À LUZ DA EDUCAÇÃO E DO DIREITO Polliana de Luna Nunes Barreto; Thiago Vidal Leandro; Sayron Riley Carmo Bezerra; Laylla Karollyny de Oliveira Pereira	103
Capítulo 9 REFLEXÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS NO CONTEXTO DA PANDEMIA Eulisvane Ferreira de Moraes; Alba Gisele Mendonça Teles; Maria Luiza Gomes Vasconcelos	118
Capítulo 10 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE VIVÊNCIA NA GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA Gabriela Macêdo Carneiro; Jussara Lima Santos; Walber Christiano Lima da Costa	132
Capítulo 11 USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DA PÓS-GRADUAÇÃO Yarelis Karina Araque Vergara; Fabrício Oliveira da Silva	154
Biografias CURRÍCULOS DOS AUTORES	176

Capítulo 1

**A REPRESENTAÇÃO
IMAGÉTICA DO
AFRODESCENDENTE NAS
PINTURAS DE DEBRET,
BROCOS, PORTINARI E DI
CAVALCANTE
CONTEXTUALIZANDO O
ASPECTO POLÍTICO-
IDEOLÓGICO BRASILEIRO**

Rita Mychelly Santos Salles

Ana Rita César Lustosa

Sérgio Rodrigues de Souza

A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DO AFRODESCENDENTE NAS PINTURAS DE DEBRET, BROCOS, PORTINARI E DI CAVALCANTE CONTEXTUALIZANDO O ASPECTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO BRASILEIRO

Rita Mychelly Santos Salles

Graduada em Artes Visuais. Mestranda em Artes pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5099469795286805>

E-mail: ritamychelly@yahoo.com.br.

Ana Rita César Lustosa

Graduada em Artes Plásticas. Mestranda em Artes pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5099469795286805>

E-mail: ritamychelly@yahoo.com.br.

Sérgio Rodrigues de Souza

Graduado em Filosofia e Sociologia. Doutor em Ciências Pedagógicas. Pós-Doutor em Psicologia. Instituto Educacional Athena.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7823721472450316>

E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com.

Resumo: Este artigo aborda a temática que relaciona a forma como os artistas Jean Baptiste Debret (1768-1848), Modesto Brocos (1852-1936), Cândido Portinari (1903-1962), Di Cavalcante (1897-1976) expressaram a imagem dos afrodescendentes, através de suas pinturas com os respectivos momentos político-ideológicos que marcavam o pensamento social brasileiro. Sua relevância científica se apresenta na forma interdisciplinar de análise, interpretação e síntese do processo. Sua relevância social se mostra no fato de poder discutir, com o grande público, a forma como a arte pode expressar o núcleo duro de uma época, expondo sua concepção existencial de um determinado grupo imerso em uma sociedade e como isto pode ser tomado como

uma verdade histórica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, exploratória, que utiliza como ferramenta de suporte o materialismo dialético, por ser este o instrumento que melhor relaciona as causas e os efeitos, diretos e indiretos, do objeto estudado. Busca-se, ainda fazer uso de abordagem da Semiótica como ferramenta capaz de permitir análises e interpretações das imagens investigadas com o intuito de produzir o texto. Todos estes artistas, supracitados, buscaram apresentar a figura do afrodescendente sob um viés singular de observação e que, quando posta sob uma análise acurada, tem-se exposta a política ideológica dominante, respectivamente a cada tempo histórico, com sua liberdade para determinar a dimensão sociológica deste grupo no cenário social brasileiro. Em suas respectivas obras estão retratados três momentos distintos, particulares e também marcados por uma singularidade impecável: o tempo político representado pela sociedade real; o tempo político representado pela sociedade idealizada e o tempo político representado pelo movimento de transição. Cada um destes autores realizou uma leitura temporal deste mundo sociológico no qual encontrava-se inserido o afrodescendente e aplicou sobre ela a sua *Licença Poética* tendo o Negro Brasileiro como objeto de representação social, caracterizado pela mudança de pensamento político, o que marca uma perceptível mudança de expressão sobre o negro, percebida por cada artista, em particular.

Palavras-chave: Representação imagética; Afrodescendente brasileiro; Licença Poética. Política ideológica.

Abstract: This article approaches the theme that relates how the artists Jean Baptiste Debret (1768-1848), Modesto Brocos (1852-1936), Cândido Portinari (1903-1962), Di Cavalcante (1897-1976) expressed the image of African descendants, through his paintings with the respective political-ideological moments that marked Brazilian social thought. Its scientific relevance is presented in the interdisciplinary form of analysis, interpretation and synthesis of the process. Its social relevance is shown in the fact that it can discuss, with the general public, how art can express the hard core of an era, exposing its existential conception of a certain group immersed in a society and how this can be taken as a historical truth. This is an exploratory bibliographical research that uses dialectical materialism as a support tool, as this is the instrument that best relates the causes and effects, direct and indirect, of the studied object. The aim is also to make use of the Semiotics approach as a tool capable of allowing analyzes and interpretations of the investigated images in order to produce the text. All these artists, mentioned above, sought to present the figure of the Afro-descendant under a unique observational bias and that, when put under an accurate analysis, has been exposed to the dominant ideological policy, respectively at each historical time, with its freedom to determine the dimension sociological analysis of this group in the Brazilian social scenario. In their respective works, three distinct moments are portrayed, particular and also marked by an impeccable singularity: the political time represented by the real society; the political time represented by the idealized society and the political time represented by the transitional movement. Each of these authors performed a temporal reading of this sociological world in which Afro-descendants were inserted and applied their Poetic License on it, having the Brazilian Negro as an object of social representation, characterized by a change in political thought, which marks a noticeable change of expression on black, perceived by each artist in particular.

Keywords: Image representation; Brazilian of African descent; Poetic license. Ideological policy.

INTRODUÇÃO

A representação de um determinado elemento no imaginário popular nem sempre é produto de seu conhecimento objetivo, sendo não muito mais que uma reprodução ideológica de uma época, através da licença poética de algum artista, seja ele um pintor, um escritor ou um analista. E, ocorre que toda esta condição imaginada, interpretada e posta por este intérprete como retrato da realidade passa a ser reproduzida como a verdade absoluta, porque ele se fundamenta naquilo que a sociedade de seu respectivo tempo defende com a máxima efusão, o que leva a encontrar um suporte ideológico na história oficial.

A educação se sustenta, suficientemente, na semiótica e adota as artes, em especial a pintura, como sendo uma forma de visualização, bastante fiel, de momentos que não podem mais serem visitados, porque distantes do presente e sem testemunhas oculares para realizar uma descrição fidedigna. O que se ignora é que a expressão que a arte mostra, através de seus produtos é, nada mais que, a exposição dos pensamentos e da vontade do artista, uma idealização pessoal sobre e a partir da realidade objetiva na qual está inserido.

No caso específico das artes plásticas, mais destacadamente, a pintura no século XIX e XX que, no Brasil, teve o afrodescendente como seu objeto de representação, destaca-se quatro artistas que buscaram apresentá-lo sob ópticas políticas que estavam na esteira ideológica do momento e que, sem uma análise acurada situacional dos movimentos que ocorriam nos bastidores, tem-se, tão somente a técnica para se interpretar, quando, o fato que se esconde nas telas são a discussão de formas sob as quais a sociedade via o afrodescendente, em uma situação de escravidão, esta justificada por todos os organismos que compunham-na e, na extensão tem-se as mudanças de pensamento em relação ao regime escravagista, onde se propunha o fim da mesma; mas, não uma apropriação política de proteção ao [já] descendente afro, não havendo mais que um desejo utópico de uma igualdade que jamais existiria, porque este indivíduo possuía uma determinada configuração filogenética que havia sido massacrada por todos os instrumentos políticos e culturais; e, por último, apresenta-se o momento de transição social, onde

o afro é devidamente incorporado à sociedade brasileira, o que transparece aqui, como um eufemismo leviano, porque uma vez nascido em terras brasileiras, era já um brasileiro.

Portanto, o que se tem é uma tentativa imagética de apresentar, a todos os que viriam depois, que tipo de sociedade é a brasileira, com todos os seus pré-conceitos guardados a sete chaves e, a História e a Pedagogia cuidariam de mostrar aos estudantes do futuro e às gerações seguintes a interpretação que lhe conviesse, entendendo que a imagem do representado nas obras fica sub-relevada à genialidade poético-artística do pintor.

Os artistas que terão algumas obras analisadas, neste texto, são Jean Baptiste Debret (1768-1848), Modesto Brocos (1852-1936), Cândido Portinari (1903-1962), Di Cavalcante (1897-1976).

Debret retrata uma confusão de imagens sobre o afro-brasileiro sob o regime de escravização, até porque pode retratar o auge do sistema no Brasil e, o que mais destaca, em suas obras, são os negros fortes, saudáveis, de certa forma, apesar da condição a que estão submetidos. Uma coisa que chama a atenção nas obras deste artista são os castigos físicos sobre os afro, o que o deve ter impressionado bastante.

Brocos já vai encontrar representações no Brasil de momentos em que se tem os esforços para término do regime escravagista e um processo muito pesado de tentar justificar os anos de exploração sobre o povo africano que veio para cá viver sob ferros e trabalhar como propriedade dos senhores de engenho e de terras. A sua devoção religiosa e todo um contexto social, em que fazia apologia à supremacia branca, fez com que representasse uma ideia pictórica de que os afros, por serem de pele negra, estavam condenados pelo altíssimo a este tipo de condenação, como forma de expiar um crime cometido por um ancestral distante.

Portinari vai retratar a questão da explosão econômica do Brasil, em que o negro está sempre trabalhando pesado para a expansão do comércio, especialmente o do café e, o mais estranho que neste momento já não se tem mais um regime escravocrata oficial; no entanto, o que se vê representado em suas obras, são os negros como se estivessem na mesma situação, com a diferença de que agora estão vestidos com um pouco mais de roupas e na imagem em que reproduz um jovem negro, as suas feições são de alguém másculo, forte, bem nutrido, saudável do ponto de vista sanitário e com uma aparência de alguém que é senhor absoluto de seu

destino, o que todos sabem bem que não era assim, porque ainda viviam em péssimas condições de vida e de ocupação.

Di Cavalcanti parece que retratou o seu entendimento do que seria uma vida feliz para os negros, apesar de toda a *atrocidade* que abate, sem piedade, sobre a vida e a existência dos mesmos em um país racista e sem méritos e que utiliza a religião para justificar um sistema político que estendeu-se por séculos a fio, sem que se buscasse uma solução para o mesmo.

O artista provoca uma mistura de cores e efusões espirituais na manifestação das representações de uma sobrevivência cultural. Em suas obras, já aparece a questão distorcida da democracia racial, ideia preconizada por Arthur Ramos (1903-1949) e depois difundida por Gilberto Freyre (1900-1987).

A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DO AFRODESCENDENTE NAS PINTURAS DE DEBRET, BROCOS, PORTINARI E DI CAVALCANTE CONTEXTUALIZANDO O ASPECTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO BRASILEIRO

O mais interessante no campo das artes é o fato de que nenhum artista está livre do juízo ideológico de seu tempo e a forma como este pensamento influencia sua forma de expressão artística e sua forma de representação das convenções político-sociais. A formação personológica do artista vai carregar a sua obra com sua visão de mundo e é aí que se situa toda uma problemática para os analistas do futuro, porque vai representar o objeto retratado a partir de sua contemplação do mundo, não somente de uma realidade objetiva.

Os quatro artistas retratados neste trabalho deixam isto bastante evidente, em suas obras, porque mesmo a retratar o mesmo personagem, suas representações estão no aspecto de reprodução de suas ideologias pessoais, influenciados pela cultura que os preparou para entender a realidade que os cercava, ou seja, toda uma herança filogenética foi posta à revelação sobre uma situação que conflitava com aquilo que seus trabalhos tentam mostrar como verdade factual. Ainda no período moderno, havia uma forte representação e produção imagética da obra do período histórico. Os artistas analisados vão reproduzir um momento político-ideológico, cada um em seu respectivo momento histórico.

Segundo Annateresa Fabris (2010) com relação às possibilidades de leitura da obra dos quatro artistas supracitados, propõe-se a importância de revisitar o Modernismo Brasileiro com olhar atento aos debates étnico-raciais. A autora afirma que a produção artística no movimento modernista foi idealizada “por uma geração de críticos e historiadores empenhados na defesa da causa da arte moderna que frequentemente esposou as razões da primeira hora sem contestá-las ou questioná-las” (FABRIS, 2010, p. 9).

Mesmo a considerar que se esteja a falar de artistas separados no tempo por mais de dois séculos, o elemento que retrataram, em suas obras de arte, foi o mesmo, sendo afetados pela construção ideológica sobre os mesmos; não, necessariamente, por uma mudança substancial nas condições de vida destes e se entre Debret e Di Cavalcante, os dois extremos, tem-se uma forma de expressão do afrodescendente mais cerrada nas obras do primeiro em que apresenta pinturas com paisagens aparatosas, contrastando com o cenário de violência e também algumas pinturas aparentemente com um cenário harmônico entre os senhores com seus escravos domésticos; nas obras do segundo, isto não se dá pela questão da liberdade, uma vez que, oficialmente, o Senado já havia votado, de modo favorável, ao fim do regime escravagista, em solo brasileiro, sendo sancionada a lei, logo em seguida, pela princesa regente; mas, havia todo um ideário político de representação social do afrodescendente, que fora construído a partir da confirmação da ideia de interpretação da democracia racial.

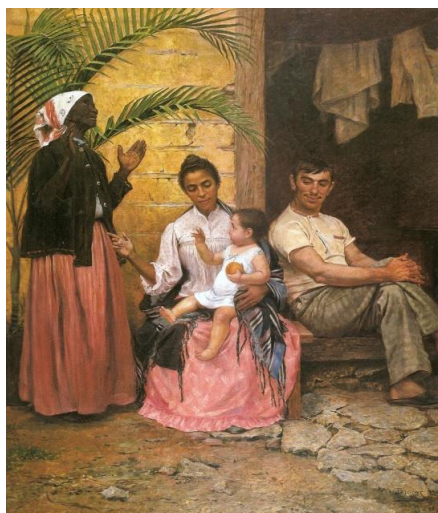
Um outro ponto interessante é a forma como são postos os afrodescendentes nas imagens, em que se desconsidera qualquer tipo de desnutrição, desfalecimento e até mesmo as crianças negras são retratadas gozando plenamente de uma saúde de ferro. Todos sabiam que a expectativa de vida dos brasileiros deste período era de menos de trinta anos de idade e dos afro escravizados não chegava a vinte anos, corretamente, atacados pela estafa do trabalho, suicídio, doenças e outras situações provocadas pelas péssimas condições alimentares, porque o Brasil não produzia nada além de mandioca e cana-de-açúcar até meados do século XIX, quando a Família Real Portuguesa aqui ancora. Vila Rica, por exemplo, cujo nome era um eufemismo, porque ali era, de fato, a *Vila da Miséria Absoluta*, os habitantes comiam lesma de bambu, tão escassa era a comida; e, no auge da fome, uma galinha chegou a ser cotada ao valor de 10 gramas de ouro.

Brocos, mesmo estando situado em um período de transição da história política brasileira não somente no que se refere à escravidão, mas com relação ao próprio regime de governo, que abandonaria a Monarquia e tornar-se ia uma República, deixou sua influência religiosa reproduzir, no ideário popular, a justificção *natural* da escravidão sobre os negros pelos brancos, fato expresso em sua obra a Redenção de Cam, pintado em 1895, sete anos após o fim oficial do regime escravagista, no Brasil, sendo que a notícia deste ato somente chegou a algumas regiões do interior, como, por exemplo, em Laranja da Terra (ES), neste mesmo ano.

Mas, o que a obra encerra em si é a questão sobre como havia um interesse coletivo no branqueamento da população brasileira, havendo mesmo campanhas públicas, muito entusiasmadas neste sentido. Logo, o que se tem aí, representado na obra do artista em questão, é nada mais que a expressão do pensamento político que dominava a arena social.

Muito mais intenso, nesta análise conjuntural, é o que se esconde na condição dos afrodescendentes que, a julgar por sua postura de negação de sua cor, em prol de outra, estaria a negar a própria essência de seu povo, através da negação da cor; condição esta que não pode ser imputada a ninguém como culpa; mas, que fora imortalizado pelo artista, retratando uma condição social muito poderosa, para a época e que ainda ecoa nos dias atuais como uma sentença de maldição a ser evitada. A impressão dada é que a escravidão, junto com o julgamento da condição de inferioridade genética posta por décadas e tudo de malévolo que pode acompanhá-la, está vinculado à cor da pele, como se algo imputado ao indivíduo, pela *Physis*.

Figura 1: A Redenção de Cam, 1895 - Modesto Brocos (1852-1936).



Fonte: <https://mnba.gov.br/portal/component/k2/item/192-reden%C3%A7%C3%A3o-de-c%C3%A3.html>. Acesso em 19/12/2020.

A imagem, representada na obra, acima citada, traz um conjunto complexo de expressões em cada qual dos personagens representados, onde o marido posa, não escondendo um sorriso de felicidade por ver a filha branca e de cabelos lisos, enquanto a mãe dirige-se, duplamente, à criança e a mãe como que a dizer que aquela senhora é sua avó, portanto, deve-lhe respeito e esta, por sua vez, age como que a agradecer aos céus pelo fato de a neta não ser negra, porque uma coisa é a criança ter nascido branca e outra é não ter nascido negra, como se a maldição de Cam que pairava sobre aqueles indivíduos de pele escura, houvesse sido interrompida, tão logo houve contato com o sangue do europeu branco.

Cadilho (2015) nesse sentido argumenta, em sua tese, *O Negro e o Mestiço da pintura de Candido Portinari da Década de 1930*, que,

[...] a mulher negra agradece a Deus pela “benção” de ter branqueado sua família, enquanto o homem olha o bebê com cara de satisfação. A mulher mestiça e o bebê estão propositalmente colocados no centro do quadro, representando um marco, um “divisor de águas” na relação racial brasileira na transição do século XIX para o XX. (CADILHO, p. 30, 31). [Os grifos se encontram no original].

Isto deixa implícito a ideia de que, ainda que os europeus brancos os tenham escravizados por séculos a fio, os africanos ainda deveriam ‘agradecer-lhes, porque, graças a eles [os europeus, não condenados por nenhuma maldição], estava interrompida uma maldição milenar’, um castigo divino, o que realçava todo o poderio dos brancos sobre todas as outras raças não-brancas. Portanto, as obras de Brocos, em especial, a supracitada, exalta o branco em sua fé, como o salvador, aquele que extingue maldições através de seu sangue puro, imaculado, o que levaria os próprios negros, não somente a negarem sua cor, mas a desejar que seus filhos não a herdassem.

Este é um processo de destruição da estrutura personológica-filogenética de todo um povo sem que se perceba a dimensão da maldade ali posta, tendo como pano de fundo a ideologia político-religiosa.

Na obra de 1892, *Engenho de Mandioca* (Figura 2), Brocos retrata as mulheres em seus trabalhos de preparação do tubérculo para a produção da farinha, que representava parte essencial da dieta dos africanos e afrodescendentes, em regime de escravidão nas fazendas brasileiras. O que se percebe é a condição de saúde e bem-estar das mulheres, todas adultas, como se o trabalho escravo não fosse

praticado por adolescentes e crianças. Fato que pode passar despercebido aos olhares dos expectadores do Século XXI, não tão treinados na análise histórica e sociológica contextual dos elementos representados nas obras de grandes artistas.

Figura 2: Engenho de Mandioca, 1892. Modesto Brocos (1852-1936).



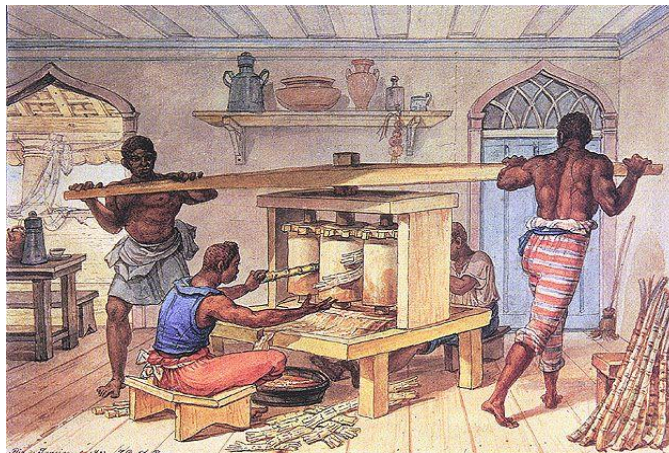
Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro: Brocos-engenho.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Brocos-engenho.jpg). Acesso em 19/12/2020.

Nas obras de Debret, já se tem ideias criadas por ele sobre o estilo de construção de casas brasileiras, em que onde representa afrodescendentes, em condições de escravidão, moendo cana, para a produção de açúcar, apresenta-se um detalhe árabe de construção, coisa que ainda não havia chegado ao Brasil nas fazendas coloniais, ainda mais nos espaços onde eram executados os trabalhos de moagem e tratamento da garapa (Figura 3).

Debret atuou como pintor de história. Foi a serviço do governo português que começou sua representação, ou seja, visão como artista que vivenciou a Revolução Francesa, certamente teve uma leitura do Brasil como sendo uma colônia composta por uma sociedade retrógrada. Ao chegar ao Brasil, Debret afirma que,

[...] cheguei ao Rio de Janeiro em 1816, na qualidade de pintor de história [...] retratar uma longa série de fatos históricos nacionais [...] fomos constantemente chamados a contribuir para os trabalhos encomendados por ocasião dos diversos sucessos políticos. (DEBRET, 1989: I/ 24).

Detalhe que se vê, novamente, é a condição física e de maturidade dos serviçais, em que se parecem com homens maduros em idade e não com adolescentes e crianças, uma vez que começavam a trabalhar em tenra idade.

Figura 3: Moagem de cana - Jean Baptiste Debret (1768-1848)

Fonte: <https://paineira.usp.br/aun/index.php/2019/07/02/historia-da-africa-e-negligenciada-em-livros-didaticos/>. Acesso em 19/12/2020.

Uma coisa é fato, a exigência de força bruta para tocar este maquinário deveria ser excessiva, dado que se trata de um engenho de rolo triplo em que a cana a ser prensada passa por dois rolos simultaneamente, e “tudo assenta, pois, neste país, no escravo negro; na roça, ele rega com seu suor as plantações do agricultor; na cidade, o comerciante fá-lo carregar pesados fardos; [...] e como operário [...]” (DEBRET, 1989: II/139). Problemas como varizes, distensão, câimbras deveriam ser muito comum nestes indivíduos, calos nos pés, distorção da realidade, porque ficavam a rodar o dia todo.

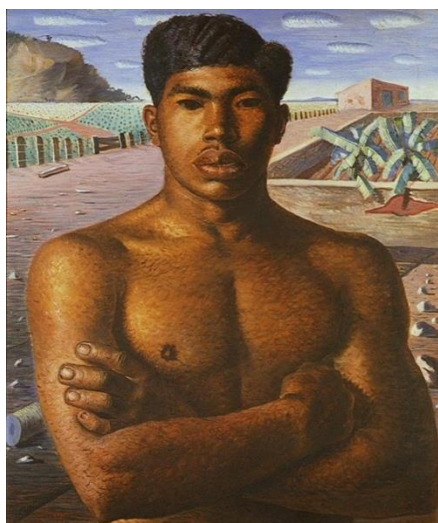
Em outra obra (Figura 4), retrata um afro escravo, amarrado ao molde pau de arara a ser espancado em praça pública e um detalhe que desperta a atenção é com relação à fisionomia, em que revela ser um indivíduo de meia-idade, por esta expressão, aqui posta, entenda-se, que já não servia mais para o trabalho produtivo.

Ao fundo, vê-se outro, amarrado a uma palmeira, sendo açoitado por um outro negro, o que leva a um entendimento de que nem mesmo entre eles havia o quesito de consideração e humanidade e, para piorar a situação, a representação de fundo absolve a ação do carrasco que está em primeiro plano. Tudo acaba sendo construído como justificativa para as ações desmedidas e desumanas praticadas em nome *sabe-se-lá-de-quê*.

Figura 4: Escravo sendo açoitado em praça pública - Jean Baptiste Debret (1768-1848)

Fonte: www.googleimages&artes.com.br. Acesso em 19/12/2020.

Na pintura de Cândido Portinari, *O Mestiço*, retrata o personagem como uma pessoa ativa, forte, saudável e imponente (figura 5). Na pintura *A Colona*, mostra uma mulher negra, rural e periférica, e sua fisionomia demonstra uma condição de sofrimento (figura 6), e basta uma mirada em sua expressão de olhar que, percebe-se a demonstração de medo de uma admoestação com relação a alguém que detém poder sobre si. O detalhe de seus pés e suas mãos, com bolhas arrebetadas, como pústulas é uma das primeiras representações de que os afrodescendente estão na iminência de atendimento quanto à sua saúde física. A imagem revela a condição decadente de uma mulher subnutrida e atacada pelas péssimas situações em que eram colocados os escravos destinados aos trabalhos forçados, condenados a uma existência sub-humana.

Figura 5: *O Mestiço* - Homem afrodescendente em postura apolínea - Cândido Portinari (1903-1962).

Fonte: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2008/10/mestico.jpg>. Acesso em 19/12/2020.

Figura 6: A *Colona*-Mulher Afrodescendente em postura de assombro e medo - Cândido Portinari (1903-1962).



Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1997/a-colona>. Acesso em 19/12/2020.

Segundo Cadilho (2015, p. 4), o Movimento Modernista Brasileiro buscou inspiração nas fontes que acreditavam serem as “mais autênticas da cultura e da realidade brasileiras”. Com relação à pintura, a autora diz que:

O negro e o mestiço foram utilizados como representação de personagens formadoras da sociedade brasileira influenciadas por culturas ameríndias, africanas, assim como se processava a visibilidade de negros na Arte Moderna Europeia (CADILHO, 2015, p. 04).

A luta pelo branqueamento do país era encarniçada, deixando a impressão de que os afro-brasileiros do início do século XX estavam alheios a isto.

Di Cavalcante retrata em suas pinturas, temas voltados para a representação e a manifestação da cultura afro-brasileira. A obra *Baile Popular*, de 1972, (figura 7) mostra toda a irreverência de uma sociedade étnico-cultural e as influências africanas presente na música, na dança, da magia que compõe a sociedade multicultural brasileira. Contudo, a condição de luta social travava com intensidade ainda neste período.

A pintura foi realizada na década de 70 (Figura 7), retrata um tema genuinamente brasileiro: a música e a dança. A imagem relata uma festividade com utilização de instrumentos que demonstra o estilo musical chorinho e samba. Ambos são ritmos de inspiração africana à base de percussão, com gêneros europeus. A pintura tem uma forte influência do cubismo com traços modernos.

Figura 7: *Baile Popular*, 1972 – Di Cavalcante. (1897-1976)*Baile Popular*, 1972.

Para explicar fenômenos sociais, políticos ou culturais, Hall (2013) argumenta que os fatores biológicos e físicos, as evidências da cor da pele, do cabelo, do osso, continuam sendo discutidas. No entanto, os discursos do senso comum e até mesmo os de cientistas se baseiam em premissas da identidade racial em que,

A função de raça como um significante é construir um sistema de equivalências entre natureza e cultura. Exige-se o traço biológico como sistema discursivo na medida em que os sistemas raciais tenham a função de essencializar, de naturalizar essa maneira de tirar a diferença racial da história, da cultura, e localizá-la para fora do alcance da mudança. (HALL, 2013, p. 4).

Di Cavalcante traz uma bagagem de esperança quando inicia a representatividade da cultura africana e do personagem afrodescendente. O artista manifesta uma leveza em suas pinturas em meados do século XX. Com sua arte, ele esforça para quebrar alguns paradigmas em relação a imagem cultural da herança e do sujeito com descendências africana.

No entanto, em *Baile Popular* o artista modernista brasileiro Di Cavalcanti retratou a imagem do afrodescendente a partir da visão da vida carioca, o que termina por ser uma negação da realidade social a que estão submetidos estes indivíduos. A pintura Traz um retrato de que a democracia racial é uma verdade absoluta que

dispensa a análise de conflitos que existiu e mesmo uma hermenêutica, com o intuito de compreender a sua dimensão sociológica.

O artista enfatizou a ideia da sensualidade feminina, ou seja, a mulher foi retratada de forma voluptuosa e atraente. Porém, em contrapartida suas intenções pictóricas eram intensas para a exaltação da fusão cultural, a herança étnica, enfim, o multiculturalismo brasileiro com a forte contribuição das raízes africanas. Nesse sentido, o artista iniciou uma série de pinturas com destaque imagético para musicalidade, dança, vestimenta, composição e contribuições culturais africanas para a cultura brasileira.

Podemos ressaltar que Di Cavalcante vivenciou as propostas de renovação que eclodiram com a Semana de Arte Moderna em 1922 no Brasil. A partir desse período o cenário artístico despertou para mudanças significativas em busca de uma própria construção de estilo no campo da pintura com propostas nacionalistas e com valorização de temas sociais. As décadas seguintes, foram marcadas por sensíveis mudanças políticas, econômicas e sociais no país.

CONCLUSÃO

O que se buscou apresentar, neste texto é que os ideais político-ideológicos de cada tempo influem sobre os artistas e suas produções, mostrando que não estão imunes a nenhuma influência sociológica que esteja a pressionar a sociedade.

Analizou-se, aqui, obras de quatro expoentes da pintura internacional do período colonial e modernismo brasileiro, que retrataram os africanos e os afrodescendentes no Brasil, por um período histórico de mais de dois séculos e o que se percebe é que suas percepções foram marcadas por seus valores pessoais e não tiveram a devida coragem de apresentar o que, de fato, era a existência social e política destes indivíduos sob condição de escravidão declarada e, mais tarde, sob um regime de exclusão social que continuou a marcar, a ferro e fogo, como um estigma toda a sociedade brasileira, em que libertou os escravos afrodescendentes da condição de escravidão; no entanto, viu-se condicionada a manter-se escravizada no pensamento de culpa por ter submetido um povo tão forte e aguerrido a um sistema humilhante de servidão por séculos a fio e assim, na tentativa de justificar uma atitude vergonhosa e sem perdão, criou os mais absurdos conceitos e paradigmas, devendo buscar em todas as fontes de instrução conhecidas, as formas para mostrar às

gerações que tudo o que fizeram de perverso contra os africanos estava no ordenamento divino e, se assim, não fosse, eles eram bem tratados, saudáveis, viviam até uma idade para além da meia juventude e todos os castigos impostos sobre eles pelos brancos, não era somente pelos brancos, o que absolve de qualquer culpa.

Os artistas que aqui tiveram suas obras estudadas, refletiram o sentimento enraizado numa sociedade que vivenciou toda atrocidade para com outro ser humano. Cada artista realizou uma leitura temporal deste mundo sociológico no qual encontrava-se inserido os africanos e seus descendente. E inicia uma leitura da imagem do negro brasileiro como objeto de representação social, caracterizado pela mudança de pensamento político, o que marca uma interessante mudança de expressão poética sobre o negro, percebida por cada artista aqui estudado. Nada estranho, para os limites da representação político-ideológica que se debruça sobre as manifestações pictóricas brasileiras.

REFERÊNCIAS

Análise de obra – *O Mestiço* - Cândido Portinari

<https://artsandculture.google.com/story/mesti%C3%A7o/sQJCh9UqzExYLO?hl=pt-BR>

CADILHO, C. C. *Negro e o Mestiço da pintura de Candido Portinari da Década de 1930*. Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, T. *Representação do Negro na Obra de Jean-Baptiste Debret*. Anais II Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 2009.

DEBRET, J. B. *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia Limitada / São Paulo: Editora da USP, 1989.

FABRIS, A. *Modernidade e vanguarda: o caso brasileiro*. In. FABRIS, A. (org.) *Modernidade e Modernismo no Brasil*. Porto Alegre: Zouk, 2010

HALL, S. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

Capítulo 2

**ADAPTAÇÃO DO MANUAL DO
MOODLE PARA ESTUDANTES
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: DESAFIOS E
APRENDIZAGENS DOCENTE E
DISCENTE**

Rita Rodrigues de Souza

ADAPTAÇÃO DO MANUAL DO MOODLE PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E APRENDIZAGENS DOCENTE E DISCENTE

Rita Rodrigues de Souza

Professora de Língua Espanhola na Educação de Jovens e Adultos. Doutora em Estudos Linguísticos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

– Campus Jataí

rita.souza@ifg.edu.br

Resumo: O presente relato de experiência aborda a descrição e reflexão do processo de adaptação e síntese da linguagem da guia do *Moodle* para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apresenta como objetivo central refletir sobre recursos linguístico-discursivos e imagéticos para auxiliar o alunado da EJA no acesso ao ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) e usar as ferramentas de interação síncronas e assíncronas no Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE foi, de certa maneira, uma imposição da pandemia do Covid-19. A metodologia utilizada compreendeu uma releitura do manual do *Moodle* disponível no *site* do Instituto Federal de Goiás (IFG), produção de um breve manual e oferta de oficinas para exposição da acessibilidade e uso desse AVEA. O material foi divulgado via grupos *WhatsApp* das turmas já existentes antes da suspensão das aulas devido à necessidade de isolamento social em decorrência da pandemia do Covid-19. Ainda, houve a apresentação desse material aos/las discentes pelo *Google Meet*. Essa experiência resultou em superação de desafios e aprendizagens docente e discente frente à uma situação didático-pedagógica de emergência com fins de continuidade do processo de ensino e aprendizagem em 2020 e que continua, ainda, em 2021. Os resultados dessa experiência evidenciam desafios e aprendizagens discentes e docentes.

Palavras-chave: Pandemia Covid-19. Ensino Remoto. Acessibilidade. Educação de Jovens e Adultos. *Moodle*.

Abstract: This experience report addresses the description and reflection of the process of adapting and synthesizing the language of the Moodle guide for the public of Youth and Adult Education (EJA). Its main objective is to reflect on linguistic-discursive and imagery resources to assist EJA students in accessing the virtual teaching and learning environment (AVEA) and use synchronous and asynchronous interaction tools in Emergency Remote Teaching (ERE). The ERE was, in a way, an imposition of the Covid-19 pandemic. The methodology used included a rereading of the Moodle manual available on the website of the Federal Institute of Goiás (IFG), production of a brief manual and offering workshops to expose the accessibility and

use of this AVEA. The material was disseminated via WhatsApp groups in existing classes before the suspension of classes due to the need for social isolation as a result of the Covid-19 pandemic. Also, this material was presented to students by Google Meet. This experience resulted in overcoming challenges and teaching and student learning in the face of an emergency didactic-pedagogical situation in order to continue the teaching and learning process in 2020 and which continues in 2021. The results of this experience show challenges and learning students and teachers.

Keywords: Covid-19 pandemic. Remote Teaching. Accessibility. Youth and Adult Education. Moodle.

1 Introdução

A temática, da experiência relatada aqui, se centra na preparação de material para o alunado da EJA sobre como acessar e utilizar o AVEA *Moodle*. Mais acessível, próximo dos alunos e introduzi-los nesse novo mundo. A relevância dessa temática reside na possibilidade de compartilhar conhecimentos em relação à preparação do alunado da EJA para o enfrentamento de uma nova demanda educacional e para uma ação de modo proativo e protagonista. As hipóteses que impulsionaram a escrita deste relato circundam a crença na formação continuada por meio da socialização de experiências em que discuta, reflita e agregue conhecimentos sobre a ação praticada no contexto educacional que pode lançar luz para novas práticas pedagógicas mais qualificadas.

A atividade desenvolvida teve como objetivos preparar os/as estudantes para o acesso e o uso do AVEA *Moodle*/IFG; acolher os estudantes após aproximadamente 05 (cinco) meses de suspensão do calendário acadêmico; apresentar instruções de acesso ao *Moodle* e discutir os tipos de atividades síncronas e assíncronas. Sabemos que “muitos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos não tiveram a oportunidade de se familiarizar com linguagens e ambientes da cultura digital, é indispensável que o professor compreenda e reconheça os limites e os ritmos de cada indivíduo.” (SILVA; COUTO JÚNIOR, 2020, p. 36). Essa foi a preocupação que norteou a idealização e realização dessa atividade.

No contexto de ensino e aprendizagem, imposto pela pandemia da Covid-19, o uso de ferramentas de comunicação e interação digital está sendo essencial para o desenvolvimento de atividades escolares, bem como uso de materiais impressos em caso de o aluno não ter acesso à *internet*. Tudo isso, de modo visível, remete à preocupação, em primeiro lugar, com as condições de saúde física e mental, não ideal, porém mais adequadas às pessoas, neste momento.

2 Metodologia

Para o desenvolvimento da atividade, foram realizados 03 (três) encontros de 50 min. Cada. Ocorreram das 19h30min às 20h20min. Anterior ao momento da atividade, houve a preparação docente e do material que compreendeu: leitura e releitura da Guia *Moodle*/IFG; escolha/seleção dos conteúdos mais urgentes (acesso, configuração da sala, tipos de atividades) em relação ao público-alvo; preocupação com o “modo de dizer”, com o caminho para acessar a página; uso de imagens e tradução libras para atender os alunos surdos (na época, dois alunos); e, adequação ao tempo de encontro com os alunos, calouros e veteranos, pelo *Google Meet*. Contudo, sempre atenta para não infantilizar o uso da linguagem, pois o público é de EJA.

Durante os encontros, busquei promover a interação com os alunos por meio de exposição dialogada e uso de recursos do *Google Apresentações* para ilustrar os conteúdos. Enfatizo que procurei valorizar todas as manifestações dos alunos, intervenções orais e postagens no *chat* para que se sentissem à vontade e acolhidos, bem como para sanar as dúvidas deles. A exposição dialogada foi entremeada de perguntas retóricas com a finalidade de possibilitar o diálogo.

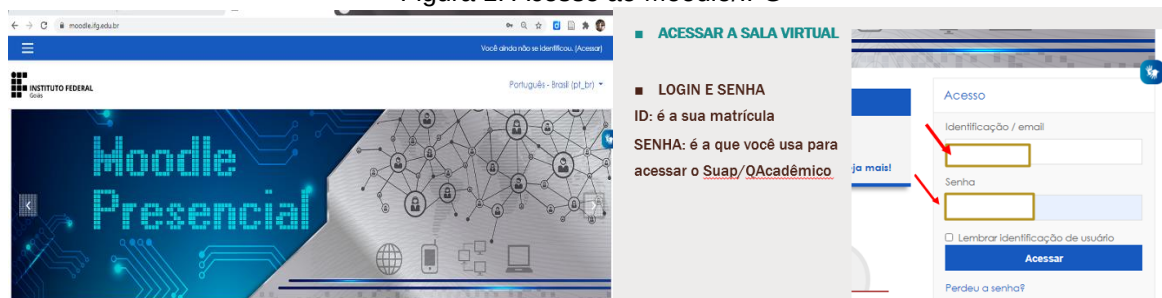
Após os encontros, realizei um momento de reflexão com os alunos acerca dos 03 (três) encontros. Para tanto, procurei engajá-los em duas atividades. Uma oral, para que expressassem as impressões e aprendizagens deles. Outra de verificação de aprendizagem mediante atividade proposta no *Google Forms*. Ressalto, que naquele momento, não foi possível atividade prática de acesso e uso do AVEA *Moodle* por parte dos alunos porque eles não estavam inseridos na plataforma. Isso somente ocorreria na semana seguinte às atividades de acolhimento. No entanto, eles precisavam ter um mínimo de instrução para acessar o *Google Meet* e o *Moodle*.

3 Resultados e Discussão

No primeiro encontro, a ênfase recaiu na explicação de como seriam as atividades de aula e interação professor e aluno no ERE. Priorizei informações que possibilitassem que os estudantes compreendessem essa modalidade de ensino e aprendizagem, esclarecendo que ele ocorreria, no IFG, por meio de atividades síncronas e assíncronas. Exemplifiquei, como na Figura 1, o modo de acesso ao

sistema:

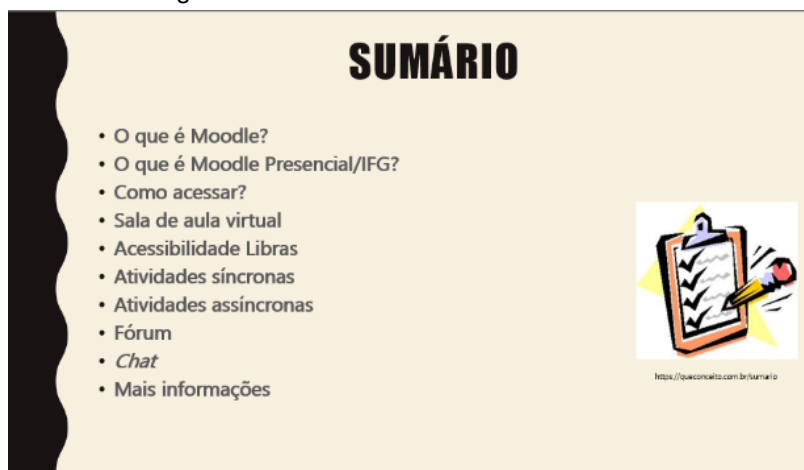
Figura 1: Acesso ao Moodle/IFG



Fonte: (SOUZA, 2020a)

Também, me empenhei na apresentação do conceito de sala virtual, bem como nos papéis docente e discente, nesse novo ambiente de ensino e aprendizagem em que é o espaço composto por alunos, professores, tutores (em alguns casos), recursos e atividades. Algo que é uma dificuldade para esse alunado é o domínio do ID e da senha. Reforcei a necessidade de sempre terem esses dados em mãos para o acesso ao Moodle. No segundo encontro, encaminhei a discussão abordando os assuntos elencados na Figura 2, a seguir:

Figura 2: Temas da aula 2

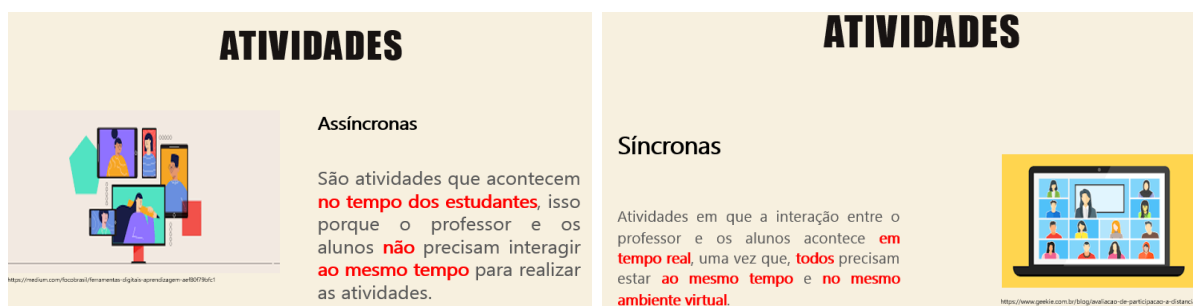


Fonte: (SOUZA, 2020b)

Retomei as explicações e exemplificações de atividades síncronas (exemplo: *Chat*) e assíncronas (*Fórum*) colocando em evidência a interação docente/discente em tempo real ou não. Também, expliquei a necessidade de organização e disciplina

discente e docente para o melhor desenvolvimento do trabalho de ensinar e aprender. Explicação, Figura 3:

Figura 3: Tipos de atividades



Fonte: (SOUZA, 2020c)

A exemplificação e discussão de somente duas atividades ocorreu porque a preocupação, naquele momento, era que os alunos tivessem uma noção do que eles encontrariam pela frente e criar neles a expectativas de que cada professor iria organizar a sala virtual de acordo como os objetivos e conteúdos de ensino. E que o processo de aprendizagem de uso do *Moodle* seria constante, a cada acesso uma nova aprendizagem. A busca pela exemplificação e pelo uso de uma linguagem mais acessível foram constantes e presentes nos 03 (três encontros).

O ERE é uma mudança cultural abrupta e muito grande no processo de ensino e aprendizagem. Principalmente, para aqueles que estavam engajados em um processo de ensino e aprendizagem totalmente presencial e se veem em um ERE e, mais, sem domínio de tecnologias digitais com fins de estudo escolar. Nesse sentido, concordamos com Silva e Couto Júnior (2020) que

em particular na Educação de Jovens e Adultos, é fundamental que professores e instituições escolares pressionem os governos para que estes últimos coloquem em ação a implementação de políticas públicas que viabilizem o uso das várias tecnologias digitais disponíveis, uma vez que os estudantes da EJA nem sempre encontram-se familiarizados com os usos desses recursos. (SILVA; COUTO JÚNIOR, 2020, p. 36)

No terceiro encontro, fiz simulações de acesso ao *Moodle* e realização de atividades entrando no sistema como aluna. Realizei o passo a passo, a partir do manual criado e disponibilizado para eles, a entrada no *Moodle*, em uma sala de aula

virtual e realizei atividades de fórum e de *chat*. Ao final, apliquei um questionário cujas respostas apontaram que houve entendimento e satisfação em relação aos encontros de acolhimento, como se pode constatar a nestes comentários:

- *Aos poucos vamos conseguindo, e só não desistir. (Estudante 1)*
- *Espero que todos consigam ter bons acessos, para um bom retorno no aprendizado. (Estudante 2)*
- *É a primeira vez que entro, por enquanto está bom. (Estudante 3)*
- *Estarei sempre disposta a novas tecnologias. (Estudante 4)*

Acompanhando, o processo de início e adaptação dos estudantes da EJA do Curso de Secretariado do IFG, Câmpus Jataí, pode-se dizer que houve êxito. Tal afirmação se baseia em dados repassados pela coordenação de curso, em momentos de reunião pedagógica, sobre os poucos casos de evasão em decorrência da não adaptação ao ERE. O caminho, contudo, é longo e desafiador agora, neste momento, e o que nos espera com o retorno às aulas presenciais. Trago neste relato, a experiência de Reis, Faria e Rehem (2016), quando da implantação da EJA na modalidade de Educação a Distância (EaD) no Distrito Federal. É um projeto pioneiro pois, até o ano de 2004, não havia no Brasil nenhuma experiência de EaD na EJA. As autoras relatam que

Foram muitos os desafios enfrentados. O primeiro deles, e talvez o mais difícil foi a ruptura dos modelos e rotinas já consolidadas na práxis didática do ensino presencial. A ruptura exigiu a elaboração de material didático adaptado e adequado aos meios digitais, bem como às novas formas de interação com o estudante. Por fim, a nova sala de aula não era tão simples como a princípio poderia parecer, mas um ambiente complexo, que modificou o papel do professor, não mais transmissor de conhecimento, mas como incentivador do estudante como protagonista da sua aprendizagem. (REIS, FARIA, REHEM, 2016, p. 02)

Fazer circular a experiência de Reis, Faria e Rehem (2016), assim como a de acolhimento e engajamento do alunado do Curso de Secretariado na modalidade de EJA, do IFG Câmpus Jataí, constitui uma maneira de socialização de práticas e acúmulo de experiências e conhecimentos dessa modalidade de ensino que precisa ser mais evidenciada, discutida e amparada por políticas públicas.

4 Considerações Finais

Ao final da experiência, pude refletir sobre a prática docente em ambiente virtual com um público específico. Ainda, a sensação positiva de poder contribuir com os alunos, auxiliando-lhes a ter segurança no uso de ferramentas digitais para que pudessem retomar as atividades escolares e poderem participar das atividades síncronas e assíncronas de modo efetivo. O próprio momento exige um trabalho de olhar mais profundo para o outro e para nós mesmos, buscando desenvolver habilidades e superar medos, obstáculos e repensar práticas.

A experiência constituiu um momento de (re)encontros. Para docente e discentes, frente a uma situação que quase nada estava definido e que o uso do *Moodle* era a única certeza, algo precisava ser feito. Como seria a aceitação discente, a adaptação docente, como planejar e usar esse ambiente eram angústias fortes naquele momento. Conseguir a adesão e compreensão dos discentes eram e são aspectos fundamentais.

O relato dessa experiência proporcionou ocasião para refletir sobre o crescimento profissional, necessidade de estudo, de ver outras experiências, ouvir mais o aluno, se colocar no lugar dele e sentir, como, muitas vezes, eles se colocaram no nosso lugar também, por saber que nós não estávamos preparados também para essa mudança repentina do ensino presencial para o remoto.

5 Agradecimentos

À Coordenadora do Curso Técnico em Secretariado na modalidade EJA, professora Me. Marliane Silva Dias, pelo apoio e incentivo às atividades realizadas.

6 Referências

REIS, Adriana Rogéria de Almeida; FARIA, Angela Maria Santos; REHEM, Indira Vanessa Pereira. Dez anos de educação para jovens e adultos na modalidade a distância: desafios e perspectivas. ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SIED), de 8 a 27 de setembro de 2016 (EnPED).

SILVA, Renata Borges Leal da; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Inclusão Digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Pensando a Formação de Pessoas da Terceira Idade. **Revista Docência e Cibercultura Redoc**. Rio de Janeiro v. 4 n.1 p.

24 Jan/Abr 2020, p. 24-40. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.46818>

SOUZA, Rita Rodrigues. **Moodle/IFG**: Reforçando informações. IFG. Jataí-GO: 24 de ago. de 2020, 10 slides, 2020a.

SOUZA, Rita Rodrigues. **Moodle Presencial/IFG**. IFG. Jataí-GO: 25 de ago. de 2020, 10 slides, 2020b.

SOUZA, Rita Rodrigues. **Breve Manual Moodle Presencial/IFG**. IFG. Jataí-GO: 26 de ago. de 2020, 10 *slides*, 2020c.

Capítulo 3

**INVESTIGANDO CRENÇAS E
AÇÕES DE EDUCADORES
SOBRE AGRESSIVIDADE
INFANTIL**

**Karoline Rosa de Araújo
Elis Regina Costa**

INVESTIGANDO CRENÇAS E AÇÕES DE EDUCADORES SOBRE AGRESSIVIDADE INFANTIL

Karoline Rosa de Araújo

Pedagoga, Mestranda em Educação karolinerosaaraujo@outlook.com

Elis Regina Costa

Professora e Doutora na área da Psicologia da Educação elisufg@gmail.com

Resumo

O presente estudo teve como objetivo verificar junto a 12 professores de educação infantil e anos iniciais, concepções e suas ações frente a manifestação de agressividade, entre seus alunos bem como como eles diferenciam violência de agressividade. Coletou-se os dados a partir de um questionário contendo três perguntas, analisado por meio da análise de conteúdo das respostas. Foi possível observar que 50% das professoras acreditavam que o conceito de agressividade, está ligado a manifestações físicas e verbais como tapas, chutes, mordidas e xingamentos. Cerca de 50% das professoras não definiram um conceito, demonstrando uma confusão na compreensão e 42% apresentaram opiniões contraditórias, fazendo compreender que esse conceito não é muito explorado dentro do núcleo escolar e formação de professores. Observa-se a partir dos dados que, todas as vezes que ocorrem situações agressivas dentro da sala de aula 40% das professoras relataram dialogar com os alunos, e 20% relataram conversar com as famílias. Entretanto, ainda é possível destacar que 20% relataram utilizar formas de condutas baseadas na punição e castigo, criando um ambiente ainda mais violento e contribuindo para o crescimento das ações agressivas. Em síntese é possível perceber que um ambiente escolar equilibrado/positivo/ agradável para as crianças é crucial para o desenvolvimento.

Palavras-chave: Agressividade. Crenças. Ações. Comportamento.

Abstract

The present study aimed to verify, with 12 teachers of early childhood education and early years, their conceptions and actions regarding the manifestation of aggressiveness, among their students, as well as how they differentiate violence from aggressiveness. Data were collected from a questionnaire containing three questions, analyzed through the content analysis of the answers. It was possible to observe that 50% of the teachers believed that the concept of aggressiveness is linked to physical and verbal manifestations such as slapping, kicking, biting and cursing. About 50% of the teachers did not define a concept, demonstrating a confusion in understanding and 42% had contradictory opinions, making it understood that this concept is not very

explored within the school and teacher education core. It is observed from the data that, every time that aggressive situations occur in the classroom, 40% of the teachers reported talking to the students, and 20% reported talking to the families. However, it is still possible to highlight that 20% reported using forms of conduct based on punishment and punishment, creating an even more violent environment and contributing to the growth of aggressive actions. In summary, it is possible to see that a balanced/positive/pleasant school environment for children is crucial for development.

Keywords: Aggressiveness. Beliefs. Actions. Behavior.

Introdução

O presente estudo foi desenvolvido como trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Catalão – UFCAT no ano de 2019. Possuía como objetivo investigar as concepções e ações dos educadores de educação infantil e anos iniciais acerca da Agressividade em crianças na sala de aula.

A agressividade promove um desequilíbrio nas interações sociais e pode ter origens genéticas e sociais. Dentro da Psicologia existe uma controversa em relação as causas da agressividade, se ela possui origem inata ou aprendida. Considerar os impulsos nervosos inatos, significa dar importância aos fatores hereditários em que, todos os seres humanos já nascem com predisposição a serem agressivos. Já tendo em conta a agressividade como resultante de comportamentos socialmente adquiridos, o indivíduo pode ser modelado com base nos conceitos sociais existentes. Barros (1987 apud OLIVEIRA, 2018, p. 43) relata que:

Classicamente, as duas posições extremas foram organicistas e ambientalistas. Considerando a agressividade com base em determinantes hereditários, tende-se a interpretar a conduta agressiva como expressão de uma violência instintiva e insuperável, estando os seres humanos por natureza fadados a serem destrutivamente agressivos. Quando a agressividade é considerada como resultante de comportamentos socialmente adquiridos, o ser humano poderá ser modelado socialmente para que se torne pacífico e amoroso, por efeito da estimulação ambiental.

Barros e Silva (2006) apontam alguns fatores, que podem influenciar o surgimento e a manutenção de comportamentos agressivos na criança: perda de um dos pais, brigas entre eles, nascimento de um irmão, abandono infantil, ser o último a conseguir algo, ser diminuído em sala de aula, mudança de casa ou escola, ir ao

dentista ou ao hospital, ou, ainda, possuir alguma diferença.

Existe uma diferença entre violência e a agressividade, o ato violento é aquele que causa destruição e prejudica o outro, a agressão pode ser necessária e constitutiva. Pietro e Jaeger (2008) citados por Euzébio (2018, p. 47) fazem uma importante diferenciação entre violência e agressividade, quando afirmam que “a violência tem fins destrutivos, com intenção de anulação do outro, enquanto a agressividade é constitutiva, subjetiva, necessária e criativa”. Ainda segundo estas autoras, a diferença entre esses conceitos reforça a forma como se trabalha com eles de forma pessoal, social e no espaço escolar.

Na Psicanálise, a agressividade é tida como pulsão de morte, tendo como base a destruição, sendo inato do ser humano e uma reação à frustração. De acordo com Luz (2005) o grande propagador dessa ideia é Winicott, que por sua vez dedicou grande parte de suas pesquisas na compreensão da agressividade e destrutividade inerentes à natureza humana, aprofundando seus estudos em Freud e Klein, no entanto, concordando com os pressupostos psicanalíticos, atribuiu também grande importância às experiências vividas pelo indivíduo no desenvolvimento psíquico. A Teoria Comportamentalista por sua vez é baseada nas ideias do Behaviorismo, nele o ato agressivo é uma reação à frustração, baseado numa resposta ao sentimento de raiva e outros estados emocionais, que é desencadeado por fatores externos. Alguns estudos de base Comportamental apontam a importância dos treinamentos de pais, na busca de melhoras no desenvolvimento infantil e exclusão de comportamentos negativos.

Já nas teorias cognitivistas um estudo selecionado foram os trabalhos em psicologia preventiva constatando que crianças com comportamentos anti-sociais, quando não tratadas precocemente, podem se tornar adultos com problemas de interação social. Desse modo, é necessário prevenir e capacitar os comportamentos, o treinamento de habilidades sociais é um exemplo de tratamento que pode ser utilizado nesses casos, agindo como um fator de proteção ao surgimento de problemas de comportamento. (FALCÃO, SILVA, MAGRI E MORETTO, 2016, p. 592)

Bandura (1979) nas décadas de 1970 e 1980 desenvolveu estudos na área da agressividade, sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Social, neste sentido o comportamento agressivo segundo o autor, se dá por meio da observação de modelos sociais. Dessa maneira, a agressividade é uma conduta aprendida de acordo com as

ações sociais existentes no meio em que o indivíduo habita. (MOURA E BARREIRA, 2017, p. 239-240). Segundo a abordagem da Teoria da Aprendizagem Social, os modelos sociais podem ser representados por pessoas do convívio, mas também por meio de diversas mídias (televisão, videogames, quadrinhos, etc.) como por exemplo a figura de um herói.

Em vista do que foi explicitado, o presente trabalho contemplará os seguintes problemas de pesquisa: qual a compreensão e como agem docentes da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental frente a situações de agressividade em sala de aula? Pretende-se a partir deste estudo possibilitar aos profissionais da educação refletir sobre a temática da agressividade infantil e possíveis estratégias para lidar com este comportamento na sala de aula e na escola, auxiliando a criança a ultrapassar tais dificuldades.

Deste modo, este estudo teve como objetivo verificar junto a 12 professores de educação infantil e anos iniciais, concepções e suas ações frente a manifestação de agressividade, entre seus alunos bem como como eles diferenciam violência de agressividade. A seguir será relatada a metodologia e resultados alcançados.

Metodologia

A presente pesquisa possuía um caráter descritivo, que tinha como objetivo descrever características de determinado fenômeno ou população. Esse tipo de método não possui interferência no meio, o pesquisador faz o estudo, análise e registro por meio de uma coleta de dados e observações, definindo melhor uma opinião acerca do assunto estudado e procurando também descobrir a frequência com que os fatos ocorrem, suas relações e características.

A pesquisa descritiva se desenvolve principalmente nas ciências humanas e sociais, abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados e cujo registro não consta de documentos ou de publicações. Mais especificamente, os estudos descritivos, favorecem as formulações claras dos problemas como uma tentativa de solução. De fato, a pesquisa trabalha com dados colhidos da própria realidade, sendo utilizados como instrumentos, a observação, entrevista, questionário, formulário e outras técnicas. (RAMPAZZO, 2011, p.56).

Participantes

Foram entrevistadas 12 professoras da educação infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental, seis (50%) eram docentes da Educação Infantil e seis (50%) dos anos Iniciais do ensino Fundamental. Deste total, 3 trabalhavam em uma creche pública da cidade e 9 em escolas particulares da cidade de Catalão (Goiás) respectivamente. O tempo de magistério das educadoras variou-se de 2 a 10 anos. A faixa etária das participantes eram entre 20 e 35 anos e suas formações eram variadas, sendo licenciadas 7 em Pedagogia, 1 em História, 2 em Geografia, 1 em Matemática e 1 Letras.

Instrumento

Foi utilizado um questionário com seis perguntas sobre agressividade; a primeira questão questionava o conceito de agressividade. A segunda questão referia-se à existência de diferença entre agressividade e violência. A quarta pergunta questionava como o educador identificava uma criança agressiva em sala de aula. A quinta e sexta respectivamente questionava quais fatores seriam os responsáveis, segundo o professor, pelo comportamento agressivo de uma criança, e a sexta pergunta solicitava que o professor relatasse como este lidava (ou lidou) com comportamentos agressivos em sala de aula.

O questionário é um recurso de coleta de dados utilizado na pesquisa descritiva, com o intuito de analisar as respostas dos participantes.

Em síntese, a pesquisa descritiva, em suas diversas formas, trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade. Para viabilizar essa importante operação da coleta de dados, são utilizados, como principais instrumentos, a observação, a entrevista, o questionário e o formulário (...). (MANZATO E SANTOS, 2012, p. 04).

Dessa forma, o questionário é um importante instrumento de informações da pesquisa e análise dos conceitos estudados.

Procedimento de coleta de dados

Foram feitos contatos com professoras da rede pública e privada, convidando-as a responderem o questionário. Assim, os dados foram coletados de acordo com as disponibilidades das professoras em responderem o questionário, algumas

responderam através de E-mail, as outras foram realizadas por meio de aplicativos de comunicação e teve também as que preferiram responder por escrito.

Procedimentos de análise de dados

O tipo de abordagem utilizada foi a quanti/qualitativa em que foi realizada uma análise de conteúdo de respostas a um questionário respondido por docentes. Na análise de dados foram feitas tabelas com as respostas e porcentagem elaboradas com base nas categorias elencadas e na quantidade de opção das educadoras.

Resultados e Discussão

No presente trabalho foi realizada uma entrevista com professores a partir de um questionário. O intuito da entrevista foi verificar o conceito de agressividade que os professores possuem, se acham que existe alguma diferença entre agressividade e violência e suas ações frente a manifestações agressivas dentro da sala de aula. Tais dados serão apresentados a seguir.

A primeira questão questionou o conceito de agressividade para os docentes. De acordo com as respostas, foram elaboradas cinco categorias de respostas: 1- Não definiu agressividade, 2- Agressividade como manifestação física ou verbal (bater, xingar, chutar) 3- A agressividade como sinônimo de violência, 4- A agressividade como inadequação ao padrão social estabelecido. Tais dados podem ser melhor visualizados na tabela abaixo:

(Quadro 1): Total de Respostas para a questão O que é agressividade?

Categorias	N	%
Não definiu conceito agressividade.	2	14,3%
Agressividade como manifestação física ou verbal (bater, xingar, chutar)	7	50%
A agressividade como dificuldade de expressão emocional.	2	14,3%
Agressividade como sinônimo de violência.	2	14,3%
A agressividade como inadequação ao padrão social estabelecido.	1	7%

Fonte: Organizado pela autora (2019)

Foi possível observar que 50% das professoras acreditavam que o conceito de agressividade, está ligado a manifestações físicas e verbais como tapas, chutes, mordidas e xingamentos. Interessante observar que 14,3% dos docentes não definiram um conceito para o tema. Vale ressaltar ainda a agressão ligada a expressão de sentimentos muitas vezes reprimidos, sendo também uma característica da personalidade da criança. A análise do conceito dos professores é importante pois, a concepção pode ter influências nas práticas pedagógicas e ações dentro da sala de aula, segundo Franco (2016, p.544)

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis. Muitas dessas circunstâncias podem induzir a boa interação e bom interesse e diálogo entre as variáveis do processo - aluno, professor e conhecimento -, vistas, na perspectiva de Houssaye (1995), como o triângulo pedagógico.

Na segunda questão foi levantada a temática sobre a diferença entre Agressividade e violência. De acordo com as respostas foram elaboradas três categorias: 1- Não definiu um conceito, 2- Definições contraditórias, 3- Definiu diferenças, sendo a agressividade construtiva. A seguir será apresentado uma tabela com todas as categorias e porcentagens:

(Quadro 2): Total de respostas para a pergunta: Existe diferença entre agressividade e violência?

Categorias	N	%
Não definiu um conceito.	6	50%
Definições contraditórias.	5	42%
Definiu diferenças sendo a agressividade construtiva.	1	8%

Fonte: Organizado pela autora (2019)

A partir das respostas ao questionário é importante destacar ainda, uma certa discrepância entre as vertentes agressividade/violência. Cerca de 50% das professoras não definiram um conceito, demonstrando uma confusão na compreensão e 42% apresentaram opiniões contraditórias, fazendo compreender que

esse conceito não é muito explorado dentro do núcleo escolar e formação de professores. A partir da revisão bibliográfica que agressividade e violência possuem diferenças, sendo a agressividade natural ao ser humano, muitas vezes necessária e construtiva. Já a violência é dotada de ataques mais agressivos e de anulação do outro, deste modo de acordo com Euzébio (2018) é importante uma escuta atenta por parte dos adultos para as demandas das crianças.

A terceira pergunta apresentadas as professoras foi “Quais as ações perante manifestações agressivas dentro da sala de aula”. A partir das respostas surgiram seis categoria de respostas: 1- Diálogo com a família, 2- Diálogo com os alunos, 3- Fortalecimento de regras de convivência dentro da sala, 4- Se auto regula emocionalmente para lidar com as manifestações, 5- Encaminha ao tratamento psicológico, 6- Pune, reprova e castiga. Será apresentado a seguir um quadro com as respectivas propostas apresentadas:

(Quadro 3): Resposta para a pergunta: Quais as ações perante manifestações agressivas dentro da sala de aula?

Categorias	N	%
Diálogo com a família.	3	20%
Diálogo com os alunos.	6	40%
Fortalecimento de regras de convivência dentro da sala.	1	6,6%
Se auto regula emocionalmente para lidar com as manifestações agressivas dos alunos.	1	6,6%
Encaminha ao tratamento psicológico.	1	6,6%
Pune, reprova e castiga.	3	20%

Fonte: Organizado pela autora (2019)

Observa-se a partir dos dados que, todas as vezes que ocorrem situações agressivas dentro da sala de aula 40% das professoras relataram dialogar com os alunos, e 20% relataram conversar com as famílias. Entretanto, ainda é possível destacar que 20% relataram utilizar formas de condutas baseadas na punição e castigo, criando um ambiente ainda mais violento e contribuindo para o crescimento das ações agressivas. Castro e Souza (2008) destaca no trabalho de Tricoli (2002), a avaliação do estresse dos professores como resultado de condutas agressivas em sala de aula, a autora retrata que professores agressivos, que gritam com o intuito de colocar ordem na classe, inspiram comportamentos semelhantes em seus alunos. Dessa forma, após um período de convivência, os alunos assumem atitudes tão agressivas como aquelas adotadas por seus professores ou apresentam

comportamentos mais retraídos, como resultado do medo de punição.

Em síntese é possível perceber que um ambiente escolar equilibrado/positivo/agradável para as crianças é crucial, sendo que uma maneira de diminuir as ações agressivas é provocar nos alunos a cooperação com os colegas por meio de jogos e brincadeiras, pois assim nessas dinâmicas eles estarão auxiliando o outro promovendo sentimentos de amizade e união, o que também foi notado na revisão das pesquisas nacionais sobre a temática.

Os estudos da presente pesquisa demonstram que os profissionais da educação, possuem conceitos ainda confusos da agressividade, tendo em vista que 20% agem de forma também violenta punindo os alunos que manifestam ações agressivas dentro da sala de aula. Assim, é importante destacar a necessidade de o assunto ser levado para a escola, na tentativa de auxiliar os profissionais de educação em suas práticas, para que eles como consequência ajudem os alunos na canalização da raiva. A escola precisa promover momentos em que as crianças estimulem dentro de si a cooperação com o colega e o entendimento dos seus próprios sentimentos, através de jogos e brincadeiras.

É importante destacar os diferentes conceitos de agressividade dos professores de acordo com o período de tempo de trabalho, docentes que estão no final da carreira caracterizam primeiramente a agressividade contra os profissionais da educação, ao contrário de agressões contra os colegas, além do aumento das queixas e reclamações, ocasionado também pelo desgaste. Docentes da fase inicial, se preocupam mais com suas ações, e tem uma forma criativa de agir embora seja também dolorosa.

Já os estudos da presente pesquisa demonstram que os profissionais da educação, possui conceitos ainda confusos da agressividade, tendo em vista que 20% agem de forma também violenta punindo os alunos que manifestam ações agressivas dentro da sala de aula. Assim, é importante destacar a necessidade do assunto ser levado para a escola, na tentativa de auxiliar os profissionais de educação em suas práticas, para que eles como consequência ajudem os alunos na canalização da raiva.

Considerações Finais

Na escola é possível encontrar alunos que, estão passando por situações familiares que os torna mais suscetíveis de vir a desenvolver dificuldades situacionais,

que são observadas nos comportamentos exibidos no ambiente escolar. Neste sentido, muitas vezes tais crianças buscarão na escola um ambiente que possibilite que elas entrem em contato com aquilo que não construíram com a família. Ferreira (2016, p.25) retrata que:

As escolas atendem crianças filhas de pais que foram bem-sucedidos ou de pais que falharam em sua função. As crianças cujos lares são satisfatórios encontram em seus lares os aspectos mais importantes para o seu desenvolvimento emocional e vão para a escola para adicionar algo à sua vida e aprender lições. Do outro lado, as crianças cujos lares não foram satisfatórios buscam na escola algo que o lar não as proporcionou (...).

A instituição escolar é um lugar de aprendizagens e interações sociais, que podem ser harmoniosas ou conflituosas. Mesmo os relacionamentos conflituosos são importantes para o desenvolvimento da criança, pois ela irá criar e solucionar problemas proporcionando como consequência um campo de envolvimento com os saberes críticos. O educador nesse caso, tem um papel essencial na mediação das relações interpessoais.

Há uma crítica acerca do papel do educador e da escola de Educação Infantil. Percebe-se que a educação está voltada a aprendizagens de conteúdos e não ao verdadeiro desenvolvimento integral da criança mesmo na creche. Dessa forma, é importante refletir sobre as técnicas usadas nas instituições, pois, a brincadeira por exemplo é um mecanismo necessário nesse processo e um dos métodos que deve ser base para construção de conhecimentos.

O lugar da fantasia na vida da criança é visto como um dos recursos de construção de sua visão de mundo e da atribuição de significado aos objetos. Além disso, assume um lugar de destaque na sua capacidade de resistência face às situações de adversidade. Para a criança não há separação entre o real e o imaginado, sendo assim ela transita livremente entre os dois “planos” e utiliza ambos para compreender suas vivências, suas experiências. (LUZ, 2005, p. 44)

A instituição escolar deve atender critérios que visem o desenvolvimento de habilidades em crianças, distanciando das formas tradicionais de ensino, no qual o professor é a base para as dinâmicas escolhidas. É necessária uma educação de valorização das capacidades físicas e sensoriais da criança, além de promoção da capacidade de relações sociais.

É essencial que os profissionais da educação tenham um olhar sensível em relação a agressividade, criando métodos a serem executados para a canalização dos impulsos nervosos e o apoio da família é essencial nesse processo sendo também necessário que ela busque mais informações sobre o assunto, maneiras de treinamento e tratamento. No entanto é necessário destacar a falta de preparo dos educadores e como consequência fazem originar atos que não auxiliam os alunos no seu desenvolvimento. É necessário repensar as práticas educativas, pois o professor que grita para colocar onde na classe por exemplo, ou demonstra também outros comportamentos violentos inspiram seus alunos a agirem da mesma forma.

De acordo com os estudos uma das causas das queixas dos professores atualmente, é a agressividade. Alunos que agredem com palavras e ações os colegas e educadores são um dos problemas enfrentados dentro do núcleo escolar. Dessa maneira, a falta de informação fazendo com que os professores não saibam lidar com atos agressivos, fazem com que eles fiquem mais ansiosos, deprimidos e descrentes da profissão que escolheram pra vida.

Para os professores em início de carreira, as manifestações agressivas são caracterizadas por brigas, manifestações agressivas contra os colegas, causando tumulto no ambiente. Essa situação faz com que os docentes fiquem indignados, impacientes e com um certo arrependimento da escolha da profissão e de suas ações frente a momentos agressivos entre os alunos. Já aos professores em final de carreira a agressividade é tida como afronta ao professor, agressão física e palavrões, sendo que as queixas nessa fase da docência são maiores. (CASTRO E SOUZA, 2012, p. 268-270).

Agradecimentos

Meus agradecimentos vão para minha professora orientadora Elis Regina Costa pelo empenho e dedicação na conclusão dessa monografia, é uma vitória não só minha, mas também dela por todo esforço que tivemos, minha eterna gratidão por tudo.

Referências

BARROS, Patrícia; SILVA, Fábio Barbirato Nascimento. **Origem e manutenção do comportamento agressivo na infância e adolescência.** *Rev. bras. ter. cogn.*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 55-66, jun. 2006

CASTRO, Rebeca; SOUZA, Maria. **Agressividade infantil no ambiente escolar: concepções e atitudes do professor**. Maringá, v. 13, n. 4, p. 837-845, out./dez. 2008

EUZÉBIO, W.S **Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG. Belo Horizonte, p. 47,50 e 51.2018.

FALCÃO, Alessandra; SILVA, Alessandra; MAGRI, Natália; MORETTO, Laísa. Promove-Crianças: efeitos de um treino em habilidades sociais para crianças com problemas de comportamento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** Rio de Janeiro v. 16 n. 2 p. 590-612 2016.

FERREIRA, L.D **Agressividade Infantil no cotidiano escolar: Recursos e estratégias para o professor da Pré-Escola**. Dissertação (mestrado) – UEP. Bauru, p. 18, 19 e 25. 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016

LUZ, I.R **Agressividade na primeira infância: Um estudo a partir das Relações estabelecidas pelas crianças no ambiente familiar e da creche**. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG. Belo Horizonte, p 11, 25 e 39. 2005.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Departamento de Ciência de Computação e Estatística – Ibilce: Unesp, 2012.

MOURA, Sandrilea BARREIRA, Marília. Agressividade infantil no contexto escolar: contribuições do psicólogo para a formação de professores. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 236-249, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, A.P **Relação entre concepção e manejo docente da agressividade discente na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE. João Pessoa, p. 43 e 61. 2018.

RAMPAZO, Lino. **Metodologia científica**: Para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 56.

Capítulo 4

**A AGENDA NEOLIBERAL
PARA A EDUCAÇÃO: AS
REFORMAS EDUCACIONAIS E
A IMPLEMENTAÇÃO DE
PROGRAMAS DE
ERRADICAÇÃO DO
ANALFABETISMO INFANTIL**

**Sirneto Vicente da Silva
Antônio Marcos Rocha de Carvalho
Nonato Lucas Freitas Barbosa
Joélia Mara da Costa
Daniela Glicea Oliveira da Silva
Antônio Marques de Oliveira
Francisca Valéria de Sales Peixoto**

A AGENDA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO: AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO INFANTIL¹

Sirneto Vicente da Silva

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). E-mail: sirnetovicente@alu.ufc.br.

Antônio Marcos Rocha de Carvalho

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). E-mail: marcosrochahc182@gmail.com.

Nonato Lucas Freitas Barbosa

Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). E-mail: lucas.freitas12@hotmail.com.

Joélia Mara da Costa

Aluna especial da turma de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGE/UERN). E-mail: joeliamaracosta@gmail.com.

Daniela Glicea Oliveira da Silva

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). E-mail: glicea.oliveira@ifce.edu.br.

Antônio Marques de Oliveira

Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). E-mail: marques2018maie@gmail.com.

¹ Este artigo foi apresentado no IV Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação (ELPED), do Instituto Federal Goiano, ocorrido entre 09 e 11 de junho de 2021, publicado nos Anais do evento sob o ISSN 2526-8082.

Francisca Valéria de Sales Peixoto

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). E-mail: fvaleriap3@yahoo.com.br.

Resumo: O início da década de 1990 marca a introdução de uma agenda neoliberal no complexo da educação como resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, a qual passou a orientar as políticas públicas educacionais. Nessa esteira, a pesquisa objetiva analisar os programas de erradicação do analfabetismo infantil, a partir de suas estruturas e orientações pedagógicas, buscando identificar a existência de um eixo matricial que conduz o seu desenvolvimento, bem como o motivo de interesse dos organismos multilaterais pelo complexo educacional. Utiliza-se do materialismo histórico-dialético como método de análise e apoia-se em uma pesquisa bibliográfica e documental. Dentre as conclusões a que este estudo chegou, podemos destacar que o interesse dos organismos multilaterais pelo complexo da educação está relacionado com as demandas de formação humana para o mercado de trabalho, desde os anos iniciais do ensino fundamental, a partir de um currículo baseado na leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos, com a implementação, nas escolas públicas, de programas de alfabetização em nível federal, estadual e municipal, estruturados sobre o tripé formação docente, currículo mínimo e avaliação padronizada.

Palavras-chave: Agendas Neoliberais. Reformas Educacionais. Programas de Alfabetização.

Abstract: The early 1990s marked the introduction of a neoliberal agenda in the education complex as a result of the World Conference on Education for All held in Jomtien, Thailand, which began to guide educational public policies. In this wake, the research aims to analyze the programs of eradication of infant illiteracy, from its pedagogical structures and orientations, seeking to identify the existence of a matrix axis that leads its development, as well as the interest of multilateral bodies in the educational complex. It uses historical-dialectical materialism as a method of analysis and is based on bibliographic and documentary research. Among the conclusions reached by this study, we can highlight that the interest of multilateral organizations in the complex of education is related to the demands of human formation for the labor market, since the initial years of elementary school, from a curriculum based on reading, writing and solving mathematical problems, with the implementation in public schools of literacy programs at the federal, state and municipal levels, structured on the teacher training tripod, minimum curriculum and standardized assessment.

Keywords: Neoliberal Agendas. Educational Reforms. Literacy Programs.

INTRODUÇÃO

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na década de 1990, em Jomtien, demarcou uma agenda pensada para a educação dos países subdesenvolvidos sob as orientações dos organismos multilaterais, mormente, o Banco Mundial. Argumentava-se a necessidade de investir no complexo da educação como meio para elevar o desenvolvimento econômico e social, visto a crise estrutural do capital de 1973 em que se encontrava a sociedade burguesa de mercado. Nesse quadro, as orientações da Conferência de Jomtien reverberaram na legalização das metas estabelecidas, a partir da implementação de documentos oficiais como a LDB 9304/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), mais atualmente a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) e diversos programas de ensino para as escolas públicas sob a lógica neoliberal. Dentre estes, os governos vêm colocando em prática programas para a alfabetização de crianças sob o argumento da erradicação do analfabetismo infantil.

Surgem, portanto, programas em nível federal, estadual e municipal voltados para a alfabetização das crianças, com uma estrutura hierarquizada pautada no tripé currículo – formação continuada – avaliação padronizada, influenciando diretamente o modelo de trabalho pedagógico, de modo a esvaziar o currículo, expropriar a autonomia docente e valorizar a competição e o individualismo, próprios do livre mercado. Diante de tais constatações, cabe questionarmos: por que os organismos multilaterais têm interesse no complexo da educação? Quais as intencionalidades dos organismos internacionais em criarem programas com o objetivo de erradicar o analfabetismo infantil? Há semelhança na estrutura e orientações pedagógicas desses programas, tendo em vista que são desenvolvidos em esferas governamentais diferentes?

Partimos da hipótese de que os programas de erradicação do analfabetismo infantil implementados em nível federal, estadual e municipal fazem parte de uma mesma matriz neoliberal – com poucas alterações –, e que materializam as orientações dos organismos internacionais, uma vez que apresentam uma estrutura comum: avaliação padronizada, currículo e formação de professores, que reverbera na formação precarizada de mão de obra para o mercado de trabalho.

Este artigo é parte das discussões travadas nos grupos de estudos² e tem como objetivo analisar os programas de erradicação do analfabetismo infantil, a partir de suas estruturas e orientações pedagógicas, buscando identificar a existência de um eixo matricial que conduz o seu desenvolvimento, bem como o motivo de interesse dos organismos multilaterais pelo complexo educacional. Torna-se necessário para nós, docentes, compreendermos a raiz desses programas que chegam às escolas, visto que são apresentados como a “salvação” para o processo de aprendizagem.

Para alcançarmos nossos objetivos traçados, buscando dar uma resposta à problemática de nossa pesquisa, optamos pelo método de análise do materialismo histórico-dialético, por compreender ser este capaz de desvelar as raízes do real dentro de uma relação entre sujeito e objeto. O real visível concreto é tomado com ponto de partida, apresentando-se na forma de síntese, com resultado, por sua vez, composto por mediações que fazem parte de uma totalidade social e concreta (MARX; ENGELS, 2007).

Em termos metodológicos, nosso trabalho utiliza os procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental por meio de uma abordagem qualitativa. Para fundamentar nossas análises apoiamo-nos em autores que fazem uma crítica à sociedade de mercado capitalista, utilizando as contribuições de Marx e Engels (2007), Freitas (2018), Leher (2015), Saviani (2013), Shiroma *et al*, (2011), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As Reformas no Aparelho Administrativo do Estado brasileiro começam no governo de Fernando Collor (1990-1992) e ganham força durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nesse período, a reforma da educação foi intensificada, a partir da agenda neoliberal encaminhada pelos organismos multilaterais ao final da Conferência de Jomtien (1990) sob os imperativos do capital que se encontrava e permanece em crise. Dentre as seis metas a serem

2 Capitalismo e Teorias Críticas (FAFIDAM/UECE) e Obra Filosófica e Histórica de Dermeval Saviani (FAFIDAM/UECE).

cumpridas pelos países participantes, duas estão diretamente relacionadas ao nosso objeto de estudo – os programas de erradicação do analfabetismo infantil –, quais sejam: a redução do analfabetismo e a melhoria dos resultados de aprendizagem. Alinhado a essas metas, em seu primeiro mandato, FHC coloca a educação como meta prioritária do seu programa de governo, visando “[...] a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 65). Para tanto, inclui dentre as linhas de ação do seu programa de governo um currículo para os anos iniciais do ensino fundamental pautado nas “[...] competências básicas – raciocínio, linguagem, capacidade de abstração [...]”, a criação de um sistema de avaliação nacional e a “[...] reformulação dos cursos de pedagogia visando a formação de professores alfabetizadores [...]” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 66-67).

A continuidade dessa agenda neoliberal é percebida nos governos subsequentes. No tocante à erradicação do analfabetismo infantil, ao currículo básico e à criação de um sistema nacional de avaliação, percebe-se a implantação de programas de alfabetização específicos, os quais se desenvolvem a partir de um currículo pautado no desenvolvimento de competências e habilidades em leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos, mensurado por avaliações padronizadas (SILVA, 2018). Nesse sentido, em junho de 2003, em âmbito federal, no governo Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT 2003-2010), foi anunciado pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque, o pacto nacional “Toda Criança Aprendendo”, com o objetivo de “[...] reduzir à metade, em todo o Brasil, os atuais índices de desempenho crítico entre as crianças que concluem os quatro anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2003, p. 5), obtidos pelo SAEB em 2001. Mediante as ações realizadas pelos governos anteriores para a ampliação da alfabetização dos alunos até a 4ª série do ensino fundamental, as quais não tiveram êxito, através dessa política educacional, o Estado se propunha a minimizar a situação que se apresentava: 59% dos alunos até 4ª série do ensino fundamental demonstram desempenho crítico em leitura, ou seja, mais da metade dos alunos que passaram quatro anos na escola ainda não sabiam ler. Visando reduzir esses índices, o Estado propõe que o Pacto Nacional “Toda Criança Aprendendo” seja composto pelas seguintes políticas:

1) a implementação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar, em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; 2) a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental; 3) o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública, também focalizando, em 2003, o alunato dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; 4) a implementação de programas de apoio ao letramento da população estudantil (BRASIL, 2003, p. 6).

Essa proposta busca materializar, portanto, o que recomendam os organismos multilaterais, sobretudo o Banco Mundial, tendo em vista a prioridade depositada na educação básica (TORRES, 2003). Nesse sentido, o Estado reforça a proposição de um piso salarial nacional, visto o fim da vigência do FUNDEF para 2006 e a regulação da carreira docente; anuncia o exame nacional de certificação de professores e incentivo à formação continuada através da concessão de bolsas de estudo; propõe a instituição da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, ampliando a oferta de formação de professores; defende a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a inclusão das crianças entre 7 e 14 anos que ainda estavam fora da escola; incentiva a criação de sistemas estaduais de avaliação da educação básica, programas de aceleração de aprendizado e institui a gratificação de incentivo ao letramento para escolas, cujos alunos alcançarem os padrões de desempenho desejados.

Depreende-se que esse programa reforça a Gestão por Resultados (GPR), a qual insere nas escolas públicas brasileiras a lógica do mercado (FREITAS, 2018), ao desenvolver-se tendo como pilares fundamentais para reverter os índices negativos de aprendizagem da leitura dos alunos de 1ª à 4ª série, a formação de professores, a avaliação standardizada e a bonificação. Percebe-se com clareza a continuidade dessa política, embora com outra denominação, nos governos subsequentes, como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no governo Dilma Rousseff do PT (2011-2016), um dos programas de alfabetização pautados pelos organismos multilaterais da agenda neoliberal.

Conforme relatam os documentos oficiais, o PNAIC foi lançado em 4 de julho de 2012, reafirmando e ampliando “o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012b, p. 22). Assim como o

programa “Toda Criança Aprendendo”, o PNAIC também surge para intervir no problema de aprendizagem da leitura, escrita e matemática, demonstrado através dos resultados da avaliação amostral – Prova ABC, aplicada em 2011, cujos resultados não são positivos: “Ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, quando se conclui o chamado ciclo da alfabetização, apenas 44,5% dos alunos dominam as habilidades esperadas em Leitura. Em Matemática, a porcentagem cai para 33,3% e em Escrita para 30,1%” (EDUCAR PARA CRESCER, 2013).

Essa avaliação foi aplicada pelo Movimento Todos pela Educação (TPE), em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope e a Fundação Cesgranrio. Infere-se, pela presença do TPE como coordenador da avaliação, o interesse do grupo de empresários no campo educacional. Pode-se pensar, realmente, que é o estabelecimento de uma parceria entre sociedade civil, preocupada com a formação e o desenvolvimento humano das crianças brasileiras. No entanto, a partir da análise do contexto das reformas que vêm ocorrendo em que o Estado se coloca como mínimo para as políticas públicas e “máximo para o capital” (PERONI, 2003, p. 66), compreende-se que esse grupo está preocupado em formar capital humano como fonte potencial para criação de valor, como ratifica Leher (2015, s/p):

[...] os setores dominantes se organizam para definirem como as crianças e jovens brasileiros serão formados. E fazem isso como uma política de classe, atuam como classe que tem objetivos claros, um projeto, concepções claras de formação, de modo a converter o conjunto das crianças e dos jovens em capital humano. Em última instância, é com isso que eles estão preocupados: em como fazer com que a juventude seja educada na perspectiva de serem um fator de produção. Essa é a racionalidade geral, e isso tem várias mediações pedagógicas.

Dentro dessa matriz, as mediações pedagógicas propostas pelo PNAIC são explicitadas através dos seus eixos estruturantes, os quais traduzem a política de execução do Programa desenvolvido em rede nacional: “As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos: I – formação continuada de professores alfabetizadores; II – materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III – avaliação e; IV – gestão, controle e mobilização social” (BRASIL, 2012a, p. 23). Para tanto, a formação continuada de professores alfabetizadores corresponde ao eixo principal das ações do PNAIC (BRASIL, 2015, p. 18).

Cabe percebermos os motivos que levam a essa afirmação. A busca pela concretização da Meta 5 do PNE (2014-2024), coloca sob o professor alfabetizador a grande responsabilidade de alfabetizar seus alunos até os oito anos de idade, ou na idade certa, como referenda o título do Programa. De acordo com Spring (2018), pesquisador acadêmico norte-americano, no final da década de 1960, Robert McNamara, ex-presidente da *Ford Motor Company* e como representante do Banco Mundial, passou a defender a educação como prioridade e sua relevância para “[...] garantir que a instrução de habilidades fosse adequada às necessidades de cada país” (SPRING, 2018, p. 146). Para tanto, McNamara elaborou uma agenda para o Banco Mundial, a qual contemplava assistência técnica para o planejamento educacional, maior atenção à alfabetização funcional e com menos financiamento para “[...] a construção de escolas e mais a assistência técnica para o desenvolvimento de professores e administradores de escolas” (SPRING, 2018, p. 146). Assim, fica mais claro o papel que é destinado à educação pelos reformadores empresariais: a formação técnica de professores, coordenadores pedagógicos e diretores dentro de uma matriz que busca responder às demandas do capital.

Diversos estados e municípios, na tentativa de adequarem-se às orientações das agendas neoliberais para educação, criam programas e projetos de alfabetização próprios, tendo como objetivo priorizar a aprendizagem dos alunos da educação básica, sempre mensurada por um sistema de avaliação censitária, como é o caso de Minas Gerais (Programa de Avaliação da Alfabetização-2006), Bahia (Pacto pela Educação-2011), Acre (Pacto Pela Educação do Rio Branco, 1999), Pernambuco (Programa Criança Alfabetizada-2019).

No Estado do Ceará a reforma educacional começa no governo de Tasso Jereissati (1987-1991; 1995-1999; 1999-2002). Segundo Naspolini (2001), a reforma da educação refletia a necessidade de mudança, havia um contexto econômico e político favorável e uma abertura para a participação social, em consonância com a modernização das formas de gestão pública que vinham sendo implementadas na década de 1980 no Estado brasileiro, intensificadas a partir de 1995, no governo FHC, sob a interferência dos organismos multilaterais.

Implementava-se, portanto, um tipo de reforma que mesclava os modelos vertical e horizontal, isto é, em forma de uma espiral. De acordo com Naspolini (2001,

p. 170), “Nesse modelo, as decisões transitam tanto a partir dos níveis hierárquicos superiores (como as secretarias municipais e estadual de educação), como a partir da base (conjunto de escolas)”. Com esse modelo, supostamente, buscava-se garantir a participação de todos os envolvidos no processo educativo e as demandas do Estado do Ceará, sob o pretexto do acesso e da qualidade da educação. Para tanto,

Em outros termos, a expressão sugere a mobilização social em torno do acesso universal à educação básica de qualidade, entendida, a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), como aquela que satisfaz e enfoca as necessidades básicas de aprendizagem, que promove a eqüidade, fortalece alianças, mobiliza recursos e contextualiza as políticas (NASPOLINI, 2001, p. 170).

Essa colocação do secretário de Educação da época – Antenor Naspolini –, permite-nos inferir, a presença das políticas gestadas em nível mundial, através das recomendações pelos organismos multilaterais, principalmente para os países subdesenvolvidos (SHIROMA *et al*, 2011), nas reformas implementadas no Estado cearense, sobretudo, na educação, cujas metas compõem os dois principais documentos elaborados antes de 1995, quais sejam, o Plano Decenal de Educação para Todos (1994) e o Projeto Áridas, organizados em quatro temas: acesso à educação básica, desempenho dos estudantes, valorização docente e gestão democrática.

No governo de Lúcio Alcântara (2003-2006), as reformas continuaram sendo aprofundadas através do projeto de gestão “Escola Melhor, Vida Melhor”, composto por 10 (dez) programas, dentre os quais, em linhas gerais, apontam para a prioridade dada pelo Estado à educação básica, ao ensino de um currículo baseado na leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos simples, à avaliação do desempenho escolar, ao regime de colaboração entre Estado e Municípios, sob a perspectiva da qualidade em educação (VIEIRA, 2007), corroborando a implementação de políticas definidas pelos organismos multilaterais, sobretudo para os países que compõe a América Latina.

Vieira (2007) define que o governo buscou implementar uma gestão para o sucesso escolar, concebendo-o como essência da tarefa educativa. Nesse sentido, as avaliações em larga escala foram compreendidas como elemento fundamental para o levantamento do nível de aprendizagem escolar dos estudantes, determinado

como indicador de sucesso. Com isso, percebeu-se a necessidade de aproximar o currículo teórico, ou seja, o currículo posto na matriz de referência orientador das avaliações padronizadas, ao currículo real, o currículo escolar, “[...] visando superar o fosso entre aquilo que o sistema de avaliação busca mensurar e o ensino ministrado por professores” (VIEIRA, 2007, p. 54). Como consequência, observou-se a introdução da Gestão por Resultados (GPR) e o Sistema de Inclusão Social (SIS), considerados pelo governo como importantes instrumentos de monitoramento das políticas implementadas, sendo na realidade um modo de aproximar as escolas ao modelo empresarial, visando apenas resultados determinados por metas definidas por agentes externos à escola (SILVA, 2018).

O final da gestão do governador Lúcio Alcântara (PSDB), foi marcado pela criação, em 25 de maio de 2004, do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, sob a liderança da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, que tinha como presidente o deputado Ivo Ferreira Gomes (PPS), irmão de Cid Ferreira Gomes, prefeito de Sobral entre 1997 e 2004, cujo marco da sua segunda gestão foi a implantação das reformas educacionais, mormente, através da Política de Alfabetização.

O Plano de Ação (2004-2005) do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE) estabelecia quatro objetivos que tinham como prioridade 1) identificar o nível de analfabetismo e as condições de alfabetização dos alunos egressos das primeiras séries do ensino fundamental; 2) discutir sobre a alfabetização infantil; 3) sensibilizar e mobilizar a sociedade em torno da alfabetização de crianças; 4) socializar os resultados da pesquisa, de modo a contribuir para a formulação de políticas públicas para a alfabetização (CEARÁ, 2006, p. 27). Logo, a pesquisa foi organizada em três eixos: diagnóstico (avaliação da leitura dos alunos), formação dos professores e organização do trabalho escolar e docente. Em linhas gerais, os resultados coletados concluíram que dos 8.000 alunos avaliados, apenas 40% estavam alfabetizados, “[...] os cursos de Pedagogia do Estado do Ceará não possuíam uma proposta clara para formar o professor alfabetizador; que as práticas docentes eram pobres, no que diz respeito ao ensino da leitura e escrita; e que as práticas docentes ocupavam pouco tempo das quatro horas de aula” (MARQUES *et al*, 2009, p. 278). Tudo isso nos leva a questionar a suposta intenção dos programas de alfabetização, pois em sua essência, percebemos que seu real objetivo é promover

uma alfabetização unilateral, na qual desde os primeiros anos escolares crianças e jovens são formados de acordo com sua condição de classe dentro da sociedade capitalista, e como a educação pública básica tem o papel de formar uma demanda de capital humano adequado às necessidades do capital, principalmente quando este encontra-se em crise.

Como já era prevista a formulação de uma política de erradicação do analfabetismo infantil, tendo em vista que as orientações multilaterais e o objetivo 4 do Plano de Ação do Comitê concorriam para isso e tendo como modelo a experiência de Sobral, em março de 2006, foi instituído o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), com a participação de apenas 60 municípios cearenses, cujos prefeitos fizeram adesão ao programa, assinando um pacto com o governo estadual, “[...] no qual os prefeitos se comprometiam a priorizar a alfabetização das crianças nas séries iniciais” (MARQUES *et al*, 2008, p. 437). Estava, portanto, instituído o PAIC, estruturado em cinco eixos: Gestão Municipal da Educação, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação de Leitores e Educação Infantil.

No ano seguinte, Cid Gomes, é eleito governador cearense, toma posse e assume o Programa como proposta do Governo. Nesse quadro, “[...] a Secretaria de Educação do Estado resolveu oferecer todas as condições, logísticas e financeiras, necessárias para atender a todos os municípios cearenses” (MARQUES *et al*, 2008, p. 437). No entanto, o que se percebe é a vinculação de repasse do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) aos resultados de aprendizagem dos alunos, implicando, portanto, na adesão de todos os municípios. Essa adesão se fortalece, através do Prêmio Escola Nota 10, criado pela Lei Nº 14.371, de 19 de junho de 2009, com o objetivo de prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem, através de repasse financeiro para os municípios com melhores índices de aprendizagem, mensurados censitariamente, ao final do ano letivo, através do Sistema Permanente de Avaliação Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Saviani (2013) argumenta que a vinculação entre os resultados e o repasse financeiro para os municípios e escolas se dá numa nova roupagem do tecnicismo, o neotecnicismo, que tem na avaliação o papel de regular o trabalhador. Na educação, os governos instituem exames e provas de diferentes tipos, e de acordo com os

resultados obtidos, condicionam “[...] a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, (2013, p. 439). Ressalta-se que dentro do eixo de alfabetização, os alunos do 2º ano do ensino fundamental são avaliados pelos testes censitários impostos pelos reformadores do campo empresarial, como parte da agenda neoliberal para a educação, percebemos assim que, existe toda uma lógica de programas que vão desde a alfabetização, a formação docente, o currículo, até a avaliação padronizada na tentativa de moldar uma concepção de sociedade postulada pelos imperativos do capital.

É no contexto das reformas cearenses e nas mudanças promovidas no campo da educação, ocasionadas pela LDB 9.394/96, pela implementação dos PCN (1997) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Magistério (FUNDEF/1996), que o governo municipal de Sobral implementou reformas na educação, prioritariamente no ensino fundamental, anos iniciais, no último ano da gestão do primeiro mandato (1997-2000) do governo Cid Ferreira Gomes (PSDB).

Com o objetivo de alfabetizar as crianças na idade esperada, em 2000, o governo de Sobral³ encomendou sua primeira avaliação standardizada, aplicada aos alunos da 2ª série⁴ com foco na leitura, a qual chegou à conclusão de que 50% dos avaliados eram compostos por alunos que não sabiam ler. Ainda em 2000, foi divulgado no município o resultado de uma avaliação realizada pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pelo Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, na época, parceiro do município, a qual apresentava dados de alfabetização dos alunos de 1ª e 4ª séries. Dentre os 52 municípios brasileiros participantes, Sobral ficou em penúltimo lugar.

Diante dos dados das duas pesquisas, o município tomou como providência, implantar um processo sistemático de avaliação do desempenho de todos os alunos de 2ª à 4ª série, abrangendo, aproximadamente, 12 mil alunos. Aparentemente, a

3 Sobral está situada na Região Noroeste do Ceará, a 235 quilômetros de Fortaleza. Limita-se ao norte com os municípios de Massapê, Santana do Acaraú e Meruoca, ao sul com Santa Quitéria, Groaíras e Cariré, a leste com Itapipoca, Irauçuba e Canindé, e a oeste com os municípios de Coreaú, Mucambo e Alcântara. Sua área territorial é de **2.129** quilômetros quadrados, com uma população de 175.814 habitantes (IBGE, 2000). Disponível em: <http://www.sobral.ce.gov.br/a-cidade/historia> . Acesso em: 22.04.2021.

4 Com a Lei nº 11.274/2006, do Ensino Fundamental em Nove Anos, houve a inclusão dos alunos de 6 anos de idade no ensino fundamental e as turmas passaram a uma nova nomenclatura denominada ano.

preocupação dos gestores municipais era com uma política de alfabetização dos alunos do ensino fundamental com vistas ao desenvolvimento escolar e social, sob a defesa do direito efetivo de aprendizagem dos estudantes.

Mediante a reeleição deste governo para o período de 2001-2004 e, com base nos dados levantados nas pesquisas realizadas no final da gestão anterior, foi implementada uma nova política municipal de educação, na qual, duas metas foram elencadas como prioritárias: uma voltada à alfabetização das crianças de 6 e 7 anos, e a outra à aquisição da leitura pelos alunos de 2ª à 6ª série foram prioritárias (BRASIL, 2005, p. 28). Para a execução e alcance dessas duas metas, cujo foco centra-se no desenvolvimento da leitura pelos alunos, o trabalho foi articulado em torno de dois eixos: o pedagógico e a gestão escolar. O primeiro objetivava

[...] a reorganização do trabalho em sala de aula, e teve como sujeitos os professores alfabetizadores. O segundo visou ao fortalecimento da gestão escolar, e foi baseado na autonomia administrativa, pedagógica e financeira das escolas, com foco na liderança, na responsabilização e no comprometimento de diretores; no apoio dos coordenadores pedagógicos; e na responsabilização dos pais e mães pelo acompanhamento da vida escolar das crianças (BRASIL, 2005, p. 29).

Os eixos pedagógico e da gestão escolar configuram os pilares da política pública educacional do município de Sobral. Essencialmente, esses pilares denotam sobre quais indivíduos as ações materializadoras dos objetivos de alfabetizar as crianças na idade adequada e de proporcionar a aquisição da leitura pelos alunos de 2ª à 6ª série que ainda não sabem ler, recairão: os professores; o diretor, vice-diretor e coordenador; e os pais, sob o princípio da responsabilização (*accountability*).

Neste caminho, é notória a intencionalidade dos organismos multilaterais junto às agendas neoliberais no complexo educativo: formar os indivíduos a partir de uma racionalidade (não teria nenhum problema se chamarmos de irracionalidade) capitalista sob os princípios de mercado. Cria-se programas de formação para etapas iniciais escolares, no intuito de moldar os sujeitos desde sua infância e juventude, para estarem aptos às demandas do capital.

Observamos, portanto, que os três programas de aprendizagem analisados, já na sua implementação, seguem uma receita comum: partem de uma pesquisa intencional, os resultados analisados demonstram níveis baixos de alfabetização dos

alunos, o que culmina na elaboração de uma política pública educacional, cujos eixos pesquisados – nível de alfabetização, formação do professor e currículo –, estruturam o programa, o qual fortalece as ações que vêm sendo implementadas pelos governos, com mais intensidade a partir da década de 1990, com o intuito de responder à agenda dos organismos multilaterais para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçar um debate acerca do complexo educacional não é tarefa fácil, isso porque, na sociedade burguesa, a educação passou a ser um dos campos em disputa entre os reformadores empresários sob a tutela dos organismos multilaterais. No entanto, para buscarmos uma análise para além das aparências visíveis por detrás de um projeto dominante de sociedade, a pesquisa nos exigiu um esforço analítico-crítico na essência da problemática desenvolvida. Com isso, explicamos aos leitores que as lacunas existentes no texto não estão separadas do movimento da exposição das contradições entre o discurso e o real concreto apresentado no trabalho, elas existem porque fazem parte do aprofundamento da pesquisa em foco e da própria realidade concreta que é também dialética.

Ter o controle dos programas educacionais, como percebemos, é ditar suas estruturas, o seu eixo matricial e as orientações pedagógicas sob os interesses do capital. Os programas de erradicação do analfabetismo infantil apresentados, voltavam-se exclusivamente para a formação de capital humano, ou seja, formam sujeitos capazes de ler e contar, requisitos básicos para serem explorados dentro do mundo produtivo das mercadorias. As reformas no campo educacional dentro da lógica neoliberal, desde a década de 1990, encabeçadas pela conferência de Jomtien, influenciam até hoje a forma como professores, alunos, gestores produzem suas existências, e como as políticas públicas para educação são pautadas no modo de produção capitalista, na qual em sua essência condicionam as desigualdades entre os indivíduos, levando os que produzem a riqueza material – classe trabalhadora – à miséria e à alienação humana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC; SEB, 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Toda Criança Aprendendo**. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. (Série Projeto Boas Práticas na Educação, 1)
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC; SEB, 2015.
- CEARÁ. Governo do Estado. Assembleia Legislativa do Ceará. **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**: educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.
- EDUCAR PARA CRESCER. **Prova ABC**: alfabetização das crianças está atrasada. 2013. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/alfabetizacao-745002.shtml>. Acesso em: 02 ago. 2015.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LEHER, Roberto. Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros. **Revista Eletrônica Brasil de Fato**, v. 2, n. 1, 2015.
- MARQUES, Cláudio de Albuquerque; AGUIAR, Rui Rodrigues; CAMPOS, Márcia Oliveira Cavalcante. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 275-291, maio/ago. 2009.
- MARQUES, Cláudio de Albuquerque; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. Paic: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set/dez. 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007
- NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 169-186. 2001.
- PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SHIROMA, Oto Eneide; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Sirneto Vicente da. **“Para além do saber”**: a formação dos professores do PNAIC e seu impacto na aprendizagem dos educandos do ciclo de alfabetização do município de Russas-CE. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará. Limoeiro do Norte-CE, 2018.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Tradução: Ana Júlia Galvan. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estud. av.** [online]. 2007, vol.21, n.60, pp. 45-60.

Capítulo 5

**IMPACTOS DO REGIME
ESPECIAL DE AULAS NÃO
PRESENCIAIS NA EDUCAÇÃO
NO ESTADO DE GOIÁS**

**Alba Gisele M. Teles
Euliovane Ferreira de Moraes**

IMPACTOS DO REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS NA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS

Alba Gisele M. Teles

Mestranda em Educação (PPGE-FacMais de Inhumas,) Especialista em Gestão Escolar e Educação Inclusiva. Pedagoga concursada da rede estadual de ensino de Goiás. Atualmente, atua como Tutora Educacional na Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). E-mail: alba@aluno.facmais.edu.br

Eulisyane Ferreira de Moraes

Mestranda em Educação (PPGE-FacMais de Inhumas), Especialista em Docência do Ensino Superior. Licenciada em Educação Física (ESEFFEGO/UEG). Professora efetiva da rede municipal e estadual de Bela Vista de Goiás. E-mail: eulisyane@aluno.facmais.edu.br

Resumo

A pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras mudanças para sociedade, implicando no modo de viver das pessoas, especialmente, pela necessidade de uma rápida adaptação ao contexto pandêmico e uso das tecnologias, para que o processo de ensino e aprendizagem continuasse a acontecer no estado de Goiás, mesmo que, em Regime de Aulas Não Presenciais, o que gerou novos tipos de exigências sobre as instituições escolares, docentes e estudantes, fazendo com que a educação tivesse que se adequar a essa nova realidade. Acredita-se que a educação tenha, atualmente, dificuldades diferentes daquelas de dois anos atrás, e, diante desse contexto, surgiu o interesse nessa temática de pesquisa, que busca discutir quais são os impactos e as dificuldades que a pandemia causou, e ainda está causando na educação, no estado de Goiás, momento em que as desigualdades educativas e sociais se sobressaíram. A metodologia adotada, na elaboração da pesquisa, foi a abordagem qualitativa, de revisão bibliográfica, na visão do filósofo e sociólogo Pierre Bourdieu, e em Resoluções do Conselho Estadual de Educação de Goiás. Considerando as discussões, observa-se que a educação, em tempos de pandemia, precisou se adequar, e que a situação está impactando fortemente nas desigualdades sociais dos estudantes, além da necessidade da efetivação de políticas públicas voltadas para a inclusão digital e tecnológica.

Palavras-chave: Pandemia. Desigualdades Sociais. Ensino. Políticas Públicas.

Abstract

The Covid-19 pandemic brought numerous changes to society, affecting people's way of life, especially, due to the need for rapid adaptation to the pandemic context and the use of technologies, so that the teaching and learning process continued to take place in the state of Goiás, even though, in Non-Attendance Classes, which generated new types of demands on school institutions, teachers and students, making education have to adapt to this new reality. It is believed that education currently has different difficulties than those of two years ago, and, in this context, interest in this research theme emerged, which seeks to discuss what are the impacts and difficulties that the pandemic caused, and still is causing in education, in the state of Goiás, a time when educational and social inequalities stood out. The methodology adopted, in the elaboration of the research, was the qualitative approach, of bibliographic review, in the view of the philosopher and sociologist Pierre Bourdieu, and in Resolutions of the State Council of Education of Goiás. Considering the discussions, it is observed that education, in times of pandemic, it needed to adapt, and that the situation is strongly impacting the social inequalities of students, in addition to the need to implement public policies aimed at digital and technological inclusion.

Keywords: Pandemic. Social differences. Teaching. Public policy.

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020, precisamente, no mês de março, apresenta uma nova configuração para a sociedade mundial, causada pela pandemia do Coronavírus, que teve origem em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan na China, e que foi se alastrando e tomando uma proporção mundial. A pandemia exigiu da humanidade uma readequação do modo de viver, de trabalhar e de promover a educação escolar, estando envolvidos nesse processo, gestores, docentes, estudantes e as famílias. Essa adequação foi necessária para sobrevivência humana, e com a educação, não foi diferente, que precisou se adaptar rapidamente a esse processo, com a interrupção das aulas presenciais nas unidades escolares.

A Secretaria Estadual de Educação do estado de Goiás (SEDUC), diante da situação, adotou o esquema de aulas não presenciais na rede de ensino, sob sua governabilidade, denominado de Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), buscando garantir a oferta de aulas aos estudantes, mesmo que em um ambiente externo ao da sala de aula. Com o “fechamento” das unidades escolares, o ensino teve que se materializar nas residências dos estudantes, em condições que não são igualitárias a todos, apresentando diferenças quanto às possibilidades de

acesso à *internet*, ao local de estudo, no apoio e acompanhamento recebido da família, durante as atividades.

Todos foram surpreendidos e afetados por um novo cenário mundial. A educação ganhou, portanto, novos objetivos, diante de uma pandemia que exigiu novas estratégias, novas metodologias e ações dos sujeitos educativos, antes não necessárias. O isolamento social mudou a dinâmica do funcionamento de todo processo educativo. O interesse por esse tema de pesquisa surgiu, ao observar que a pandemia afetou o processo escolar, modificando sua dinâmica funcional, além da readequação dos objetivos escolares a serem alcançados, o que traz implicações sobre uma nova maneira de ensinar, exigindo do docente um conhecimento tecnológico, que, antes, não era essencial. O estudante também precisou se adequar a uma nova maneira de desenvolver seu conhecimento.

O artigo está estruturado em três eixos de discussão. Primeiramente, abordar-se-á sobre o pensamento do filósofo e sociólogo Pierre Bourdieu sobre a estruturação social e a função social da escola. No segundo eixo, serão abordadas as desigualdades educativas em tempos de pandemia, e a necessidade da adaptação no campo educativo, e terceiro, falará sobre o processo de normatização do REANP, conforme as resoluções do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO).

Diante desse novo contexto, as desigualdades sociais e educativas, que sempre existiram, se mostraram mais evidentes. Assim, surgiu o interesse em buscar compreender, de forma mais aprofundada, essa questão, que tem sido considerada polêmica no atual contexto, lançando um olhar diferenciado sobre questões educativas em tempos de pandemia. Define-se, como objetivo para essa pesquisa, discutir qual o impacto e as dificuldades que a educação do estado de Goiás tem enfrentado em tempos de pandemia, e com as aulas em REANP, em meio a tantas desigualdades sociais.

2. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros, artigos e publicações, que tratam o tema, comparando-os com a visão do filósofo, sociólogo e antropólogo Pierre Bourdieu (2003), o qual possuía um espírito inquieto e desafiador nas ciências

sociais. Nosso aporte teórico terá embasamento, também, nas resoluções CEE/GO, que tratam das aulas no período de REANP.

Para Minayo (2007, p.12) “as sociedades vivem o presente marcado pelo seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.” Por esse motivo, é necessário conhecer o presente, para compreender as dificuldades educativas em tempos de pandemia, diante de um momento em que as desigualdades sociais se sobressaem, e necessitam ser debatidas. Evidenciam-se discussões sobre a pandemia, sua interferência no contexto educativo, e como ela está impactando na educação, diante de tantas desigualdades sociais, culturais e econômicas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÕES

3.1- O Pensamento do Sociólogo Pierre Bourdieu

Pierre Félix Bourdieu, nascido em 1930, na França, de origem humilde e campesina, formado em Filosofia, mas, verdadeiramente, se encantou pela Sociologia, tendo que “renunciar” suas origens, e destacando-se por atingir um elevado patamar de capital cultural. Foi um dos sociólogos mais reconhecidos mundialmente, cujas obras foram as mais lidas e citadas no mundo. Apresentava seus pensamentos inspirados em sociólogos, como: Marx, Weber e Durkheim. Demonstrava uma preocupação com a análise de como os indivíduos incorporam a estrutura social, legitimando-a e reproduzindo-a socialmente. Ao fazer várias críticas contra o sistema de opressão e dominação da sociedade, o autor apresentou contundentes intervenções contra o neoliberalismo.

Bonnewitz (2003, p. 18) reforça que o pensamento de Bourdieu apresentava amplas referências teóricas, tendo em vista que “as pesquisas não se efetuam num vazio teórico, mas repousam sobre o estudo aprofundado dos autores do passado que lhes servem de inspiração”. Percebe-se que Bourdieu era influenciado por outros sociólogos, mas nem sempre concordava com suas teorias, buscando sempre as redefinir e superá-las. Defendia que a Sociologia está para auxiliar nas experiências da vida cotidiana e refletir sobre os processos sociais de uma maneira crítica. Suas pesquisas apresentam diversas ramificações no campo da Sociologia, chegando a representar um incômodo, pois sempre criticava os mecanismos de dominação e da

reprodução social. Desde o início de sua vida acadêmica, sempre se preocupou em fazer uma Sociologia Reflexiva, com alto rigor científico e criticidade, buscando o desvelamento das estratégias de dominação, isto é, uma sociologia “libertadora”.

O pensamento de Bourdieu (2003) sobre a posição social do indivíduo retrata que é necessário romper com o determinismo da sociedade. Para isso traz os conceitos de *habitus*, campo e capital, sendo o capital dividido em três: cultural, social e econômico. Desenvolveu, em sua Sociologia, a Teoria Praxiológica ou Teoria da Prática, baseada na articulação entre o sujeito e a estrutura social. Conforme descreve Cavalcante (2017, p. 111), “Bourdieu buscou resolver essa dicotomia ao propor uma articulação dialética entre o ator social e a estrutura social, que denominou como conhecimento praxiológico”, tencionando superar as formas de conhecimento baseadas nas teorias objetivistas e subjetivistas. Nas teorias objetivistas, o sujeito seria um mero executor e reproduzidor da estrutura social, sem investigar nem questionar nada que lhe é proposto. Conforme descreve Cavalcante (2017, p. 114), “o objetivismo tenderia a uma concepção de prática reduzida ao cumprimento das regras estruturais sem investigar os processos de produção e reprodução das regras”, enquanto, na teoria subjetivista, o sujeito compreende o mundo a partir das experiências no cotidiano, havendo uma certa naturalização do processo, sempre relacionado ao grupo social ao qual pertencem.

Para melhor elucidar, Bourdieu relaciona os conceitos de *habitus* e campo, sendo o primeiro definido como as práticas incorporadas pelo indivíduo de maneira subjetiva. Não há uma reflexão sobre ele, e esse produzirá seus efeitos ao longo de todo percurso escolar, conforme explicita Cavalcante:

[...] o *habitus*, seria o intermediário entre os mundos objetivo e subjetivo, entre estrutura e prática. [...] é um sistema de disposições duráveis, matriz de percepção, de gosto e ação que se realizam em condições sociais específicas. (CAVALCANTE, 2017, p.117).

Já o conceito de campo, é definido como o lugar de funcionamento do *habitus*. Cavalcante (2017, p. 117) esclarece que “este seria como um *lócus* onde os agentes ocupam posições, em princípio, fixas, em que lutas se travam em razão de disputa entre os interesses dos indivíduos peculiares do campo”. É também relacionado ao lugar onde há disputas de poder, e onde há uma distribuição desigual de capitais, seja ele social, cultural ou econômico. Conforme Bourdieu (2017) o sujeito não é

autônomo, ele é fruto de suas heranças, e é definido por uma bagagem socialmente herdada, tanto social, econômica e culturalmente. Nogueira, Nogueira define os três tipos de capitais, e de que maneira eles se interrelacionam:

[...] o capital econômico, tomado em termos de bens e serviços a que ele dá acesso, ao capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente pelos títulos escolares. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2009, p. 51)

A posição social do sujeito na sociedade é determinada conforme a estrutura de seu capital econômico e cultural. De fato, quando o capital cultural é mais avantajado nas famílias, há uma maior facilidade de acesso aos demais capitais, o que, segundo Bourdieu, pode determinar o sucesso ou fracasso escolar. Os capitais econômico e social podem auxiliar na acumulação do capital cultural dos sujeitos e em lucros, sejam eles simbólicos ou não.

3.2- Desigualdades educativas em tempos de pandemia

As desigualdades educativas, em tempos de pandemia, têm sido um campo de discussões e tensões, pois se relacionam com questões sociais, e com os tipos de capital: social, econômico e cultural. Na visão de Bourdieu, o espaço onde acontecem as relações sociais é denominado de campo, e Cavalcante (2017, p. 118) ressalta que “campo também é um espaço de relação de poder onde há uma distribuição desigual de capitais (cultural, econômico e social)”, visto que nem todos os sujeitos possuem acesso a esses capitais, de maneira igualitária e democrática, fazendo com que as desigualdades se acentuem. E o campo educativo sofreu mudanças bruscas, em um curto espaço de tempo, devido à pandemia causada pelo Coronavírus, em uma sociedade que não estava preparada para esse momento. Percebe-se que esse processo tem ocasionado defasagens na aprendizagem dos estudantes, e nem se imagina se conseguirão ser solucionados ou não.

As unidades escolares precisaram se adequar rapidamente a uma nova maneira de trabalhar, os docentes também tiveram que se reinventar para tentar atingir seus estudantes, mesmo que, à distância, o vínculo entre docente e estudante teve que ser recriado, os planejamentos escolares sofreram alterações significativas

devido a adequações do currículo no estado e Goiás, que foi reestruturado para o momento pandêmico, bem como a maneira de avaliar e atribuir notas aos conhecimentos supostamente adquiridos pelos estudantes, em um contexto em que as desigualdades sociais já existentes, se apresentaram mais fortes, interferindo no acesso de oportunidades de todos os estudantes às aulas em REANP.

A educação é vista como um direito de todos e um dever do Estado, baseada em um aparato legal, e que deve, supostamente, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária aos cidadãos. A Constituição Federal de 1988 assegura esse direito, em seu art. 205, que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

E essa educação, que deveria ser garantida, passou por um processo de transformação inimaginável, em um curto período, gerando muitas modificações, inovações tecnológicas, e uma nova maneira de aprender e ensinar, uma nova concepção de educação escolar surgiu, em meio a esse contexto, ressaltando, ainda mais, as condições de desigualdades sociais e de reprodução escolar. Segundo as obras de Bourdieu, nos estudos de Nogueira, Nogueira (2009, p. 100), “[...] o argumento de que o sistema escolar, predominantemente, reproduz e legitima os privilégios sociais”, pode se mostrar bem evidente nesse momento, em que os sujeitos com um poder aquisitivo mais elevado, ou maior capital cultural e econômico, conseguem se sobressair.

A educação/escola muda devido a fatores externos e econômicos, mas, dessa vez, foi por causa de um vírus que dilacera famílias e vidas. Considerando que o objetivo da escola é promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes em um campo amplo, isso foi necessário ser repensado no atual contexto, em que professores tiveram que se reinventar para tentar atingir seus objetivos, que é a aprendizagem dos discentes. Bourdieu (2003, p. 113) discorda desse posicionamento acerca da escola como instituição de desenvolvimento e emancipação do estudante e contesta em duas de suas obras: *Les heritiers* (1964) e em *La reproduction* (1970),

afirmando que “[...] a escola, longe de reduzir as desigualdades sociais, contribui para reproduzi-las.”

As mudanças ocorridas devido à pandemia causaram, na sociedade, alterações das práticas pedagógicas tradicionais, pois, no estado de Goiás, as aulas foram suspensas de maneira presencial, conforme a Nota Técnica nº 1/2020 e o Decreto 9.633, de 13 de maio de 2020, que “dispõe sobre a decretação de emergência na saúde pública do estado de Goiás, em razão da disseminação do novo Coronavírus (2019-nCoV)”. As medidas para o enfrentamento da emergência, emitidas pela Secretaria Estadual de Saúde (SEE), suspenderam a realização de aulas presenciais nas unidades escolares do estado, o que ocasionou mudanças urgentes na maneira de ensinar, de aprender, e provocou muitas incertezas.

3.3– Regulamentação legal das aulas em REANP

A suspensão das aulas presenciais, resultou num aumento expressivo das formas digitais de comunicação, que passou a constituir um meio de ensinar, manter vínculos com os estudantes e famílias, e de participar de reuniões e formações. A situação pandêmica fez com que todos envolvidos no processo educacional pensassem em como fazer a sala de aula acontecer em um período de isolamento social, o que foi e está sendo um grande desafio para a educação no estado de Goiás. O processo de ensino e aprendizagem foi necessário ser recriado em outro ambiente, que não fosse a sala de aula presencial, transpondo os muros da escola e “invadindo” o ambiente familiar.

Como aparatos legais para normatização das aulas em REANP, no estado de Goiás, tem-se, inicialmente, a Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020, do CEE/GO, que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais, no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da COVID-19, que, em seu art. 2º, alega que “O regime especial de aulas não presenciais será estabelecido até o dia 30 de março de 2020, podendo ser prorrogado de acordo com as orientações das autoridades sanitárias”, criando uma expectativa de um retorno em breve, ideia supostamente implícita no documento. Outro ponto que a Resolução 02/2020 destaca é quanto à responsabilidade atribuída às instituições de ensino mencionada em seu art. 3º:

Para atender às demandas do atual cenário, que exige medidas severas de prevenção à disseminação do vírus, os gestores das unidades escolares terão as seguintes atribuições para execução do regime especial de aulas não presenciais:

- I – Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares.
- II – Divulgar o referido planejamento entre os membros da comunidade escolar.
- III – Preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico.
- IV – Zelar pelo registro da frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas.
- V – Organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno às aulas presenciais. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2020)

Percebe-se que a responsabilidade de funcionamento e organização para ministrar as aulas em REANP ficam a cargo da própria instituição de ensino, do gestor e da sua equipe docente, principalmente, pelo fato de a unidade escolar ter que se organizar em plataformas virtuais de ensino, a fim de ofertar suas aulas, ainda com dificuldades de adaptação à nova realidade, e enfrentando a falta de recursos financeiros, suporte técnico e digital, para essa finalidade.

Ressalta-se, ainda, que nem todos os estudantes possuem acesso à *internet*, conforme dados do Painel de Monitoramento, criado pela SEDUC, para acompanhamento e monitoramento da participação dos estudantes nas aulas em REANP, devido ao fato de residirem na zona rural, e o sinal das operadoras de internet não chegarem até suas residências, ou, até mesmo, pela falta de recursos financeiros que garantam uma *internet* que possibilite baixar vídeos ou acessar uma aula síncrona, entre outros fatores dificultadores do acesso às aulas. Dados retirados do Painel de Monitoramento demonstram que a taxa de estudantes sem conectividade apresentou um crescimento considerável, entre os meses de fevereiro e junho de 2021, saltando de 50.381 para 54.297.

Há uma quantidade significativa de estudantes, que, devido aos fatores antes mencionados, estão recebendo atividades impressas, através da parceria com o transporte escolar dos municípios, mas isso não supre as reais necessidades dos

estudantes, pois se torna uma mera atividade, que, em sua maioria, não tem significância, uma vez que não participam das explicações dos professores, na intenção de compreender o conteúdo ministrado, e, em seguida, realizar as atividades propostas, erigindo uma lacuna nesse processo de aprendizagem. Diante dessa situação, percebemos o que Bourdieu (2012) chama de violência simbólica, uma vez que as instituições de ensino e as políticas educacionais pouco contribuíram, até o momento, para que seus estudantes tenham acesso às aulas remotas. Para Bourdieu (2012, p. 485) “A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso[...]”, fazendo evidenciar, ainda mais, as desigualdades sociais, não proporcionando aos estudantes o que lhe é de direito. Destaca-se que a escola não consegue atingir seus estudantes, não por falta de interesse, mas por falta de condições e autonomia no que se refere às políticas públicas educacionais, carecendo, ainda, de maior engajamento e preocupação com a aprendizagem.

Tem-se, logo, em seguida, a Resolução nº 04, de 25 de março de 2020, do CEE/GO, que resolve prorrogar até dia 04 de abril de 2020 as aulas em REANP, sendo que, após esse período, será reavaliada a possibilidade de retorno. No mês seguinte, é emitida a Resolução nº 05, de 01 de abril de 2020, que prorroga, até o dia 30 de abril, as aulas em REANP, conforme aponta o art. 2º:

O regime especial de aulas não presenciais e /ou presenciais realizadas por meio de tecnologias será estabelecido até o dia 30 de abril de 2020, podendo ser prorrogado de acordo com as orientações das autoridades sanitárias. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2020)

Percebe-se que as aulas, mediadas por tecnologias, conforme prevê a resolução, precisam acontecer, porém, é indisponível a vários estudantes, e, até mesmo, a muitos docentes, pois nem todos possuem acesso à *internet*, com mínimo de qualidade para tal finalidade. Os docentes tiveram que ocupar suas residências como espaços de sala de aula, usando recursos próprios para efetivação das atividades remotas. E, até então, nenhuma ação é proposta pela Secretaria Estadual de Educação, para que, de fato, essas aulas tenham o resultado esperado. No final do mês de maio, é apresentada a Resolução nº 09, de 30 de maio de 2020, do CEE/GO, deliberando que as aulas aconteçam até 30 de junho, e que o mês de julho

será destinado às férias escolares. No mês de junho, é homologada a Resolução nº 11, de 30 de julho de 2020, do CEE/GO, que reafirma que o mês de julho será destinado às férias escolares. Ao findar de julho, é emitida a Resolução nº 13, de 28 de julho de 2020, autorizando as aulas em REANP, até o final do mês de agosto. Em agosto, é apresentada a Resolução nº 15, de 10 de agosto de 2020, do CEE/GO, que autoriza o REANP até o final do ano letivo, e normatiza a questão das avaliações. Mais uma vez, é delegada somente à instituição escolar a responsabilidade de buscar alternativas para que o processo avaliativo aconteça, conforme é descrito no art. 5º, parágrafo 4º, que propõe como instrumentos avaliativos para o período de REANP:

- I- Espaços em salas virtuais para avaliação de aprendizagem de forma discursiva e/ou objetiva;
- II- Redes sociais como ferramentas que viabilizam a participação dos alunos e/ou responsáveis legais no processo avaliativo;
- III- drive-thru para entrega e recebimento de atividades e/ou avaliações impressas;
- IV- Transporte escolar como alternativa para entrega e recebimento de atividades e/ou avaliações impressas, prioritariamente para os estudantes de zona rural ou de áreas de difícil acesso.
- V- Criação por parte dos alunos de produtos e materiais vinculados aos conteúdos estudados, como por exemplo histórias em quadrinhos, mapas mentais e folders;
- VI- Apresentações virtuais destes produtos em forma de webnários, conferências, exposições virtuais, dentre outros recursos;
- VII- questionários de autoavaliação;
- VIII- fóruns de discussão entre alunos e professores;
- IX- Avaliações diagnósticas aplicadas com periodicidades pré-definidas;
- X- Avaliação oral, síncrona e online de forma individual ou em pequenos grupos de alunos. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2020)

Nota-se que a necessidade pelo uso da tecnologia é acentuada nas resoluções, até então, referenciadas, e as políticas públicas permanecem inertes à tal necessidade, pois não foram promovidas ações para que isso se efetivasse, alcançando o estudante, ficando a cargo total da instituição escolar a responsabilidade de garantir acesso dos estudantes às aulas. Em novembro de 2020, o CEE/GO emite a Resolução nº 18, de 06 de novembro de 2020, que autoriza as aulas em REANP, para o ano de 2021, durante as medidas de isolamento social no estado. E, em dezembro, é homologada a Resolução nº 20, de 04 de dezembro de 2020, que trata do encerramento do ano letivo de 2020, e da organização para o ano letivo de 2021,

que orienta também quanto à adoção do *continuum curricular*, que prevê a priorização dos conteúdos curriculares necessários para prosseguimento no ano seguinte, definindo as estratégias indispensáveis ao processo de aprendizagem das habilidades previstas no Documento Curricular para Goiás (DC-GO), amparado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que demonstra que será ofertado ao estudante somente o essencial, privando-o de um ensino na sua integralidade. Observa-se que muito se preocupou em regulamentar e normatizar esse período de aulas em REANP, contudo, nenhuma ação efetiva da SEDUC foi apresentada em relação ao acesso às tecnologias para os estudantes, abstando-os de um direito constitucional, além de excluí-los, digital e tecnologicamente.

Essas medidas para contenção da contaminação impactaram e ainda impactam diretamente no ano letivo e na sua organização, gerando uma nova forma de ação pedagógica, que atinge todos os segmentos da comunidade escolar. Caminhou-se e ainda se caminha na direção de incertezas. A pandemia coloca as instituições de ensino em uma situação delicada, em que precisam assumir a responsabilidade que não deveria ser totalmente atribuída a elas, uma vez que há restrições, falta de autonomia e recursos financeiros para garantir ao estudante as aulas em REANP.

Nesse cenário foi necessário que as unidades escolares buscassem alternativas, para que os estudantes não fossem tão prejudicados em seu processo de escolarização. Diante de tantas incertezas e desigualdades sociais, culturais e econômicas, resultaram-se duas questões inquietantes: Como os professores iriam desenvolver suas aulas? Todos os estudantes conseguiriam ter acesso às aulas em REANP, além de obterem o seu aproveitamento?

Em relação aos docentes, foi necessário que se posicionassem de forma diferenciada, em sala de aula, como mediadores, dentro do processo de ensino e aprendizagem, em que os estudantes teriam que se esforçar e dedicar ainda mais, para conseguirem aprender. Sabe-se que nem todos têm o mesmo capital cultural desejado para o processo de aprendizagem, devido às desigualdades de oportunidades, que se refletem através do capital econômico e social. Através do pensamento de Bourdieu, encontramos a seguinte reflexão em Bonneewitz:

O capital econômico, que é constituído pelos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e pelo conjunto dos bens

econômicos: renda, patrimônio, bens materiais. [...] O capital social, que se define essencialmente como o conjunto das relações sociais de que dispõe um indivíduo ou grupo. A detenção deste capital implica um trabalho de instauração e manutenção das relações, isto é, um trabalho de sociabilidade: convites recíprocos, lazer em comum, etc. (BONNEEWITZ, 2003, 53-54).

Cada unidade escolar tentou encontrar a melhor estratégia, a fim de ofertar as aulas em REANP aos estudantes, baseada nas resoluções do CEE, e mantendo o distanciamento social. Nesse cenário, a escola e a educação, através dos docentes, precisaram se envolver com as tecnologias, as inovações tecnológicas e a realidade virtual, o que, até então, era observado por alguns docentes com certa dificuldade, pois preferiam manter um modo tradicional e conservador de ministrar suas aulas, mas também se ressalta que o papel do docente jamais será substituído pela tecnologia. Nesse contexto foram encontrados professores que não possuem acesso à *internet*, que não possuem conhecimentos básicos para utilizar o computador ou um celular como ferramenta de trabalho, ou que nem possui um equipamento adequado ou básico para a realização do trabalho proposto. E, mesmo diante dessas dificuldades, os docentes tiveram que ministrar aulas, sendo elas satisfatórias ou não, para tentar alcançar, além dos estudantes, a família e as redes sociais. O que antes era inimaginável, perpassou os limites de uma sala de aula convencional, cercada de quatro paredes.

A princípio percebe-se uma grande dificuldade ou limitação, por parte de alguns professores, em lidar com as tecnologias, em gravar áudios ou vídeos, explicando os conteúdos, e, ainda mais, em promover uma aula síncrona para os estudantes. Os professores tiveram que virar “*youtubers*” de um dia para o outro, sem a menor formação para tal. Observando essas dificuldades, a SEDUC, durante todo o ano de 2020, e, ao longo de 2021, tem promovido ciclos formativos para docentes, no que tange ao uso das tecnologias, a favor da aprendizagem, e, principalmente, do uso das metodologias ativas, mas sabe-se que nem todos são abrangidos com essas formações. A maioria dos professores enfrenta uma demanda exaustiva de trabalho, com atendimentos individualizados, sendo escasso o tempo para participarem das formações tão necessárias nesse momento, pois os atendimentos a alunos, à família, e, até mesmo, à equipe gestora, não se limitam aos horários de aulas, muitas vezes, também tendo dificuldade de acesso à *internet*, ou, quando a possuem, sua qualidade não é satisfatória.

As atividades a serem ofertadas aos estudantes, foram adequadas e flexibilizadas, em função do *continnum curricular* adotado, acontecendo, até mesmo, uma supressão de conteúdos, o que representa uma violência simbólica exercida pelas instituições de ensino e pelo sistema. Na visão de Bourdieu (2004), a violência simbólica acontece na escola, de forma arbitrária e inconsciente, sempre evidenciando os dominantes e os dominados no campo educacional.

Tem-se, como dificuldade, também a falta de acesso à *internet* por parte de muitos estudantes no acompanhamento das aulas, uma vez que a maioria delas acontece através de grupos de *WhatsApp*, plataformas como a do *Classroom*, e, em menor quantidade, através de aplicativos como o *Meet* e o *Teams*, que possibilitam aulas síncronas. Eis que emerge outra questão bastante preocupante: Como promover essas aulas para os estudantes que não possuem acesso à *internet* ou nem mesmo a um celular? Surge a definição, após muitas discussões, no âmbito das unidades escolares, que a melhor estratégia seria disponibilizar atividades impressas, semanal ou quinzenalmente, para que, através do transporte escolar, chegassem até os estudantes, principalmente, àqueles que residem na zona rural. Recebidas as atividades, esses estudantes, em sua maioria, não conseguem realizá-las sem o auxílio de alguém preparado, e, nesse momento atípico, não possuem acesso a um docente para lhes auxiliar, o que gera um sentimento de desmotivação e falta de pertencimento à escola. Em muitos casos, a instituição escolar acaba por perder seu significado na vida desse estudante, como aponta Bourdieu, no texto “Excluídos do interior”, (2012, p. 485) “[...]o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução”.

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2020, intitulada, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD COVID19, que teve início em 4 de maio de 2020, com entrevistas realizadas por telefone, em, aproximadamente, 48 mil domicílios por semana, totalizando cerca de 193 mil domicílios por mês, em todo o território nacional, que apresenta, como objetivo, monitorar os impactos da pandemia no Brasil, percebe-se que, no estado de Goiás, em novembro de 2020, a taxa de desocupação trabalhista era de 12,7%, e como consequência, a renda mensal familiar apresentou uma queda de R\$ 2.158,00 para R\$ 2.045,00, sendo que 18% das pessoas ocupadas tiveram rendimento menor do que o normalmente recebido (IBGE, 2020). O fato impacta diretamente na

qualidade de vida das pessoas e em seus gastos, uma vez que o que é considerado supérfluo acaba sendo “cortado”, como é o caso do acesso à *internet*, isso, em muitas residências, refletindo no acesso dos estudantes às aulas em REANP. Para Bourdieu (2003), as classes populares menos favorecidas economicamente são condenadas “à escolha do necessário”, o que dificulta a mobilidade social do sujeito.

Outro fator impactante na educação é a falta de acompanhamento das famílias na vida escolar dos filhos, o que é consequência da herança do capital cultural, pois, segundo Nogueira, Nogueira (2017) essas famílias possuem sonhos limitados, se contentando com o necessário para sua sobrevivência, não sendo considerados como ambiciosos, buscam somente uma vida com dignidade, resultado em um envolvimento moderado com o estudo. Na perspectiva de Bourdieu

[...] o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço. (BOURDIEU, 2003, P. 75).

Além da falta de acompanhamento do desenvolvimento escolar dos filhos, há também os casos em que as famílias necessitam de garantir a renda familiar, e os filhos estão “partindo” para o mercado de trabalho, o que reflete no seu desempenho escolar, Nogueira, Nogueira (2009, p. 62) complementa, assinalando que “[...] essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional”, pois o retorno financeiro rápido é mais importante que uma formação mais aprofundada. Para Bourdieu (2003) isso é designado como “liberalismo”, conforme explica Nogueira, Nogueira:

Não haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar dos filhos, e sua vida escolar não seria acompanhada de modo muito sistemático, diferentemente de outras categorias sociais, particularmente das camadas média[...]. (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2009, P. 62)

A SEDUC, diante da situação enfrentada, lança algumas estratégias, no sentido de preparação dos docentes para lidar com os recursos tecnológicos, a favor da aprendizagem, bem como plataformas com material de subsídio aos professores, e que estejam em conformidade com o Currículo Adaptado do estado de Goiás, que

também sofreu alterações para o ano de 2021, ao contemplar objetos de conhecimento dos anos 2020/2021, visando minimizar os prejuízos na aprendizagem. Antes da pandemia, ouvia-se falar em *lives*, hoje, elas se tornaram uma prática contínua na educação, as reuniões de gestão, planejamento, orientações pedagógicas, Conselho de Classe e Trabalho Coletivo acontecem nesse formato, além do acúmulo de grupos nas redes sociais, de acordo com os autores:

Como se não bastassem os lares terem se transformado em espaços de sala de aula, há um rompimento das barreiras da vida pessoal, pois os/as professores/as passam a usar suas redes sociais (whatsapp, facebook, instagram) como ferramentas de ensino, para envio e recepção de atividades. (ANDRADE, SCHIMIDT, MONTIEL E ZITZKE, 2020, p. 4).

A pandemia gerou uma sobrecarga de trabalho, tanto para docentes, estudantes e pais/responsáveis. A instituição escolar, que deveria promover a igualdade e equidade, não está conseguindo cumprir seu papel, apesar do esforço empregado. Na verdade, a escola está reproduzindo as desigualdades sociais, e isso acontece, até mesmo, de forma inconsciente. Nota-se que as aquisições de conhecimento não realizadas produzirão seus efeitos ao longo do percurso escolar. Conforme o pensamento bourdesiano, Bonnewitz (2003, p. 117) considera que “[...] a escola trate como iguais em direitos e deveres todos os indivíduos, que ela garanta igualdade de oportunidades escolares, negando toda diferença de origem social”. E, de fato, a omissão, por parte das políticas públicas, tem dificultado que a instituição escolar consiga exercer seu papel social. A instituição escolar está negando as diferenças de públicos e as diferenças entre *habitus*, mesmo que, de maneira inconsciente, ao invés de incluir, está-se excluindo ainda mais, nesse momento pandêmico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia trouxe inúmeros desafios para a sobrevivência humana, e tem impactado em múltiplas instâncias. A sociedade tem vivenciado um momento de muita insegurança, por tudo que é apresentado, e esse movimento de reorganização docente e discente tem interferido nos processos de ensino e aprendizagem. Na educação, vive-se um momento de ousadia e preocupações, principalmente, com o

“fechamento” das unidades escolares. E a instituição escolar, que deveria ser uma ferramenta de transformação social, tem se mostrado com pouca autonomia, além de desassistida pelas políticas públicas educacionais.

Muito se tem exigido das instituições de ensino, no período de pandemia, e pouco se tem investido para que a educação consiga, diante de tantas dificuldades e desigualdades sociais, alcançar um percentual de aprendizagem satisfatório dos estudantes. Na visão de Bourdieu (2012, p. 485), “o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução”. A Sociologia bourdieusiana mostra que a escola é uma das instituições centrais da reprodução dos privilégios culturais, continuando a reproduzir e evidenciar as diferenças das classes sociais, ao pregar uma falsa democratização de oportunidades. Percebe-se que as aulas em REANP tem se efetivado como via reprodutora, conteudista e antidialógica, centrada na figura do professor, em que os estudantes recebem o conhecimento, reforçando as desigualdades e a reprodução social. A escola, involuntariamente, tem negado as diferenças de públicos e as diferenças entre os *habitus* de seus estudantes.

Nesse momento de pandemia, faz-se necessária a efetivação de políticas públicas voltadas para inclusão digital, garantindo, tanto a docentes como a discentes, acesso aos meios virtuais, utilizados para que as aulas em REANP sejam mais significativas e eficazes. Caso isso não aconteça, a pandemia deixará, como um de seus legados, a intensificação das desigualdades sociais.

A intenção do artigo foi apresentar e discutir o impacto da pandemia no contexto escolar, tendo em vista como as desigualdades educativas têm se evidenciado perante as desigualdades sociais, e ressaltar o quanto a omissão das políticas públicas, diante de tal situação, tem sido visível, uma vez que o sistema escolar, mesmo depois de tantos anos, ainda contribui para a conservação das estruturas sociais.

5. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Danielle Muller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente; ZITZKE, Viviane Aquino. Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, Edição Especial Desafios e Avanços Educacionais em Tempos da COVID-19. Disponível em:

<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1501/591>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. (p. 71-79).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 maio. 2021.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. A teoria da prática e a sociologia reflexiva de Bourdieu: uma abordagem para se pensar a realidade e o método de pesquisa. *In*: PAIVA, Wilson Alves (or.). **Reflexões sobre o método**. Curitiba: CRV, 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-022020-sobre-o-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais/>. Acesso em: 01 maio 2021.

_____. Resolução do Conselho Pleno amplia o Período do Regime Especial de Aulas não Presenciais em Goiás. Resolução nº 04, de 25 de março de 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-do-conselho-pleno-amplia-o-periodo-do-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais-em-goias/>. Acesso em: 01 maio 2021.

_____. Nova Resolução do Conselho Pleno amplia o Período do Regime Especial de Aulas não Presenciais em Goiás até 30 de abril. Resolução nº 05, de 01 de abril de 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/nova-resolucao-do-conselho-pleno-amplia-o-periodo-do-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais-em-goias-ate-30-de-abril/>. Acesso em: 01 maio 2021.

_____. Autoriza Regime Especial de Aulas não Presenciais até 30 de maio. Resolução CEE/CP Nº 08, de 24 de abril de 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-082020-autoriza-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais-ate-30-de-maio/>. Acesso em: 01 maio 2021.

_____. Autoriza Regime Especial de Aulas Não Presenciais até 30 de junho e Determina Férias em julho. Resolução nº 09, de 30 de maio de 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-do-cee-go-autoriza-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais-ate-30-de-junho-e-determina-ferias-em-julho/>. Acesso em: 01 maio 2021.

_____. Estabelece o mês de julho como período de férias escolares no Sistema Educativo do Estado de Goiás no ano letivo de 2020. Resolução nº 11, de 30 de julho de 2020 CEE/GO, Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-n-112020->

estabelece-o-mes-de-julho-como-periodo-de-ferias-escolares-no-sistema-educativo-do-estado-de-goias-no-ano-letivo-de-2020/. Acesso em: 01 maio 2021.

_____. Estabelece a suspensão das atividades presenciais até 30 de agosto de 2020. Resolução nº 13, de 28 de julho de 2020 CEE/GO. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-ceecp-n-13-de-28-de-julho-de-2020/>. Acesso em: 01 maio 2021.

_____. Autoriza REANP até o final do ano letivo e estabelece normas para realização de avaliações. Resolução nº 15, de 10 de agosto de 2020 CEE/GO. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-ceecp-n-152020-autoriza-reanp-ate-o-final-do-ano-letivo-e-estabelece-normas-para-realizacao-de-avaliacoes/>. Acesso em: 01 maio 2021.

_____. Autoriza REANP para o ano letivo de 2021, durante medidas de isolamento social. Resolução nº 18, de 06 de novembro de 2020 CEE/GO. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-ceecp-n-18-de-2020-autoriza-reanp-para-o-ano-letivo-de-2021-durante-medidas-de-isolamento-social/>. Acesso em: 01 maio 2021.

_____. Dispõe sobre o encerramento do ano letivo 2020. Resolução nº 20, de 04 de dezembro de 2020 CEE/GO. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-ceecp-n-20-2020-dispoe-sobre-o-encerramento-do-ano-letivo-2020/>. Acesso em: 01 maio 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Administração. Nota Técnica nº 01/2020. Estabelece procedimentos sobre o registro de doenças por contaminação de Servidores ou Empregados Públicos com o SARS CoV-2 nos ambientes de trabalho do Poder Executivo Estadual que não possuem Juntas Médicas próprias. Disponível em: https://www.portaldoservidor.go.gov.br/files/GESPRES/SESMT/NOTA_TECNICA_N01_GEQUAV.pdf. Acesso em: 04 maio 2021.

GOIÁS. Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV). Secretaria de Estado da Casa Civil, Goiânia, 13 março 2020. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/103012/decreto-9633. Acesso em: 04 maio. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores de Trabalho. [Brasil]. 2020. Disponível em: <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. O debate em torno da obra de Bourdieu. In: _____. **Bourdieu e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Painel de Monitoramento da SEDUC. Disponível em:
<https://sites.google.com/view/gestoescolardegoias/relat%C3%B3rios?authuser=0>.
Acesso em: 18 jul. 2021.

Capítulo 6

**AS TECNOLOGIAS NAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO INSTITUTO
FEDERAL DE GOIÁS**

**Lenir de Jesus Barcelos Coelho
Cláudia Helena dos Santos Araújo**

AS TECNOLOGIAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Lenir de Jesus Barcelos Coelho⁵

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás - UEG

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG

Anápolis – Goiás

Cláudia Helena dos Santos Araújo⁶

Doutora em Educação; Pós-Doutora no Programa Avançado em Cultura

Contemporânea (PACC/UFRJ); Professora e pesquisadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás -IFG

Anápolis – Goiás

RESUMO

Este escrito integra um estudo em andamento que tem como objetivo investigar e analisar os discursos docentes sobre as tecnologias nas práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica – EJA-EPT no Instituto Federal de Goiás - IFG. O estudo é realizado nos cursos técnicos integrados na modalidade EJA, ofertados pelo IFG, ofertados pelo Câmpus Anápolis. Justifica-se em função das escassas pesquisas sobre o tema e, sobretudo, pela importância das reflexões para a formação do trabalhador. O aporte teórico fundamenta-se nos pressupostos de Andrew Feenberg e Vieira Pinto, dentre outros que abordam sobre as tecnologias e a Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Metodologicamente, a partir de uma revisão de literatura realizada no período de 2013 a 2018 no Portal de Periódicos da CAPES, foram identificados quatro periódicos como cartografia da revisão da literatura sobre

⁵ Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – IFG. E-mail: lenirbarcelos.mestrado@gmail.com

⁶ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO.

E-mail: helenaclaudia@gmail.com

o uso das tecnologias na educação na modalidade de ensino investigada. Trata-se de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético e tem como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada, direcionados aos docentes dos cursos lócus da pesquisa. Os dados estão sendo sistematizados e analisados, considerando as categorias temáticas elencadas durante o processo de investigação. Com vistas a contribuir com a comunidade acadêmica, além da dissertação, está sendo elaborado um produto educacional, na categoria Material Pedagógico Formativo, abordando a temática pesquisada.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias. EJA EPT.

ABSTRACT

This writing integrates an ongoing study that aims to investigate and analyze the discourses of teachers on technologies in educational practices of Youth and Adult Education in the context of Professional and Technological Education - EJA-EPT at the Federal Institute of Goiás - IFG. The study is carried out in the technical courses integrated in the EJA modality, offered by the IFG, Campus Anápolis. It is justified by the scant research on the subject and, above all, by the importance of reflections for the training of workers. The theoretical contribution is based on the assumptions of Andrew Feenberg and Vieira Pinto, among others that address technologies and Youth and Adult Education in the context of Professional and Technological Education. Methodologically, from a literature review carried out from 2013 to 2018 on the CAPES Journal Portal, four journals were identified as cartography of the literature review on the use of technologies in education in the investigated teaching modality. It is a qualitative approach, based on the assumptions of Dialectical Historical Materialism and its data collection instruments are the questionnaire and the semi-structured interview, aimed at the teachers of the courses locus of the research. The Data are being systematized and analyzed, considering the thematic categories listed during the investigation process. In order to contribute to the academic community, in addition to the dissertation, an educational product is being developed, in the Formative Pedagogical Material category, addressing the researched theme.

Keywords: Education. Technologies. EJA EPT.

Introdução

Na atualidade, as tecnologias têm influenciado as formas que as pessoas se comunicam e aprendem. Portanto, por ser a educação formal um espaço de apropriação da cultura historicamente produzida, bem como de formação do homem na sua integralidade (PARO, 2010), é colocado à escola, enquanto instituição formal de ensino,

o desafio de ofertar aos alunos o acesso às tecnologias como possibilidades de aprendizagens dos mais variados conteúdos.

A partir desse pressuposto, considera-se relevante o uso das tecnologias na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em especial, no âmbito da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que esses sujeitos educativos estão inseridos em um contexto histórico e cultural em que as tecnologias estão presentes, propiciando mudanças nos modos de vida e podendo contribuir para a sua formação. Compreende-se que a EPT, sobretudo na modalidade de EJA, deve ter como base os conceitos de politecnia e de formação omnilateral, a partir da integração do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, possibilitando ao indivíduo a formação integral e emancipadora (RAMOS, 2008).

O conceito de politecnia aqui abordado é compreendido num sentido político, que consiste em compreender o trabalho como princípio educativo no intuito de realizar a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual por meio da integração das dimensões intelectual e produtiva (RAMOS, 2008).

Na intenção de perscrutar a revisão de literatura dessa pesquisa, a partir dos princípios teóricos e metodológicos dos estudos científicos já realizados, considerou-se o levantamento bibliográfico sobre tecnologia e EPT realizado por Silva (2019) no portal de periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período 2013-2018. O autor teve como *corpus* quatro periódicos especializados nas áreas de Educação e Ensino, em razão de ter esses o maior número de trabalhos publicados sobre o tema.

A pesquisa se justifica em razão dos poucos estudos sobre o uso das tecnologias na EJA-EPT e por considerar que a EPT se configura como uma necessidade para a classe trabalhadora. Desse modo, tenciona a integração entre educação e trabalho (CIAVATTA 2014), compreendendo os jovens e adultos estudantes da EJA-EPT como sujeitos inseridos num contexto histórico e cultural em que as tecnologias estão presentes.

Desse modo, apresenta-se a construção do campo empírico da pesquisa que tem como objetivo analisar os usos das tecnologias nas práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EJA do IFG, Câmpus Anápolis no caminho do seguinte questionamento: Quais os usos das tecnologias nas práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EJA do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis?

A construção do campo empírico

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada nos pressupostos do pensamento dialético, do tipo documental e de campo. Tem como universo de pesquisa os cursos Técnicos Integrado em Secretaria Escolar e Técnico Integrado em Transporte de Cargas, ofertados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo IFG Câmpus Anápolis. Os sujeitos participantes se constituem de docentes destes cursos e os instrumentos de coleta de dados consiste em um questionário e entrevistas semiestruturadas.

O estudo fundamenta, do ponto de vista metodológico, em Ludke e André (1986); Sánchez Gamboa (2014) dentre outros, por considerar que estes autores contribuem para a compreensão dos significados existentes no contexto investigado, considerando os procedimentos como práticas sociais.

Por serem as tecnologias na EPT-EJA o objeto de estudo desta pesquisa tendo, dessa forma, proximidade com o estudo de Silva (2019), considerou-se os quatro periódicos utilizados naquele estudo como fontes para revisão da literatura que contribui para justificar a relevância da pesquisa, a saber: Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica; Revista Educação e Tecnologia; Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico e Revista Novas Tecnologias na Educação (RENTE).

No levantamento bibliográfico realizado, foram encontrados 36 artigos nos periódicos considerados para a revisão bibliográfica. O estudo foi classificado conforme os descritores empregados na pesquisa, sendo encontrados 29 artigos correspondentes ao descritor Educação e Tecnologias; 03 artigos relacionados com o descritor Educação Profissional e Tecnologias e 04 referentes ao descritor EJA EPT e Tecnologias. No que tange ao descritor “Educação e tecnologias”, 09 artigos abordam a formação inicial ou continuada do docente com enfoque no uso das tecnologias e outros 20 abordam o uso destas no processo educativo por meio de atividades que considerem a realidade dos sujeitos envolvidos no processo, bem como os objetivos propostos.

Observou-se nos estudos realizados a concepção de tecnologia como instrumento pedagógico possível de contribuir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem a partir da mediação do professor. No entanto, a insegurança dos docentes é apontada como um dos fatores que dificultam o uso da tecnologia no ambiente escolar, o que é atribuído à ausência de estudos sobre o tema nos cursos de formação inicial e nas ações de formação continuada.

Assim, no intuito de proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando a produção de conhecimentos nas práticas educativas em contextos reais de ensino, formais, não formais ou informais, objetiva-se a construção de um produto educacional. Desse modo, no desenvolvimento deste estudo, propõe-se a elaboração de

um Material Didático Formativo – MDF, que emergirá dos dados da pesquisa e será fundamentado nos estudos sobre a temática, tendo o propósito de contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação que atuam, principalmente, na EJA.

No Material Didático Formativo proposto será apresentada a história da EPT no Brasil, as relações tecnologia, educação e EPT, bem como as questões da tecnologia na EJA. Além de apresentar essas temáticas, visa propor ações didáticas que utilizam a tecnologia e contribuem na formação dos sujeitos educativos nesta modalidade de ensino. Para tanto, a pesquisa se refere a alguns estudiosos que respaldam teoricamente as reflexões sobre a EPT-EJA, as tecnologias e as práticas educativas, no sentido de contribuir com o aprofundamento das questões levantadas.

Referencial teórico

Visando compreender os usos das tecnologias na educação como construtos históricos e sociais, cujas propostas estão relacionadas aos objetivos a elas atribuídos, recorrer-se-á às autoras Moraes e Peixoto (2017) e Peixoto (2016).

No que se refere ao conceito de tecnologia, o estudo tem como aporte Álvaro Vieira Pinto (2005), que avança nas considerações sobre o sentido ideológico implícito nos discursos dos detentores dos meios de produção. No sentido etimológico,

compreende-se como o estudo da técnica enquanto fruto da ação do homem em sua relação com o mundo.

A técnica como um ato humano, portanto, não pode ser concebida como um dado imediato, mas como mediações produzidas pelas ações do homem sobre a natureza. Nesse sentido, o conceito de tecnologia está articulado ao ato produtivo, ou seja, ao trabalho, visto que o conjunto de tecnologias construídas é desenvolvido de acordo com o modo como o homem produz a vida.

Na intenção de aprofundar as reflexões sobre tecnologia e educação, a pesquisa recorre aos estudos de Andrew Feenberg (2003), estudioso da filosofia da tecnologia que discute sobre a tecnologia e a sociedade. Busca-se problematizar as perspectivas ideológicas e a perspectiva crítica da tecnologia, com base nas concepções de tecnologia presentes no instrumentalismo, no substancialismo, no determinismo e nas teorias críticas da tecnologia.

As teorias instrumentalistas compreendem as tecnologias como instrumentos neutros, subjugados à vontade humana com fim nelas mesmas, que não estão relacionadas aos valores que caracterizam os contextos socioculturais. Por outro lado, as teorias de cunho substancialistas conceituam a tecnologia a partir da interpretação da forma de poder exercido sobre o homem, agregadas de valores substanciais que determinam sua relação com o contexto no qual está inserida. Na perspectiva das teorias deterministas, a tecnologia não pode ser controlada pelo homem, pelo contrário, é ela quem o controla, haja vista que delinea a sociedade, conforme as exigências da eficiência e do progresso (FEENBERG, 2003).

Do ponto de vista da teoria crítica, as tecnologias não são consideradas neutras, e não podem ser caracterizadas sem considerar o contexto social onde estão inseridas, podendo exercer influências sobre o homem e a organização social e/ou serem influenciadas por ele, visto que estão sujeitas às mudanças resultantes da ação do homem sobre elas.

A percepção de tecnologia em que esta pesquisa se fundamenta está respaldada na percepção crítica de Feenberg (2003), visto que investiga os usos das tecnologias nas práticas pedagógicas na modalidade EJA-EPT, considerando as características sócio-histórica e cultural dos sujeitos envolvidos, bem como dos

espaços em que as ações pedagógicas com o uso dessas tecnologias são desenvolvidas.

Para o aprofundamento da compreensão da Educação Profissional e Tecnológica como espaço de formação para a superação das desigualdades existentes entre as classes sociais, por meio da integração entre educação e trabalho como uma possibilidade de formação politécnica, integral e omnilateral, a pesquisa embasa em Ciavatta (2014); Frigotto (2007); Ramos (2008), dentre outros.

O conceito de politecnia se ampara nos pressupostos do materialismo histórico dialético, e tem o trabalho como princípio educativo no sentido ontológico da formação humana, divergindo da lógica capitalista de educação, cuja proposta é a formação fragmentada e alienada para a classe trabalhadora. Nesta perspectiva, compreende-se que a formação integral somente é possível pela superação da dualidade fundada entre o trabalho manual e trabalho intelectual, pelo domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno da unidade entre formação profissional e formação intelectual.

Considera-se que a proposta de integração dos currículos da educação profissional e educação básica na EPT-EJA, tem relevância por ser pautada no princípio de educação igualitária que propicie o acesso do sujeito aos conhecimentos e à cultura, construídos historicamente pela humanidade. Dessa forma, pode possibilitar ao educando a realização de escolhas que o faz sujeito de transformações, na medida em que oferta condições de construir caminhos para a produção da vida, sendo um deles, o próprio trabalho como princípio educativo. Ou seja, de modo que o trabalho, nesta perspectiva, seja capaz de propiciar a ação do sujeito para a transformação da sociedade, como elucida Castro, Machado e Vittorete (2010); Paro, (2010) e Ramos (2008).

Considerações em trânsito

Na revisão de literatura foi possível observar o entendimento da importância das propostas de uso dos recursos tecnológicos no contexto educacional, que considerem os sujeitos envolvidos, os objetivos a serem alcançados, além das formas

de uso das tecnologias. Está presente o entendimento do papel do docente como mediador nas propostas pedagógicas de uso das tecnologias (MELO 2018).

Concernente ao descritor Educação Profissional e Tecnológica e Tecnologias, os estudos identificados abordam as práticas em sala de aula nos cursos EPT desenvolvidas com o uso das tecnologias. É evidenciada a importância da formação crítica do docente para o uso das tecnologias, para além do saber-fazer, no sentido de superar a visão instrumental alusiva às tecnologias no âmbito da educação (PINHEIRO, 2016).

Ainda, relativo ao descritor EJA EPT e Tecnologias os estudos apontaram para a relevância das tecnologias nas atividades pedagógicas nessa modalidade de ensino. Percebe-se nos estudos a compreensão da escola como instituição responsável em formar o cidadão e, para tanto, relevante para contribuir para o acesso dos sujeitos às tecnologias, uma vez que o uso dessas no âmbito escolar pode propiciar o desenvolvimento de saberes necessários em outros contextos sociais (SILVA; SANTOS, 2015).

Portanto, o levantamento bibliográfico realizado indica e permite concluir para a necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre o tema práticas educativas na EJA-EPT e tecnologias, tendo em vista serem poucos os estudos realizados a respeito.

Referências

Clavatta, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral: Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan.-abr.2014

Castro, M. D. R. C; Machado, M. M; Vitorette, J. M. B. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. **Revista Educação e Realidade**, v 35, n. 1, 2010. p. 151-166.

Feenberg, A. **O que é filosofia da tecnologia?** 2003. Disponível em https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf

Frigotto, G. **A relação da educação profissional e Tecnológica com a universalização da Educação básica.** 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228625039_A_relacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_com_a_universalizacao_da_educacao_basica

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MÉLO, V. N. O. **Tecnologias como recursos de ensino e os desafios de implantação na educação**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Curitiba - Paraná – Brasil - ISSN impresso 1516-280X e ISSN eletrônico 2179-6122 - n.18, p. 37-48, 2018.

MORAES, M. G; PEIXOTO, J. Estado do conhecimento como perspectiva crítica para as pesquisas em educação: “Educação e Tecnologias” em questão. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 321-338, Set./Dez. 2017. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso set. 2019.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013a.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá. v. 25. n. 59, p. 367 – 379, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3681>. Acesso em set. 2020

PINHEIRO, L. A. B. Tecnologia articulada à formação de professores para a educação profissional. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. v. 02, nº 04, ano 2016. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/104>. Acesso em 21 de setembro de 2019.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2014.

SILVA, M. N. S. **As tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Curitiba - Paraná – Brasil - ISSN impresso 1516-280X e ISSN eletrônico 2179-6122 - n.15, p. 56-69, 2015.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

Capítulo 7

**OS PROCESSOS DE ENSINAR
E DE APRENDER A PARTIR DO
OPERAR DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE
MATEMÁTICA**

**Daniele Amaral Fonseca
Daniel da Silva Silveira**

OS PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER A PARTIR DO OPERAR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Daniele Amaral Fonseca

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências.

Universidade Federal do Rio Grande – FURG. danieleamaral4@gmail.com

Daniel da Silva Silveira

Docente do Instituto de Matemática, Estatística e Física da Universidade Federal do

Rio Grande – FURG. Doutor em Educação em Ciências pela FURG.

dssilveira@furg.br

Resumo: As tecnologias digitais no âmbito educacional provocam o repensar de práticas relacionadas ao ensinar e ao aprender na formação de professores de Matemática. O objetivo deste trabalho é compreender a discursividade em relação ao operar pedagógico das tecnologias digitais de um coletivo de estudantes em processo de formação inicial do Curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade Federal. A pesquisa é de cunho qualitativo e os registros produzidos em fóruns de discussão originaram discursos que foram elaborados pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Neste trabalho é analisado o discurso coletivo intitulado “O operar pedagógico das tecnologias digitais na formação de professores de Matemática” que convergiu para o desafio de ensinar e de aprender com as tecnologias digitais a partir do seu operar recorrente. Destarte, podemos concluir que é no refletir sobre os processos educativos que se potencializa a apropriação tecnológica tanto dos professores quanto dos estudantes em formação.

Palavras-chave: formação inicial; operar pedagógico; tecnologias digitais.

Abstract: Digital technologies in the educational field provoke a rethinking of practices related to teaching and learning in the training of mathematics teachers. The objective of this work is to understand the discourse in relation to the pedagogical operation of digital technologies of a group of students in the initial formation process of the Mathematics Degree Course at a Federal University. The research is of a qualitative nature and the records produced in discussion forums originated speeches that were prepared by the Collective Subject Discourse technique. In this work, the collective discourse entitled “The pedagogical operation of digital technologies in the training of mathematics teachers” is analyzed, which converged on the challenge of teaching and learning with digital technologies from its recurring operation. Thus, we can conclude

that it is in reflecting on educational processes that the technological appropriation of both teachers and students in training is enhanced.

Keywords: initial formation; operate teaching; digital technologies.

Introdução

Ao refletirmos sobre o processo de formação de professores, necessitamos considerar sua ontogenia, pois o professor que somos hoje se constitui pela coordenação de coordenações de nossas ações, na recursão das práticas e vivências que constituem a nossa história (MATURANA, 2014). Assim, as ações se concretizam a partir das representações que construímos com os seres humanos, com quem já vivemos e com aqueles com os quais atualmente estamos em uma congruência determinada pelo tempo e pelo espaço.

Por isso, é complexo definirmos uma formação de professores ideal, pelo fato de termos uma diversidade de objetivos, interesses, sujeitos e contextos. Pimenta et al. (2013) apontam que a formação pode ser pensada como uma construção coletiva para que, assim, possam encontrar soluções no enfrentamento dos desafios das práticas educativas, construindo novos saberes e transformando as atuais ações pedagógicas.

Apoiados nos estudos de Bicudo (2005), Fiorentini e Lorenzato (2006), compreendemos que o saber docente é gerado por meio de processos reflexivos, plurais e complexos, pois somos constituídos das histórias de nossas experiências, sejam elas afetivas, contextuais e/ou culturais, formando uma rede imbricada aos saberes científicos que emergem dos conhecimentos construídos ao longo das disciplinas, dos currículos e das práticas pedagógicas. Ademais, Tardif (2007, p. 223) nos aponta que a formação dos professores está diretamente “ligada às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir”. Para Bicudo (2003, p. 31), o significado de formação

[...] envolve a ideia de perseguir a forma ideal, construída mediante a consciência de um povo, de seus anseios, usos e costumes, códigos de honra, valores prezados, da força que move as pessoas na direção da percepção do dever e que as fazem se sentirem orgulhosas pelos seus feitos.

Desse modo, mais do que a necessidade de se estabelecer fronteiras entre a formação de professores e a forma de utilizarmos instrumentos pedagógicos demarcando a adoção de metodologias, é preciso que consideremos engendrar uma

prática que incluía os saberes pedagógicos, conceituais, tecnológicos e contextuais. Assim, a relevância da prática pedagógica poderá estar centrada na mobilização de saberes que ela possibilita ao realizá-la.

Diante de tal exposto, investigamos o processo de formação de professores dos graduandos, do 6º semestre, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, no ano de 2019. Para isso, partimos da seguinte questão de pesquisa: Que compreensões, desafios e possibilidades no operar pedagógico das tecnologias digitais na formação inicial de professores de Matemática são percebidas pelos licenciandos? Compreendemos o operar, através de Maturana e Varela (2001), como um mecanismo que gera uma conduta, um modo de viver, agir e entender a tecnologia digital no ensino da Matemática.

Buscando respostas à questão de pesquisa, definimos o objetivo deste trabalho que consiste em compreender a discursividade em relação ao operar pedagógico das tecnologias digitais de um coletivo de estudantes em processo de formação inicial do Curso de Licenciatura em Matemática da FURG. A fim de viabilizar o objetivo apresentamos, na próxima seção, o caminho metodológico adotado, explicitando o instrumento gerador dos registros e a técnica utilizada para analisá-los, assim como os resultados encontrados para essa pesquisa e, por fim, as conclusões.

Procedimentos metodológicos

Para poder compreender o fenômeno investigado, adotamos como caminho metodológico a escrita de cartas pelos estudantes, acerca do uso das tecnologias digitais no processo de ensinar e de aprender, durante sua permanência na disciplina de Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem em Matemática II. Então orientamos os estudantes que relatassem em cartas suas vivências e experiências no uso das tecnologias digitais no decorrer da formação de professores em Matemática balizados na seguinte questão: Como vocês percebem a ampliação dos modos de ensinar e de aprender pela presença das tecnologias digitais?

Esse questionamento potencializou a produção de registros dessa pesquisa, pois acreditamos que ao refletir sobre nossas experiências estabelecemos “um processo de conhecer como conhecemos, um ato de nos voltarmos sobre nós mesmos” (MATURANA, 2014, p. 67). Assim, cremos que não existe conhecimento

sem experiência pessoal, então não existe problema de pesquisa separado de nossas vivências e experiências.

Por isso, em posse das cartas postadas pelos 16 graduandos, no ambiente virtual da disciplina no Moodle, lemos e as relemos com olhar atento, inicialmente, sem intenção de buscar os relevos nas escritas e, posteriormente, identificá-los a partir do que nos perturbou tentando sempre responder nosso problema de pesquisa: Que compreensões, desafios e possibilidades no operar pedagógico das tecnologias digitais na formação inicial de professores de Matemática são percebidas pelos licenciandos?. Assim, pensando neste observar, ouvir, refletir e interagir com os estudantes ao longo do processo formativo e ao analisar as cartas construímos pelo viés da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), indicada por Lefèvre e Lefèvre (2005), discursos coletivizados.

O DSC é uma proposta de organização de registros qualitativos produzidos de depoimentos que discute e procura representar, sob a forma de um ou vários discursos escritos na primeira pessoa do singular, o pensamento de uma coletividade, como se esta coletividade fosse o emissor de apenas um discurso. Essa técnica de análise consiste em selecionar, de cada resposta individual a uma questão, as Expressões-Chave, que são trechos mais significativos dos depoentes.

A essas Expressões-Chave correspondem Ideias Centrais que são a síntese do conteúdo discursivo manifestado por elas. Com o conteúdo das Expressões-Chave e das Ideias Centrais constroem-se discursos, na primeira pessoa do singular, que são definidos como discursos coletivos, em que o pensamento de um grupo ou de uma coletividade aparecem como se fosse um discurso individual.

Por meio da técnica do DSC geramos dois discursos coletivos, os quais intitulamos de “As tecnologias digitais como ferramenta potencializadora no processo de ensinar e de aprender” e o “O operar pedagógico das tecnologias digitais na formação de professores de Matemática”. Para esse estudo, escolhemos analisar e discorrer acerca do segundo discurso como forma de nos auxiliar na explicação do fenômeno pesquisado.

O operar pedagógico das tecnologias digitais na formação de professores de Matemática

O discurso “O operar pedagógico das tecnologias digitais na formação de professores de Matemática”, conforme Quadro 1, evidencia como os futuros

professores de Matemática compreendem a utilização das tecnologias digitais para os processos de ensinar e de aprender.

Quadro 1 – Discurso Coletivo

Tenho muito cuidado quando utilizo tecnologias digitais nos meus planejamentos de aula, pois não quero utilizá-las somente para me sentir uma professora que está atualizada e moderna e não cair no erro de usar e não ter nenhum fim pedagógico é indispensável estruturar as aulas com esses recursos de forma a acrescentar objetivos pedagógicos para potencializar o ensino. O professor ao trazer uma dessas tecnologias deve ter um propósito, um fim pedagógico com a mesma e não levá-la apenas por levar, temos que tomar cuidado e não podemos esquecer que quando não fazemos o uso correto dessa tecnologia acaba ocorrendo o processo inverso, onde em vez de o aluno tirar proveito e pontos positivos dessa experiência acaba também tirando pontos negativos. Ao levar as tecnologias digitais para a sala de aula precisa-se ter em mente os objetivos que se quer alcançar, pois uma aula sem uma proposta didática perde sua essência do ensinar assim como do aprender, pois a utilização apenas como justificativa para o uso é algo que não irá gerar frutos, assim como qualquer outra ferramenta, é necessário saber aplicá-la de maneira adequada.

No discurso percebemos como os futuros professores compreendem as tecnologias digitais no espaço educativo, e como elas podem contribuir para o desenvolvimento de sua ação. No excerto “Tenho muito cuidado quando utilizo tecnologias digitais nos meus planejamentos de aula, pois não quero utilizá-las somente para me sentir uma professora que está atualizada e moderna e não cair no erro de usar e não ter nenhum fim pedagógico” é demonstrado a preocupação dos licenciandos de não ser apenas mais um a atender a modernidade de maneira insatisfatória, uma vez que seu papel na escola é possibilitar a construção de conhecimentos e habilidades necessárias ao estudante para que ele exerça integralmente a sua cidadania.

É preciso que se organizem novas experiências pedagógicas em que as tecnologias digitais possam ser utilizadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valorizem o diálogo e a participação permanentes de todos os envolvidos no ambiente educativo (KENSKI, 2007). Assim, o uso pedagógico das tecnologias na formação de professores de Matemática, precisa ser adequado as práticas, aos contextos e aos sujeitos, com a intenção de contemplar pelas interações a construção do conhecimento.

Outro ponto abordado no discurso é que “O professor ao trazer uma dessas tecnologias deve ter um propósito, um fim pedagógico com a mesma e não levá-la apenas por levar”, ou seja, a necessidade de articularmos uma proposta pedagógica inovadora com o uso das tecnologias digitais é fundamental no sentido de estimularmos a criatividade, a autonomia e a reflexão dos estudantes diante do processo de aprender. De acordo com Melo (2015, p. 102), ações inovadoras

“significam redimensionar as práticas de ensino inventando novos usos para as tecnologias disponíveis, também, instrumentos e ferramentas alternativas para fazer frente à indisponibilidade das TIC”.

Da mesma forma “Ao levar as tecnologias digitais para a sala de aula precisa-se ter em mente os objetivos que se quer alcançar, pois uma aula sem uma proposta didática perde sua essência do ensinar assim como do aprender” o que nos leva a compreensão que não basta somente inserirmos as tecnologias digitais no espaço escolar, mas sim articulá-las as finalidades pedagógicas oportunizando momentos de trocas e interação entre os sujeitos.

Somente quando passarmos a utilizar as tecnologias digitais em nossa prática de sala de aula de maneira coerente com os objetivos de ensinar e de aprender, bem como refletirmos sobre suas possibilidades pedagógicas, é que poderemos afirmar que estamos inovando pedagogicamente o processo de educar. Moran (2000) em seus estudos ressalta que educar é contribuir para que professores e estudantes transformem suas vidas em processos contínuos e permanentes de aprendizagem, ou seja, precisamos pensar a educação como um espaço de reflexão, com práticas pedagógicas inovadoras que valorizem os sujeitos envolvidos, seus saberes e que possam garantir o uso recorrente das tecnologias digitais no processo de ensinar e de aprender.

Conclusões

De acordo com a pesquisa realizada, nosso desafio como professores é não resistir aos recursos tecnológicos, mas sim compreender que as tecnologias digitais nos oferecem a ampliação e ressignificação de nossa prática pedagógica, uma vez que a aprendizagem pode acontecer a qualquer momento, em qualquer lugar e de diferentes modos, afinal elas podem ser tornar uma aliada no processo de ensinar e de aprender. Ademais, a ideia de inovar as práticas pedagógicas, só porque estamos inserindo no processo de ensinar e de aprender, o uso das tecnologias digitais, também precisa ser transformado, porque a inovação exprime uma experiência pessoal do sujeito que adquire um significado particular na sua prática. Cada estudante e professor podem estar inovando sua prática quando estabelecem relações que significam seus saberes, provocam a compreensão do que estudam ou ensinam, dando sentido ao conhecimento de forma permanente.

Compreendemos através das questões abordadas pelos estudantes, que ao vincular as tecnologias digitais no ato de ensinar e de aprender, potencializamos dinâmicas de trabalho marcadas por processos de contínua obtenção de informações, assim como pode auxiliar na construção de conhecimentos. Além disso, é importante salientar que nem sempre a tecnologia digital é o melhor caminho, pois a qualidade de ensino pode ser prejudicada por não ter domínio sobre essa metodologia. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso que professores e estudantes andem juntos, e estejam dispostos a mudarem sua postura em sala de aula, estabelecendo uma relação de parceria, de cooperação e de respeito para que o processo de ensinar e de aprender se amplie e se concretize.

Referências

- BICUDO, M. A. V. A formação do professor: um olhar fenomenológico. *In*: BICUDO, M. A. V. (org.). **Formação de professores? Da incerteza a compreensão**. Bauru: EDUSC, p. 19-46, 2003.
- BICUDO, M. A. V. O professor de matemática nas escolas de 1º. e 2º. graus. *In*: BICUDO, M. A. V. (org.). **Educação Matemática**. São Paulo: Centauro, p. 45-57, 2005.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: EducS, 2005.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MELO, F. S. **O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: inovando pedagogicamente na sala de aula**. 123f. Dissertação. (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.
- MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial virtual**. 2000. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf. Acesso em: 20/01/2020.
- PIMENTA, S. G. et al. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

Capítulo 8

**LIBERDADE DE EXPRESSÃO E
ENSINO REMOTO: UM DEBATE
À LUZ DA EDUCAÇÃO E DO
DIREITO**

**Polliana de Luna Nunes Barreto
Thiago Vidal Leandro
Sayron Riley Carmo Bezerra
Laylla Karollyny de Oliveira Pereira**

LIBERDADE DE EXPRESSÃO E ENSINO REMOTO: UM DEBATE À LUZ DA EDUCAÇÃO E DO DIREITO

Polliana de Luna Nunes Barreto

Docente. Universidade Federal do Cariri. Doutora em Educação. Historiadora.

Advogada. polliana.luna@ufca.edu.br

Thiago Vidal Leandro

Docente. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará. Licenciado em

Letras. mais-thiago@hotmail.com

Sayron Rilley Carmo Bezerra

Pesquisador. Universidade Regional do Cariri. Bacharel em Direito.

sayronrilley@gmail.com

Laylla Karollyny de Oliveira Pereira

Acadêmica de Administração Pública. Universidade Regional do Cariri.

laylla.karolyne@aluno.ufca.edu.br

Resumo:

Neste artigo, abordamos a liberdade de expressão na realidade do ensino remoto e seus aspectos relativos ao artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Partimos de indagações que se justificam pelo advento da pandemia do novo coronavírus e da alteração nas metodologias de ensino. Temos nos perguntado de que forma a exposição midiática gravadas da voz e imagem de professores e estudantes estão relacionadas ao cerceamento da liberdade de expressão? Para tanto traçamos uma escrita em três seções visando: 1. Discutir os limites e objetivos do artigo 5, IV e IX; 2. Abordar como o debate sobre escola sem partido se relaciona com o tema em análise e por fim 3. Traçar o histórico da pandemia do Covid e do ensino remoto. Do ponto de vista metodológico abordamos o tema de forma qualitativa com objetivo exploratório. As técnicas utilizadas são múltiplas e se apresentam como revisão de literatura, levantamento documental e relato de experiência de um docente da educação básica. Esperamos que as questões suscitadas neste debate nos levem a refletir sobre os impactos do uso indiscriminado e sem planejamento das tecnologias aliadas a uma dinâmica de cerceamento da liberdade de expressão nos tribunais da internet.

Palavras-chave: Liberdade de Expressão. Ensino Remoto. Pandemia.

Introdução

Neste artigo abordamos a temática da Liberdade de Expressão na realidade do ensino remoto: aspectos do artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Partimos de indagações que se justificam pelo advento da pandemia do novo coronavírus e da realização do ensino remoto, sendo este o que vem emergindo uma configuração do processo de ensino-aprendizagem denominada Educação Remota, isto é, práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet, Zoom (GOMES, 2020).

Temos nos perguntado de que forma a exposição midiática gravadas da voz e imagem de professores e estudantes estão relacionadas ao cerceamento da liberdade de expressão? Com essa questão em mente, exploraremos neste texto o tema supracitado com **o objetivo** de discutir de que forma a exposição midiática gravada da voz e imagem de professores e estudantes estão relacionadas ao cerceamento da liberdade de expressão expressa no art. 5, IV e IX da CF. Para tanto traçaremos uma escrita em três seções visando: 1. Discutir os limites e objetivos do artigo 5, IV e IX; 2. Discutir como o debate sobre escola sem partido se relaciona com o tema em análise e por fim 3. Traçar o histórico da pandemia do Covid e do ensino remoto.

Na medida em que escolas e universidades passaram a praticar o ensino remoto e por ocasião da publicação indiscriminada da voz e imagens de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem emerge um debate sobre qual o limite a que se submetem professores e estudantes ao discorrer sobre História, Filosofia, Sociologia entre outras Ciências em suas práticas pedagógicas, visto que há insegurança jurídica quanto ao que se refere à ofensa ou não à segurança nacional, em vista dos acalorados debates sobre ideologia dentro das escolas. Percebemos que não se trata de temer o ensino remoto ou a gravação das aulas, mas possibilitar um ambiente democrático de partilha de ideias com respeito à ordem constitucional atualmente vigente.

Esperamos que as questões suscitadas neste debate nos levem a refletir sobre os impactos do uso indiscriminado e sem planejamento das tecnologias aliadas a uma dinâmica de cerceamento da liberdade de expressão nos tribunais da internet.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico abordamos o tema de forma qualitativa com objetivo exploratório. As técnicas utilizadas são múltiplas e se apresentam como revisão de literatura, levantamento documental e relato de experiência de um docente da educação básica.

Inicialmente fizemos uma revisão de Literatura que toca nas categorias: Ensino Remoto e Pandemia, Escola sem Partido e Liberdade de Expressão como Direito Fundamental; realizamos um levantamento documental sobre o ensino remoto no Brasil e no Ceará, com a finalidade de demarcar os marcos legais que regulam o ensino remoto ainda trouxemos a experiência de um dos autores como docente da rede pública de ensino no estado do Ceará. Nesse quesito tivemos a preocupação de apenas apresentar as inquietações do docente pesquisador de modo que caiba ao leitor deste artigo estabelecer suas reflexões concatenadas com as seções 2 e 3.

Resultados e Discussão

Limite e Objetivos do Artigo 5º, IV E IX na Constituição Federal Brasileira (1988)

A priori a liberdade de expressão está ratificada no Art. 5º da Constituição Federal de 1988, no tocante aos incisos IV e IX. Porquanto no que concerne o inciso IV podemos afirmar que este é mais abrangente e trata sobre a livre expressão de pensamento, enquanto que o inciso IX por sua vez é mais específico, pois foca na liberdade de expressão em relação às atividades intelectuais, artísticas, científicas e de comunicação.

Diante disso, o foco deste trabalho se volta para o IX, *in verbis*:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

O ditame legal garante que todos tenham liberdade de expressar suas ideias e opiniões, sem haver censura ou licença. Nesse contexto, devemos respeitar opiniões, por mais que ela esteja além da nossa compreensão, pois é preciso olhar através da ótica do relativismo cultural e se libertar das amarras do etnocentrismo.

Destarte, a liberdade individual de expressar seu ponto de vista não é maléfica, entretanto é preciso cautela ao se exteriorizar tais pensamentos, pois há a possibilidade de o que ser dito ser punido, prova disso são os crimes contra a honra previstos no Código Penal Brasileiro em seus artigos 138, 139 e 140, respectivamente calúnia, difamação e injúria. Não obstante cabe citarmos os preconceitos que são tão arduamente vividos na sociedade hodierna. Ademais de forma mais leve podemos ainda não ser bons ouvintes e praticarmos a surdez seletiva no que se refere a transmissão de informações de um emissor, e por consequência, não praticar as tão temidas *Fake News*. Mormente a isso, é válido destacarmos que sem a liberdade de expressão é impossível exercer plenamente a democracia, pois ela depende do debate de ideias discordantes e consonantes, para que os cidadãos possam exercer suas opiniões e participar ativamente nas decisões de um País.

Nesse contexto, qualquer cidadão que fosse as ruas exigir melhores condições de trabalho, pelo fim da censura ou até mesmo a produção de músicas contrárias ao regime, poderiam ser presos, torturados e muitas vezes até mortos. Nos últimos anos a Lei Nº 7.170/1983 tem sido invocada para tratar de temas referentes à liberdade de expressão, nesse sentido até a finalização desse artigo tramita no legislativo federal o Projeto de Lei 6.474/2002 que visa atualizar a Lei de Segurança Nacional depois de o executivo ter utilizado o normativo em 76 processos contra opositores, conforme aponta matéria veiculada no site <https://www.cartacapital.com.br/> de 24 de abril de 2021.

É consenso na doutrina que “liberdade de expressão mesmo com o fim da censura prévia, não dispõe de caráter absoluto, visto que encontra limites em outros valores protegidos constitucionalmente, sobretudo, na inviolabilidade da privacidade e da intimidade do indivíduo e na vedação ao racismo.” (PAULO e ALEXANDRINO, 2011, p.135). Diante dos fatos expostos, podemos falar acerca da liberdade de cátedra, no qual se refere aos professores e a sua liberdade de tratar de assuntos que estejam dentro do contexto educacional sem haver repressão. Durante a Ditadura Militar, os professores não eram autorizados a falar sobre política em sala, pois para o regime eles estariam tentando coagir os estudantes. Segundo o professor Aroldo Rodrigues (RODRIGUES, 1979), a questão da liberdade científica é apenas um tópico interligado com um problema maior que é a liberdade humana em geral. Desse modo, se a liberdade de pensamento não é exercida, então não há como haver ensino de qualidade, pois se o discente não tem o direito de expor seu ponto de vista diante de um problema social, não está apenas confiscando o seu direito de expressão como professor, mas como cidadão também.

Se o homem tem a liberdade de criar, é porque deve ter igualmente a capacidade de se indagar sobre o que fazer, com o seu conhecimento. (PAIM, 1979). Desse modo, cada indivíduo tem a capacidade de pensar e discutir seus pontos de vista de forma honesta. Além disso, por mais que o pensamento exposto seja de senso comum, este deve ser levado em consideração, pois ele poderá ser aperfeiçoado e posto em prática para que se encaixe melhor no contexto social em que for inserido.

De súbito, na medida em que escolas e universidades passaram a praticar o ensino remoto e por ocasião da publicação indiscriminada da voz e imagens de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem emerge um debate sobre qual o limite a que se submetem professores e estudantes ao discorrer sobre História, Filosofia, Sociologia entre outras Ciências em suas práticas pedagógicas, visto que há insegurança jurídica quanto ao que se refere à ofensa ou não à segurança nacional, em vista dos acalorados debates sobre ideologia dentro das escolas como é o caso do debate sobre a “Escola sem partido” sobre a qual trataremos na seção a seguir.

“Escola sem Partido” e as relações com o Ensino Remoto no contexto da Pandemiado Covid-19

A Educação brasileira no contexto da pandemia do COVID-19 trouxe à tona de formacristalina as crises no campo paradigmático pela conjuntura dos modelos de vida que herdamos do processo civilizatório na modernidade, estes que reverberam nos eixos que servem de sustentáculo para promoção da educação e defesa da vida humana.

Os processos que estão envoltos nos fenômenos da educação e suas diretrizes, que decorrem dos campos pedagógicos, didáticos, culturais, históricos e políticos nos convidam a perceber a dinâmica das mudanças destes paradigmas acerca da educação e da vida humanadiante deste cenário que o momento exige. Cabe trazer um conceito de Freire (2014) acerca da educação, segundo ele somos sujeitos da educação por nos conhecermos enquanto seres inacabados, que está em constante transformação e que reconhece que pode saber mais, o que nos convoca para uma autorreflexão do nosso papel enquanto sujeitos humanos que carece de reconhecimento enquanto tal.

Segundo Frigotto (2017), o movimento “escola sem partido” nasce em 2004 a partir dos ideais conservadores, especialmente por ter sido primeiramente suscitada pelo Procurador do Município de São Paulo; segundo Frigotto (2017) Miguel Francisco Urbano Nagib acusa as escolas e professores de doutrinare lições marxistas e transformarem os alunos em comunistas.

O movimento “escola sem partido” utiliza-se da internet para difundir seus ideais, tendo inclusive criado um site para divulgar suas ideias, não sendo apenas a única forma de levantar debates acerca do assunto, pois nas redes sociais são postados o que se chamam de “memes” com piadas negativas e depreciativas em relação às práticas pedagógicas, notícias falsas e sem respaldo científico, o que vem a ser considerado, conforme Frigotto (2017), um movimento que se funda no senso comum, com o intuito apenas de demonizar os professores e as escolas brasileiras.

Nessa perspectiva, devem-se conhecer as justificativas que são utilizadas para fundamentar o projeto de Lei da “escola sem partido”, para que se possam compreender os objetivos desta. A fundamentação jurídica da PL 867/2015 se dá

com base no código de consumidor, uma vez que na relação consumerista o consumidor é considerado como parte vulnerável. No caso, partindo da lógica de tal, o educador seria o fornecedor e o educando o consumidor, ou seja, estaria na condição vulnerável. Frigotto (2017) compara metaforicamente o movimento “escola sem partido” como uma esfinge e o ovo da serpente, por ter consciência das ameaças que a educação sofre diante do confronto com os objetivos da “escola sem partido”. Soma-se a este exposto os possíveis prejuízos para a efetivação e garantia Constitucional do direito à educação, e a liberdade de expressão fincada no Art. 5º incisos IV e IX da CF/88.

Torna-se imprescindível dentro do arcabouço ideológico e político que vivemos no atual cenário mundial da pandemia, perceber a importância do reconhecimento da identidade e diversidade cultural de determinados povos e suas proeminências dentro dos recortes das discussões sobre raça, classe, etnia e gênero e seus atravessamentos malevolentes no que tange a negação de políticas orientadas para uma educação emancipadora, a partir das nuances que nos traz Arroyo (2012).

Sob esse prisma, percebe-se que não há concretamente prática educativa no Brasil vetorizada a partir desse processo de inclusão do outro, e ainda assim, se almeja uma escola que se distancia mais ainda da política. Como remonta Frigotto (2017), não é possível existir escola sem política, porque não se constrói um pensamento crítico dentro do contexto educacional com neutralidade, a escola não deve ser partidária, contudo, não há como não ser política, pois política conforme aponta Zambam e Fröhlich é:

A vita activa dos homens constrói-se precipuamente pela ação e pelo discurso na esfera pública; direito e condição que torna a todos livres e iguais na polis. Uma vida plena e digna é construída na partilha de mundo, na ação comunicativa de cada sujeito e no reconhecimento das diferenças. O ser humano constitui-se político, atuando como cidadão e ator da história. (ZAMBAM; FRÖHLICH, P. 237)

Um tempo tenebroso se instala na sociedade brasileira, conseqüentemente, na Educação, razão pela qual o movimento “escola sem partido” deseja criminalizar os movimentos sociais, bem como as tecnologias sociais voltadas para o estudo sobre as questões de gênero, orientação sexual, liberdades femininas e modelos

familiares, utilizando o que Algebaile (2017) vem a chamar de ramificações progressivas da “escola sem partido”, qual utiliza das junções de concepções religiosas, setores da mídia, políticos partidários e acadêmicos com o propósito de promover um desmonte na educação.

Junto com a proposta vem o incentivo para pais e alunos a filmarem e publicarem aulas com supostas práticas de doutrinação, que para o movimento – segundo Algebaile (2017) - se caracteriza pela contaminação ideológica marxista no âmbito das aulas. Produzindo um cenário na educação de denúncias e humilhações para os professores, a partir do senso comum. Essa perspectiva dentro do contexto da pandemia do Covid-19 tomou proporções ainda maiores, a partir da utilização de software e aplicativos de videoconferência que permitem as aulas remotas. Isto porque as aulas podem ser gravadas e disponibilizadas posteriormente, sem, por vezes, seguir os rigores éticos e metodológicos que a legislação demanda, de modo que oportuniza a efetivação dos objetivos que o movimento “escola sem partido” pretende.

A educação brasileira tem um grande desafio em perceber a diversidade social, cultural, de gênero, religiosa, político-ideológico, a partir de equalização social como aponta Saviani (2008). A partir desse cenário, é notório que as fragilidades e vulnerabilidades dos laços de sociabilidade humana tenham aflorado, apontando para rachaduras no viés do comportamento humano, evidente que o novo modo de ser teve que ser readaptado e realinhado as recomendações da OMS – Organização Mundial de Saúde, com ressalvas ampliadas para dificuldades de conter a disseminação do Covid- 19. Portanto, é possível que os objetivos antes discutidos pelo viés do movimento “escola sem partido” tenham tomado força, pelo modelo de ensino que foi suplantado no período da pandemia do COVID-19, a saber: ensino remoto.

O modo de ser nesse contexto, está interligado com o comportamento humano na via privada (processo de higienização pessoal) e da vida nos ambientes públicos com o controle e fiscalização da utilização de máscaras de uso pessoal, álcool em gel e líquido como mecanismos de enfrentamento da COVID-19. Tem sido objetos de investigações e observado como um fenômeno novo para a história da pedagogia, motivo pelo qual as relações entre a pandemia do COVID-19 e as imbricações do movimento “escola sem partido” pode ter servido de catalizador para

o que a priori se almejava. Sobretudo, pelas incongruências constitucionais como a liberdade de cátedra em consonância com o que vigora enquanto modelo de ensino remoto.

3.4. O Histórico da Pandemia do Covid-19 e do Ensino Remoto sob o olhar de um Docente.

Há mais de um século, entre 1918 e 1919, o mundo viveu uma das maiores pandemias já registradas na história, ocasionada pela mutação do vírus da gripe (Influenza). Segundo Silveira e Nascimento (2018), a doença que atingiu cerca de 80% a 90% da população do planeta e provocou entre vinte milhões (oficialmente) e quarenta milhões de mortes (considerando-se as dificuldades em diagnosticar, atribuir e registrar o óbito) entre os tempos finais da primeira guerra e os meses iniciais de 1919, afetou não só idosos e pacientes com sistema imunológico debilitado, mas também jovens e adultos, entrando para a história como a gripe espanhola.

Esse vírus tinha a capacidade de afetar diferentes partes do organismo, podendo atingir os sistemas respiratório, nervoso, digestivo, renal ou circulatório. Dores musculares, dor de cabeça, insônia, febre alta, cansaço, dificuldades para respirar, falta de ar, inflamações, dentre outros, eram os sintomas mais notórios da doença e obrigou a população de muitas localidades a evitar aglomerações em lugares públicos e adotar o uso de máscaras.

No Brasil, à medida que a doença avançava, registrou-se um quantitativo de mortes diárias exorbitante. Não havia caixões para a quantidade de mortos, e os cemitérios não tinham capacidade para enterrar tantos corpos ao mesmo tempo. Os números da época de acordo com Bertolli Filho (2003), revelam que a gripe espanhola matou aproximadamente 35.240 pessoas, contagem que se acredita estar aquém dos tempos febris.

Um século após a propagação da gripe espanhola, o mundo voltou a viver uma nova pandemia causada pela síndrome respiratória aguda grave (Sars-CoV2) o popular Covid-19, detectado pela primeira vez na cidade chinesa de Wuhan em dezembro de 2019. A imprensa mundial voltou-se para a província com pouco mais de 11 milhões de habitantes, epicentro inicial da doença, esta que por sua vez, forçou

a humanidade a rever comportamentos sociais após a proliferação do vírus em outros países da Ásia e principalmente da Europa.

Em meio ao caos que se instalava no mundo, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou orientações a respeito do combate ao covid-19 que incluíam o distanciamento social, higienização das mãos e uso de máscaras conforme indica o documento disponível no site oficial da instituição: <https://www.who.int/docs/> de 03 de março de 2020.

A doença que se assemelha a um simples resfriado é mais mortal do que parece, podendo levar a pessoa contaminada a desencadear sérias infecções, resultando em óbito. O vírus que pode ser transmitido sem que o infectado apresente sintomas, possui intervalo médio de incubação entre dois e sete dias, podendo chegar a quatorze. Com taxas letais de transmissão, acreditava-se no início da propagação da doença que apenas pessoas na terceira idade ou inclusas no grupo de risco (com comorbidades) fossem as mais propensas a contraírem o vírus, no entanto, estudos científicos (Mandetta, 2020) apontam que toda e qualquer pessoa independentemente da faixa etária, e presença ou não de outras doenças, pode contrair covid-19.

Em 17 de março de 2020, o Brasil registrou sua primeira morte por covid-19 obrigando estados e municípios a adotarem medidas de isolamento social. O lockdown ou bloqueio total, foi adotado inicialmente de forma rígida ou parcial por 12 estados da federação brasileira que ao estabelecerem regras, proibiram os cidadãos de circularem por áreas públicas sem motivos emergenciais, cruzarem fronteiras (municipais, estaduais ou internacionais) ou desempenharem atividades tidas como não essenciais. Distintas gerações agora viviam o que acreditavam ser possível apenas acontecer nos filmes de ficção, um inimigo comum assolava a saúde mundial.

Durante o *lockdown* farmácias, hospitais, supermercados e outros poucos estabelecimentos comerciais continuaram autorizados a funcionarem, mas setores voltados ao lazer, entretenimento, práticas esportivas coletivas, feiras comunitárias, celebrações religiosas e outras, foram proibidas. Além de um cenário caótico na saúde, a pandemia do coronavírus criou incertezas na economia de diferentes setores elevando o preço de produtos básicos essenciais ao consumo diário do brasileiro e

acentuando as desigualdades sociais em todo o país, que por sua vez, prejudicam ou limitam o status social.

A pandemia do novo coronavírus vem deixando em evidência que o poder público não consegue gerir questões voltadas a saúde de qualidade, ao trabalho, as boas condições de transporte e locomoção, e principalmente ao acesso à educação, que obrigou profissionais de escolas públicas e privadas a reinventarem o modo de ensinar. No entanto, percebe-se que o ensino está longe de ser igualitário a quase 5 milhões de crianças e adolescentes espalhados por este país que não possuem acesso à internet (Alves, 2020).

Assim, questões econômicas, raciais, sociais e locais são fatores predeterminantes para o acesso à educação remota, essa afirmação é corroborada através do estudo realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), na última edição do painel TIC covid-19, em que se evidencia que três quartos dos internautas com 16 anos ou mais e que são das classes D e E (74%) acessam à rede de ensino remoto exclusivamente pelo telefone celular, percentual que é de 11% entre os usuários das classes A e B. O uso de computador (notebook, computador de mesa e tablet) como o principal recurso é maior nas classes A e B (66%), sendo menos acessível aos estudantes das classes C (30%); D e E (11%). (Informação disponível em <https://cetic.br/pt/noticia/> de 05 novembro de 2020).

Dessa forma, é notório a falta de motivação de um grande quantitativo de estudantes, estudantes esses que muitas vezes não recebem assistência escolar com o envio de materiais impressos. As taxas de abandono aumentaram drasticamente e verificou-se que muitos jovens e adolescentes trocaram as salas de aula virtuais por trabalhos informais, seja por não se adaptarem ao novo sistema e desejarem retomar os estudos apenas quando as aulas retornarem de forma presencial ou porque necessitam ajudar suas famílias a administrarem as contas da casa, visto que as taxas de desemprego atingiram números exorbitantes neste período.

Deve-se considerar em meio a esse contexto de incertezas e baixa participação do ensino que é realizado. Muitas questões nos levam ao temor da superexposição e ao mesmo tempo a impotência diante de um quadro desolador. Como dar aula sem visualizar rostos, escutar as vozes e acompanhar as reações que

são expostas a partir das fisionomias dos estudantes? Não é raro enfrentar tristeza, falta de energia e ausência de suporte emocional. Além disso, o ensino remoto inviabiliza um diálogo horizontal, parece que estamos vivendouma realidade paralela a exemplo da distopia de Orwell (2009), o que nos deixa em uma situação de muita tensão e é possível perceber certa hostilidade a depender dos temas pedagógicos tratados durante as aulas.

Considerações Finais

A pandemia do novo coronavírus desvelou questões que ao longo de décadas se faziam presentes na realidade brasileira mas não se apresentavam de forma tão notória. Nestetrabalho buscamos discutir de que forma a exposição midiática gravada da voz e imagem de professores e estudantes estão relacionadas ao cerceamento da liberdade de expressão expressa no art. 5, IV e IX da CF.

Na primeira seção chegamos a consideração de que, na medida em que escolas e universidade passaram a praticar o ensino remoto e por ocasião da publicação indiscriminada da voz e imagens de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem emerge um debate sobre qual o limite a que se submetem professores e estudantes ao discorrer sobre História, Filosofia, Sociologia entre outras Ciências em suas práticas pedagógicas, visto que há insegurança jurídica quanto ao que se refere à ofensa ou não à segurança nacional, em vista dos acalorados debates sobre ideologia dentro das escolas. Percebemos que não se trata de temer o ensino remoto ou a gravação das aulas, mas possibilitar um ambiente democrático de partilha de ideias com respeito à ordem constitucional atualmente vigente.

Na seção dois discutimos como o debate sobre escola sem partido se relaciona com o tema em análise e a partir disso consideramos que não é possível construir uma educação dissociada da política, a escola não pode ser partidária, contudo, não há como não ser apolítica, pois é a política que tem como missão produzir uma sociedade onde a vida plena e digna é partilhada no mundo através da ação comunicativa de cada sujeito e no reconhecimento das diferenças. Por fim, a seção 3 trouxe a experiência de um dos autores no seu fazer pedagógico cotidiano

considerando o histórico da pandemia do Covid, a elaboração do ensino remoto como alternativa e as dificuldades inerentes a esse contexto.

Esperamos que essa comunicação de caráter exploratório suscite novos debates e sínteses que possam contribuir para melhoria da qualidade da educação brasileira e superação de seus desafios.

Agradecimentos

Agradecemos à Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação da Universidade Federal do Cariri (UFCA), que tem contribuído com a concessão de bolsas de iniciação científica que viabilizam a realização do projeto “Subjetividades, saberes e práticas docentes e a qualidade da Educação Básica” do qual essa comunicação é resultante.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) “Escola Sem Partido”: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP. 2017

ALVES, Lynn. Entre a Ilusão e a realidade. Educação, v.8. n.3. 2020 – Fluxo Contínuo
ALVES, Nayara; CARVALHO Talita. Liberdade de Expressão Artigo Quinto. Politize.

2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/artigo-5/liberdade-de-expressao/> Acessado em: 14 de abril de 2021

ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.

BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. Comentários à Constituição do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1989

BERTOLLI FILHO, C. A gripe espanhola em São Paulo, 1918: epidemia e sociedade. São Paulo: Paz e Terra; 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CANOTILHO, J. J. Gomes; MENDES, Gilmar Ferreira (et. al.). Comentários à Constituição do Brasil. São Paulo: Saraiva; Almedina; Instituto Brasiliense de Direito Público, 2018

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 36º ed., São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) “Escola Sem Partido”: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP. 2017.

MANDETTA, Luiz Henrique. Um paciente chamado Brasil: os bastidores da luta contra o coronavírus. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

MORAES, Alexandre de. Direito Constitucional São Paulo: Atlas, 2018

ORWELL, George. 1984. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PAIM, Antonio. Liberdade Acadêmica e Opção Totalitária. Rio de Janeiro, Ed, Artenova S.A, 1979.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. Direito Constitucional Descomplicado. São Paulo, Ed, Método, 2015.

Rodrigues, A. Estudos em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP. Editora: Autores associados, 2008.

SILVEIRA, AJT; NASCIMENTO, DR. Epidemias do século XX: gripe espanhola e aids. In: Teixeira LA, Pimenta TS, Hochman G, organizadores. História da saúde no Brasil. São Paulo: Hucitec; 2018.

ZAMBAM, Neuro José; FRÖHLICH, Sandro. Homo Politicus: A condição humana e o agir político segundo Hannah Arendt e Amartya Sen. Redes: R. Eletr. Dir. Soc., Canoas, v.6, n. 1, p. 231-247, mai. 2018.

Capítulo 9

**REFLEXÕES ACERCA DA
VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA DO
ESTADO DE GOIÁS NO
CONTEXTO DA PANDEMIA**

**Eulisvane Ferreira de Moraes
Alba Gisele Mendonça Teles
Maria Luiza Gomes Vasconcelos**

REFLEXÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS NO CONTEXTO DA PANDEMIA⁷

Eulisvane Ferreira de Moraes

ORCID: 0000-0002-3316-2650

Mestranda em Educação (PPGE-FacMais de Inhumas), Especialista em Docência do Ensino Superior. Licenciada em Educação Física (ESEFFEGO/UEG). Professora efetiva da rede municipal e estadual de Bela Vista de Goiás. E-mail: eulisvane@aluno.facmais.edu.br

Alba Gisele Mendonça Teles

Mestranda em Educação pela FacMais-Inhumas, especialista em Gestão Escolar e Educação Inclusiva. Pedagoga concursada da rede estadual de ensino de Goiás. Atualmente, atua como Tutora Educacional na Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). E-mail: alba@aluno.facmais.edu.br

Maria Luiza Gomes Vasconcelos

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2015). Coordenadora de Pesquisa e Pós graduação da Faculdade de Inhumas (FACMAIS). Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2006). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (1998). E-mail: maria@facmais.edu.br

Resumo:

Este artigo aborda a violência simbólica que segundo Bourdieu, se dá através das relações de poder entre os agentes. Para o autor, a violência considerada não é a do ato praticado no sentido de agressão física, mas a violência simbólica, muitas vezes sutil, em que a ação pedagógica é objetivamente estruturada e impõe arbitrariamente sua cultura de dominação e controle aos agentes. No contexto da pandemia de Covid-19, essa violência reforça ainda mais as diferenças sociais, tornando-as cada vez mais evidentes, principalmente pela vulnerabilidade dos alunos das Escolas da rede pública

⁷ Artigo publicado nos Anais do IV ELPED- Encontro de Licenciaturas e Pesquisas em Educação/2021.

de Educação do Estado de Goiás. A pesquisa de cunho bibliográfico, revisando a bibliografia de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1989,1992), que tratam da violência simbólica e como ela é exercida especificamente no ambiente escolar, além de Paulo Freire (1997), como defensor do oprimido, também foram utilizados documentos referentes à normatização educacional no período de pandemia. Analisando o fenômeno da violência simbólica no contexto pandêmico é possível identificar sua presença nas escolas públicas do Estado de Goiás de forma naturalizada e tampouco sutil, reforçando cada vez mais os organismos de controle.

Palavras-chave: Violência simbólica; Educação; Pandemia.

REFLECTIONS ON SYMBOLIC VIOLENCE IN PUBLIC EDUCATION IN THE STATE OF GOIÁS IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC

Abstract:

This article addresses the symbolic violence that, according to Bourdieu, takes place through the power relations between agents. For the author, the violence considered is not the act performed in the sense of physical aggression, but symbolic violence, often subtle, in which the pedagogical action is objectively structured and arbitrarily imposes its culture of domination and control on agents. In the context of the Covid-19 pandemic, this violence further reinforces social differences, making them increasingly evident, mainly due to the vulnerability of students from public schools in the State of Goiás. , was the bibliographical review, in the view of Bourdieu and Jean-Claude Passeron (1989, 1992), who deal with symbolic violence and how it is exercised specifically in the school environment, in addition to Paulo Freire (1997), as a defender of the oppressed, also documents referring to educational standards during the pandemic period were used. Analyzing the phenomenon of symbolic violence in the pandemic context, it is possible to identify its presence in public schools in the State of Goiás in a naturalized and not even subtle way, increasingly reinforcing the control bodies.

Keywords: Symbolic violence; Education; Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil a pandemia de Covid-19 provocou o isolamento social a partir do ano de 2020, quando a maioria das atividades precisaram ser reinventadas ou adaptadas ao momento. Novas formas de viver a vida tiveram que ser rapidamente implementadas e na educação não foi diferente. A vida educacional foi transformada. Nesse cenário, principalmente professor e aluno precisaram rapidamente se adaptarem, pois, acostumados com o contato e interação diária no ambiente escolar, de repente se veem fora de seu domínio, devido ao isolamento provocado pela pandemia. Nesse contexto, o objetivo dessa pesquisa foi refletir sobre a violência

simbólica na educação escolar pública, especificamente no estado de Goiás, no período de pandemia por Covid-19, bem como, identificar o fenômeno da violência simbólica na realidade escolar, na perspectiva Bourdieusiana.

O isolamento social provocou diversas mudanças nas instituições educacionais e com isso, os alunos precisaram acompanhar as mudanças para conseguirem acompanhar as aulas, enfrentando as iminentes dificuldades de aprendizagem, além das dificuldades/impossibilidades de conexão (*internet*), espaço adequado para estudo, tempo, dentre outras.

Abordar-se-á a violência simbólica contextualizada com o momento em que vivemos, em que se trata de um fenômeno histórico e atual, como se pode observar nas referências dos autores como Pierre Bourdieu e Passeron, que contribuíram para o melhor entendimento desta, que devido à problematização do aumento da violência e suas consequências, vem sendo objeto de estudos e pesquisas.

2 Metodologia

A proposta metodológica deste trabalho se baseia na pesquisa qualitativa, onde realiza-se uma revisão bibliográfica, através de obras de autores que abordam reflexões sobre a violência simbólica na educação.

Para atingir essa proposta desenvolve-se a pesquisa que é definida por Pizzani et al (2012, p.54) como aquela que é realizada em “livros, periódicos, artigo de jornais, *sites da Internet* entre outras fontes”, possibilitando assim a revisão de conceitos e discussões necessárias para alcançar o objetivo proposto, de forma que a abordagem que melhor se adequa ao tipo de pesquisa é exploratória e explicativa em que faz-se a busca e levantamento de dados sobre o objeto analisando e interpretando os mesmos .

Assim, pretende-se atingir o objetivo estabelecido nessa pesquisa, com uma compreensão mais ampliada sobre essa influência da teoria da violência simbólica abordada pelo sociólogo Pierre Bourdieu, evidenciando o período de pandemia nas instituições públicas de ensino do estado de Goiás.

3 Pierre Bourdieu e a teoria da violência simbólica

Pierre Bourdieu, mais conhecido como Bourdieu, nasceu na França, no ano de

1930 e morreu em 2002. Autor conceituado como um dos maiores sociólogos do século XX, concebeu um respeitável referencial no campo das ciências humanas.

Em sua obra, faz referência a diversas teorias relevantes, sendo que o recorte se faz necessário para a análise do que o autor considera como violência simbólica acentuando que “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2007, p. 7). O termo “violência simbólica” é definido pelas relações de poder que se formam entre indivíduos, que se situam em sistemas ou estruturas de poder que se tornam instrumentos para assegurar a dominação de classe.

Bourdieu e Passeron (1992) falam que todo poder que impõe significações como legítimas é considerado violência simbólica. Nesse sentido, a violência que se reproduz na escola pode ser violência simbólica refletida em seus agentes, e “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário...” (p.26). Afirmam os autores:

Assim, dizer que os agentes reconhecem a legitimidade de uma instância pedagógica é dizer somente que faz parte da definição completa da relação de força, na qual eles estão objetivamente colocados, impedi-los da apreensão do fundamento dessa relação. Desse modo, deles se obtém práticas que objetivamente levam em vontade, mesmo quando são desmentidas pelas racionalizações do discurso ou pelas certezas da experiência, a necessidade das relações de força. (BOURDIEU e PASSERON, 1992 p.35).

Contudo, Bourdieu diz que a violência simbólica representa uma forma de violência invisível, cujo reconhecimento e cumplicidade fazem dela uma violência silenciosa que se manifesta nas relações sociais e resulta de uma dominação que é produzida num estado voltado para um conjunto de ideias e juízos tidos como naturais.

4 A violência simbólica nas escolas públicas do estado de Goiás no contexto da pandemia de covid-19

Segundo informações da Organização Mundial de Saúde, o primeiro caso de Covid-19 no Brasil, foi detectado no dia 26 de fevereiro de 2020. Desse dia em diante vários casos suspeitos surgiram e a doença foi ganhando espaço e tomando grandes proporções. Os primeiros casos da doença foram trazidos de outros países, por

peessoas que estavam viajando. Em 11 de março de 2020, a Declaração da Organização Mundial de Saúde decreta situação de pandemia no que se refere à infecção pelo novo coronavírus. A partir de 16 de março de 2020, foi constatado que a transmissão do vírus se tornara comunitária no Brasil, ou seja, sem identificação da origem da contaminação. Já no dia 17 de março de 2020 foi notificada a primeira morte confirmada, por Covid-19 no Brasil.

No estado de Goiás, segundo informações vinculadas ao *site* da Secretaria de Estado de Educação, o Decreto 9633, de 13 de março de 2020, respaldado pela Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus e referindo-se às instituições educacionais, decreta:

Paralisar as aulas, de preferência por meio da antecipação das férias escolares, em todos os níveis educacionais, públicos e privados, de modo a interromper as atividades por 15 dias preferencialmente a partir de 16/03/2020, com tolerância máxima até 18/03/2020, podendo tal paralisação ser prorrogável a depender da avaliação da autoridade sanitária do Estado. (GOIÁS, NOTA TÉCNICA: 1/2020)

A paralisação das atividades foi prorrogada, pois a situação pandêmica foi se agravando a cada dia. Em cumprimento ao decreto nº 9.645, de 3 de abril de 2020, à Nota Técnica da Secretaria Estadual de Saúde nº 06/2020 e à Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE), estendeu o regime especial de aulas não presenciais até o dia 30 de abril.

No início do mês de maio, a Secretaria de Estado da Saúde de Goiás, através do *site* (<https://www.saude.go.gov.br>), informou que haviam 808 casos de doença pelo coronavírus (Covid-19). Destes, houveram 29 óbitos confirmados e 9.636 casos suspeitos em investigação. Diante do grande aumento no número de infectados, e, em cumprimento ao Decreto nº 9.653, de 19 de abril de 2020, seguindo a Nota Técnica da Secretaria Estadual de Saúde nº 07/2020, estendeu-se novamente o regime especial de aulas não presenciais até o dia 30 de maio de 2020.

Já no dia 30 de maio de 2020 o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE) aprovou a Resolução nº 09/2020 determinando que o regime especial de aulas não presenciais e ou presenciais realizadas por meio de tecnologias fosse

estabelecido até o dia 30 de junho e definiu o mês de julho para as férias escolares do ano letivo de 2020.

Para evitar a circulação de 530 mil estudantes, o governo do estado com base na nota técnica nº 11/2020 da Secretaria de Estado da Saúde (SES), decidiu manter a suspensão das aulas presenciais na rede pública estadual de ensino e retomar o regime especial de aulas não presenciais até o dia 31 de agosto.

Diante da realidade em que o mundo se encontrara e com o objetivo de minimizar a transmissão do vírus, em resolução publicada no dia 10 de agosto do ano de 2020, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE) autorizou a manutenção do Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP⁸), nas instituições de Educação Básica até o dia 19 de dezembro, finalizando assim o ano letivo de 2020.

De acordo com informações da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, o ano letivo de 2021, iniciou com a informação que, de forma coletiva, cada unidade escolar poderia decidir se haveria ou não a possibilidade de retomar as aulas presenciais, de acordo com a situação epidemiológica de seu município, respeitando o limite de até 30% da capacidade das instituições. Nesse caso, as atividades ocorreriam de forma híbrida, com alunos em regime presencial (sem acesso à *internet*) e os demais em regime não presencial, para alunos com acesso à *internet*.

De acordo com informações da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, no mês de fevereiro de 2021, devido ao grande aumento de infectados pelo novo coronavírus, poucas unidades educacionais (15%), decidiram retomar às aulas presenciais (híbridas⁹). A maioria das unidades escolares da rede estadual de educação decidiu manter o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP).

A situação epidemiológica em todo o Estado e no país inteiro teve um grande aumento da doença, o número de casos de Covid-19 aumentou e em cumprimento ao Decreto Estadual nº 9.819, de 27 de fevereiro de 2021, com o objetivo de conter a disseminação do novo coronavírus (Covid-19) no Estado de Goiás, a Secretaria de Estado da Educação, estabeleceu o regime de teletrabalho em todo o território

⁸ **REANP (conforme a Secretaria de estado da Educação de Goiás)** - O Regime Especial de Aulas Não Presenciais, adota a possibilidade de ensino e aprendizagem que são executadas não exclusivamente por meios digitais, indicando a necessidade de se manter e reforçar a interação do professor com os alunos e entre os alunos, por meio do uso de tecnologias.

⁹Nas escolas do Estado de Goiás, denomina-se Ensino Híbrido a combinação de atividades presenciais e remotas.

goiano.

No mês de abril de 2021, a Secretaria de Estado da Saúde de Goiás, através do *site*, informou que haviam 551.919 casos de doença pelo coronavírus 2019 (Covid-19) registradas no estado. Destes, 525.167 pessoas recuperaram da doença e tivemos 15.000 óbitos confirmados. Além disso, haviam 435.130 casos suspeitos em investigação. Dessa forma, observa-se que diante de tantas pessoas infectadas, torna-se inviável o retorno às aulas de forma presencial.

Segundo a Secretaria de Saúde de Goiás, o mês de maio de 2021 fechou com 609.733 casos de Covid-19 em Goiás (um aumento de quase 60.000 casos em um mês). Destes, 581.268 pessoas foram recuperadas e teve 17.088 óbitos confirmados. Também haviam 462.119 casos suspeitos em investigação. Nota-se que, mesmo com a vacinação que está sendo realizada por grupos de faixa etária desde janeiro de 2021, a doença continua fazendo muitas vítimas e devastado famílias.

Em junho de 2021 A Secretaria de Estado da Saúde de Goiás, informou que haviam 675.780 casos de Covid-19 no território goiano, com a média de aumento de quase 70.000 casos. Destes, houve o registro de 645.160 pessoas recuperadas e 19.228 óbitos confirmados. No Estado, haviam 494.735 casos suspeitos em investigação, até 30 de junho. Nesse cenário de vidas ceifadas, o primeiro semestre do ano letivo de 2021 teve seu encerramento, de forma remota, mas, com indicação de retomada das aulas presenciais para o mês de agosto. A violência no contexto da pandemia pode ser percebida em vários ângulos e com diversidade de formas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde,

violência é definida como o uso intencional de força física ou poder, ameaçados ou reais, contra si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo, que resultem ou tenham probabilidade de resultar em ferimento, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação. (OMS, 2021).

Considerando tal conceito, pode-se dizer que todos os seres humanos foram e estão sendo vítimas de algum tipo de violência nesse período de pandemia, pois, estamos nos sentindo ameaçados o tempo todo, sentimo-nos privados, sofremos danos psicológicos, além da ameaça de morte, devido a situação gritante da pandemia. A nova realidade pandêmica provocou diversas reações em todos os âmbitos da sociedade, atingindo também o sistema educacional brasileiro, e, aqui

destacaremos o Estado de Goiás. No início do isolamento social, os alunos foram orientados a voltarem para casa e permanecerem em quarentena até que fossem convocados a retornar às escolas.

Os professores tiveram apenas um final de semana para replanejarem as aulas, de acordo com o novo modelo de escola *on-line*. Iniciam-se assim com mais uma forma violência que recai sobre os alunos. A violência que antes da pandemia consistia na arbitrariedade e diferenças sociais dentro do ambiente escolar, agora está presente nas aulas à distância que os alunos precisam cumprir devido ao isolamento social, motivado pela pandemia de Covid-19. De acordo com Bourdieu e Passeron, a ação escolar “serve automaticamente os interesses pedagógicos das classes que necessitam da Escola para legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura que elas não lhe devem jamais completamente” (BOURDIEU E PASSERON, 1992, p. 140). Com a intenção de cumprir o currículo e a carga horária determinada pelo sistema educacional, as instituições educacionais se organizaram para o atendimento *on-line*, dos alunos.

Diante da situação pandêmica, as desigualdades sociais emergiram e se evidenciaram ainda mais. O governo federal na tentativa de “minimizar” os problemas sociais criou o auxílio emergencial, que de acordo com o Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos de Goiás– IMB, 238.102 mil pessoas tiveram o auxílio emergencial como única fonte de renda em 2020, no estado de Goiás, ou seja, pessoas vulneráveis que dependem do serviço público para sobreviver e manter suas famílias. De posse dos dados, pode-se entender que muitos goianos enfrentaram e enfrentam dificuldades financeiras mais exacerbadas com a situação pandêmica.

De acordo com informações veiculadas no *site* da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, os órgãos responsáveis, de posse dos dados referentes às dificuldades de acesso às aulas através da frequência diária (aulas *on-line*), e com o objetivo de alcançar todos os matriculados, os materiais de estudo (das aulas) foram impressos e entregues nas residências desses alunos que não contam com equipamentos e nem *internet* para acompanhamento das aulas *on-line*, ou seja, esses alunos que são excluídos e que apresentam dificuldades socioeconômicas, tiveram que realizar as atividades sem orientações, sem fontes de pesquisas, somente para cumprimento do currículo escolar, reafirmando a escola como mecanismo de exclusão e manutenção das diferenças de classes. Para Bourdieu “as atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes

a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social” (BOURDIEU, 2007, p.41).

A violência simbólica vinculada à escola, parte do princípio de que, uma vez que se assenta numa realidade naturalizada, sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através de interiorização da cultura por todos os membros da mesma. A escola enquanto disseminadora de ideologia dominante promove essa violência de forma arbitrária e natural. No contexto da pandemia, essa violência se multiplica e ascende, pois esta emerge junto aos conflitos e as crises dentro da escola, além da crise sanitária que ora assola o mundo. Dessa forma, ao mesmo tempo que a violência simbólica está evidente, também segue justificada e naturalizada pelos pares, devido ao momento atual.

O livro - *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron trata da questão da violência simbólica que ocorre diariamente no ambiente escolar e, segundo os autores: “A ação pedagógica inicial deriva seu principal recurso, sobretudo quando tenciona desenvolver a sensibilidade a uma forma particular de capital simbólico, dessa relação originária de dependência simbólica” (BOURDIEU E PASSERON, 1992, p.202). Nesse contexto, pode-se considerar que os alunos estão sendo duplamente violentados, além da arbitrariedade diária, conforme Bourdieu (1992, p.22) “quando são dadas as condições sociais de imposição e inculcação” a que são submetidos, ainda é necessário conviver com os percalços de uma pandemia, reforçando a violência.

O poder arbitrário na escola responsável pela imposição e inculcação, que são relações de força do arbitrário cultural, em que o currículo é imposto pelos agentes através de ações pedagógicas reproduzindo a cultura legítima. O oprimido naturaliza a situação que a vê como sendo normal e inevitável. Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1997, p. 144) diz: “Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à ‘fereza’ da ética do mercado. Bourdieu (1992, p.481) é enfático ao comparar a realidade educacional das classes que se enquadram na realidade das escolas brasileiras:

Deste conjunto, percebemos habitualmente só os extremos: por um lado as escolas precárias, que se multiplicam apressadamente nos subúrbios cada vez mais pobres, para acolher cada vez mais alunos,

cada vez menos preparados culturalmente, sem muito a ver com o idealizado com o curso escolar [...]; do outro, colégios selecionados, onde alunos das famílias mais abastadas podem ter uma vida escolar bastante parecida com aquela de seus pais e avós.

Diante da atual realidade nota-se que a escola faz a “diferença”: quem tem condições continua aprendendo com seu aparato tecnológico, assistência da família e professores, enquanto que, alunos que não têm capital financeiro, tão pouco capital simbólico¹⁰, permanece com a dificuldade, com ou sem material, com ou sem assistência da escola, sem vislumbrar mudanças, pois nos dias de hoje, enquanto a maioria dos alunos de escolas públicas enfrentam as dificuldades básicas somadas às dificuldades acumuladas, em contra partida, os alunos de classes mais altas, contam com aulas síncronas¹¹, ou seja, ao vivo. O autor Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1997, p.20) enfatiza alguns aspectos primordiais para analisar a realidade escolar, quando refere-se à violência:

E como não existem técnicas neutras, todo transplante de modelos é sempre uma violência exercida sobre a população por esses profissionais, cooptados ou não pelo poder. Essa situação dual faz desses profissionais agentes da alienação (como deseja o poder), sendo obrigados a ensinar abstrações. Neste caso, a obediência ao chamado “programa” representa uma violência exercida sobre os alunos e sobre si mesmo. Aprender a resistir a essa violência, hoje, é para o educador, condição primordial para o exercício de uma educação que seja realmente prática de libertação. (FREIRE, 1997, p. 20).

Nas escolas públicas do Estado de Goiás, com grande quantidade de alunos mais vulneráveis, isto é, que enfrentam dificuldades das mais diversas formas e as escolas como reprodutoras, continuam transmitindo o ensino padrão, inventando e reinventando formas através da *internet*, sem que o Estado ofereça a esses alunos, condições mínimas para se conectarem.

Bourdieu e Passeron (1992) explicam este processo pela Ação Pedagógica,

¹⁰ Segundo Bourdieu (1992), o “**capital simbólico**” é, na verdade, um efeito da distribuição das outras formas de **capital** em termos de reconhecimento ou de valor social, é “poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento”.

¹¹ As **aulas síncronas** são aquelas que ocorrem em tempo real, ou seja, o professor e os alunos estão conectados simultaneamente, no mesmo horário e na mesma sala virtual, e podem interagir uns com os outros durante a transmissão ao vivo.

em que perpetua a violência simbólica através de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercido por autoritarismo. A escola ainda tem como aliados o Ministério Público e o Conselho Tutelar para garantir que pais e alunos enxerguem a escola como uma “promessa” de um futuro melhor. Pode-se contextualizar com a reflexão de Bourdieu, em que o autor retoma as desigualdades sociais:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (1992, p.53).

Durkheim (1972), nessa perspectiva, diz que, na prática que o professor precisa ter autoridade, ou seja, o professor utiliza uma autoridade que lhe é imposta, mas que ao mesmo tempo lhe faz soberano:

A educação deve ser um trabalho de autoridade. Para aprender a conter o egoísmo natural, subordiná-lo a fins mais altos, submeter os desejos ao império da vontade, conformá-los em justos limites, será preciso que o educando exerça sobre si mesmo um grande trabalho de contenção. Ora, não nos constrangemos e não nos submetemos senão por uma destas razões: ou por força da necessidade física, ou porque o devemos moralmente. Isso significa que a autoridade moral é a qualidade essencial do educador (DURKHEIM, 1972, p. 53-54).

A violência simbólica se apresenta nas relações de poder, e descreve o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados, perpetuando e naturalizando a forma capitalista da sociedade dominante.

5 Considerações Finais

Conforme ressaltado no texto, percebe-se que a violência não é novidade no ambiente escolar e a mesma se destaca ainda mais nesse contexto de pandemia. A realidade educacional de uma sociedade capitalista, tem como principal objetivo, cumprir sua função de reprodutora de desigualdades sociais e culturais, com a promessa de melhoria e mudanças nas posições sociais.

Neste artigo, a escola é tomada como principal reprodutora dos problemas sociais e disseminadora de violência simbólica, quando exige que o aluno tenha interesse pelas aulas *on-line* quando nem mesmo *internet* de qualidade esse aluno

consegue, quando o professor cobra dedicação na realização de atividades, sendo que o mesmo precisa trabalhar para ajudar a manter as despesas da casa, o aluno é violentado quando o professor com suas melhores intenções, envia vídeos para que o mesmo assista, e este não conta com equipamentos ou aplicativos que possam ser utilizados, é violentado também quando recebe as atividades impressas em casa e não pode contar com a explicação de ninguém (esperam que seja autodidata), a violência acontece quando os pais não conseguem auxiliar os filhos, devido ao trabalho ou a falta de capital cultural.

O processo educativo das Escola da Rede Estadual de Educação de Goiás, nesse período de pandemia, consiste no cumprimento do currículo legítimo, que foi selecionado para que os alunos pudessem ter uma aprendizagem básica mínima. A violência nesse sentido, ocorre quando aos agentes singulares acontecem tentativas de transmissão de conhecimentos selecionados de acordo com os interesses das classes dominantes, exercendo o poder sobre os dominados. Contudo, entendemos que para minimizar a violência que permeia o ambiente escolar, os agentes educacionais precisam compreender o processo educacional como de fato ele é, e evitar que seja pautado na centralização do poder e no reforço do controle, que levam ao aumento da violência.

O objetivo, mais tímido, foi investigar a noção de violência simbólica retratada por Bourdieu, contextualizando ao momento atual, de pandemia e isolamento social e identificar possibilidades para pesquisas futuras.

6 Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) [Internet]. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 2020 fev 4 [citado 2020 mar Seção Extra:1. Disponível em: Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> (acessado 01 de maio 2021).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **Escritos de educação**. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Vozes, 2007.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Equipe de Comunicação da Secretaria. Balanço de ações**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, maio 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Saúde. **Equipe de Comunicação da Secretaria. Balanço de ações**. Goiânia: Secretaria de Estado da Saúde, maio 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2020**. Rio de Janeiro: IBGE.

IMB – INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **A importância do Auxílio Emergencial nos rendimentos dos Goianos em 2020**. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/not%C3%ADcias/popula%C3%A7%C3%A3o-vulner%C3%A1vel-com-o-fim-do-aux%C3%ADlio-emergencial-em-goi%C3%A1s.html> (Acesso em 01 de maio 2021).

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/q-a-coronaviruses#:~:text=protect>. (Acesso em: 01 mai. 2021).

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. (Acesso em: 01 maio 2021).

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca de conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.10, n.1, p. 53-66, ju./dez. 2012. Disponível em: <http://goo.gl/ebs0kH> (Acesso em: 01 maio 2021).

Capítulo 10

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO
NA FORMAÇÃO DOCENTE:
RELATO DE VIVÊNCIA NA
GESTÃO E COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA EM UMA
ESCOLA DA REDE PÚBLICA
NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-
PA**

**Gabriela Macêdo Carneiro
Jussara Lima Santos
Walber Christiano Lima da Costa**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE VIVÊNCIA NA GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA¹²

Gabriela Macêdo Carneiro

Minicurrículo do autor: graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia (UNIFESSPA), bolsista no PIBID2020/CAPES e PAPIM2020/PROEG/DPROJ, macedocarneiorgabriela@gmail.com

Jussara Lima Santos

Minicurrículo do autor: graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia (UNIFESSPA), bolsista no Residência Pedagógica 2020/CAPES, auxiliar de secretaria de escola, jussara.ls@unifesspa.edu.br

Walber Christiano Lima da Costa

Minicurrículo do autor: Professor na Faculdade de Ciências da Educação (FACED/ICH/UNIFESSPA), Doutor em Educação Ciências e Matemáticas (PPGECM/IEMCI/UFPa), walberchristiano@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa é resultado das experiências vividas no Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica, componente curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, com o desígnio de compreender como atua a gestão escolar. Com a pesquisa teórica e de campo, foi possível depreender a existência de problemas e desafios que precisam ser analisados para a busca de melhorias e soluções. Para isto, utilizou-se referenciais que abordassem sobre a importância do estágio na formação docente; a atuação da gestão e a coordenação pedagógica da rede pública no Brasil; e análise sobre o sociocultural e econômico na formação do professor; abordados nos autores Leontiev (2004), Pimenta (2002; 2011), Gadotti e Romão (2004), Dourado (2007) entre outros. O processo investigativo apoia-se nos estudos de Tripodi, Fellin e Meyer (1981) e Godoy (1995). Envolver discussões no campo científico da educação sobre a gestão escolar contribui para que ocorra

¹² 1 Trabalho preliminarmente submetido e apresentado nos Anais XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, ocorrido de forma on-line no período de 22 a 24 de setembro de 2020, sob organização do Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON/CNPq) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

uma pavimentação no percurso que se dá a educação escolar, e assim, alcançar uma educação de qualidade e inclusiva. Em detrimento das análises e discussões, o trabalho busca conscientizar sobre a formação e qualificação dos professores frente às atualizações das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), inequívocas perante as questões sociais e educativas que se evidenciaram na Pandemia da Covid-19. Sobretudo, apreender sobre a in(existência) de uma gestão escolar democrática efetiva.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Estágio Supervisionado. Ensino e Aprendizagem. Gestão Democrática. Tecnologias de Informação e Comunicação.

Abstract: This research is the result of experiences lived in the Supervised Internship in Management and Educational Coordination, a curricular component of the Degree in Pedagogy, with the purpose of understanding how the school management acts. With the theoretical and field research, it was possible to deduce the existence of problems and challenges that need to be analysed in order to seek improvements and solutions. For this, it was used references that addressed the importance of internship in teacher training; the performance of management and pedagogical coordination of the public network in Brazil; and analysis on the sociocultural and economic in teacher training; addressed in the authors Leontiev (2004), Pimenta (2002; 2011), Gadotti and Romão (2004), Dourado (2007) among others. The investigative process is supported by the studies of Tripodi, Fellin and Meyer (1981) and Godoy (1995). Involving discussions in the scientific field of education on school management contributes to the paving of the way that school education takes place, and thus achieve a quality and inclusive education. In detriment of the analyses and discussions, the work seeks to raise awareness about the formation and qualification of teachers facing the updates of the Information and Communication Technologies (ICTs), unequivocal before the social and educational issues that were evidenced in the Covid-19 Pandemic. Above all, to apprehend about the in(existence) of an effective democratic school management.

Keywords: Pedagogical Coordination. Supervised Internship. Teaching and Learning. Democratic Management. Information and Communication Technologies.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é o momento em que o graduando tem a oportunidade de colocar em prática a teoria estudada na faculdade. Em virtude disto, considerando autores como Gadotti e Romão (2004), Lima (2018), Pimenta (2002; 2011) e Saviani (1986; 2009), que abordam a importância da associação entre a teoria e a prática para a formação docente, o estágio deve ser estimado campo para o desenvolvimento de novas concepções pedagógicas.

O estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) tem como prescrição

no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) desde 2018 a sua realização a partir do primeiro semestre, com a observação do cotidiano e da dinâmica escolar, sendo capaz de promover conhecimento sobre a realidade das ações pedagógicas nas escolas no primeiro momento da graduação, contribuindo ainda para que os discentes se identifiquem com a profissão, e perquiram soluções e ideias para melhorias e aprimoramento no espaço educacional. Portanto, é importante que, não só os graduandos em pedagogia, mas de outras licenciaturas, vivenciem a prática por meio do estágio desde o momento em que ingressam na graduação para que se envolvam, percebam e compreendam o ser docente.

O ser docente se faz, entre outros fatores, por intermédio de uma formação inicial de qualidade. Para que isso ocorra, é fundamental que as disciplinas das grade curricular dos cursos de licenciaturas das faculdades abranjam, além dos conteúdos, a elaboração de artigos; a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, e núcleos eletivos; eventos e ações que envolvam em conjunto as licenciaturas; e no enriquecimento da prática por meio dos estágios supervisionados em ambientes escolares e não-escolares. É através dessa associação da teoria com a prática, possível ser vivenciada no estágio, que são presenciadas as realidades dos professores, bem como dos alunos, incluindo as dificuldades, os problemas e desafios de cada indivíduo envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a realidade do professor, especificamente no que diz respeito à formação, Barbosa e Müller (2015) afirmam que se percebe um distanciamento entre o perfil que se espera do professor, em virtude das mudanças sociais e culturais da sociedade em que estamos inseridos, e o perfil dos professores que se formam. Diante disso, há a necessidade de muito investimento e, aqui, cabe acrescentar, a importância de ouvir professores e graduandos para que ocorra uma compreensão de fato do que precisa mudar e/ou ser aprimorado para que se tenha uma formação inicial de qualidade. Esse fator é essencial no processo da apropriação dos saberes, sendo necessário, também, na intervenção sobre o número de professores recém-formados que abandonam a profissão ao se depararem com uma realidade totalmente diferente da que lhe foi apresentada na teoria.

Quais são as diligências desenvolvidas pela gestão e coordenação pedagógica, e qual a metodologia usada? Há atividades coletivas aplicadas pela gestão e coordenação? Quais são as dificuldades e os desafios? A gestão é democrática? Estas foram algumas das questões levantadas que serviram de guia para a vivência

no estágio supervisionado III, realizado na gestão e coordenação pedagógica de uma escola pública na cidade de Marabá-Pa, com o intuito de observar, acompanhar e contribuir na execução das atividades desenvolvidas pela gestão e coordenação da referida escola.

A estrutura desse trabalho consiste em apresentar a importância do estágio na formação do professor com base no estágio na gestão e coordenação pedagógica, expondo um breve relato sobre o seu exercício na rede pública do Brasil, considerando as questões socioculturais e econômicas do professor em formação. Na fundamentação teórica utilizamos as pesquisas dos autores como Leontiev (2004), Pimenta (2002; 2011), Gadotti e Romão (2004), e Dourado (2007).

Assim, a investigação evidente tem como intenção compreender os objetivos, os projetos e os desafios da escola em questão; mostrar os métodos e as práticas utilizadas na gestão e coordenação pedagógica; analisar a relação intra e interpessoal dos profissionais do referido local, associada às questões socioculturais; principalmente contemporizar sobre o progresso dos professores frente às constantes atualizações das Tecnologias de Informação Comunicação (TICs), a fim de alcançar a in(existência) da de uma gestão escolar democrática concreta.

METODOLOGIA

O procedimento utilizado para a elaboração do artigo foi à revisão narrativa de literatura usada para o embasamento teórico, e a abordagem quantitativa-descritiva e qualitativa. É pesquisa quantitativa-descritiva porque tem como principal intenção analisar as características reais ou fenômenos por meio do uso de instrumentos quantitativos como questionários e entrevistas (TRIPODI; FELLIN; MEYER, 1981); é qualitativa porque a pesquisa foi realizada no ambiente natural, sendo este a fonte direta da obtenção de dados, e o(s) pesquisador(es) o instrumento fundamental (GODOY, 1995).

Para isto, foi utilizado um questionário e entrevistas despadronizada com professores regentes, gestão e coordenação pedagógica. Empregou-se também a análise de documentos – projeto político pedagógico (PPP), calendário letivo, livros de ata e de ponto, registros de saídas, planos de ação, regimento escolar, agenda pedagógica, livros usados nos projetos pedagógicos e o cronograma de atividades – para obtenção de dados. A pesquisa de campo ocorreu em 2019 numa escola municipal na cidade de Marabá-Pa, no período vespertino, com duração de 15 dias.

Por conseguinte, no embasamento teórico foram utilizadas as bases de dados da Scielo, artigos eletrônicos do site Brasil Escola, livros e anais eletrônicos publicados em eventos acadêmicos. Dentre os autores estão Barbosa e Müller (2015), Benites, Sarti e De Souza Neto (2015), Bousso (2000), Coutinho (2002), Cruz e Monteiro (2019), Fávero (1992), Fernandes e E Silva (2007), Correia e Franzolin (2013), Godoy (1995), Lima (2018), Lück (2009), Nóvoa (2001), Tripodi, Fellin e Meyer (1981), e Silva (2014).

ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS IMPASSES

Numa entrevista cedida a Nova Escola, o educador Antônio Nóvoa ao ser questionado sobre os principais problemas na educação portuguesa e brasileira advirem da formação dos professores sublinha que “existe uma certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores”[i]. As interposições quanto as concepções e métodos trazem um distanciamento entre o teórico-prática, em um determinado momento fazendo-se proveito do alto valor acadêmico em outro por um empirismo habitual.

Saviani (2009) argui que a responsabilidade atribuída à faculdade como responsável exclusiva pelo processo formativo do futuro professor deve, sempre, estar atenta as emergências do Município e Estado que está alocada. Sendo assim, para que o professor desenvolva habilidades pedagógicas operantes, o PPC dos cursos de licenciaturas deve considerar os incidentes socioeducativos.

Ao analisarem os documentos norteadores para as licenciaturas no Brasil, Benites, Sarti e De Souza Neto (2015) arguem que as questões relativas aos professores colaboradores para com os estagiários não são enfatizadas e, não oferecem recomendações mais abertas em relação à prática prevista. A Lei n. 11.788/2008[ii] trouxe a proposta de interação entre a faculdade e a escola campo de estágio, mas não discorre com veemência sobre o papel dos professores partícipes. Sobre essa influência mútua, Gatti e Barretto (2009) criticam a falta de planejamento e limpidez com às formas de supervisão e orientação que os estagiários recebem por parte da faculdade quanto por parte das instituições que os recebem. Sem adjacências definidas, os estágios curriculares na formação docente tendem a ter o papel de complemento da formação acadêmica, submergindo sua especificidade como justaposição do trabalho docente, (PIMENTA; LIMA, 2011) e campo de iniciação à docência e à pesquisa. Desse modo, o estagiário tende a ser um redator de

observação da prática docente, conseqüentemente, atizando mais ainda para que o professor faça valer somente a sua própria experiência como estratégia de recepção.

A formação intelectual deve ser vista como uma sucessão de experiência que começa no conhecimento como aluno (educação base), se entende para a graduação (combinada com o estágio), aumenta na prática quando se torna profissional e culmina na formação continuada. Assim sendo, para que o equilíbrio entre a inovação e tradição aconteça de maneira significativa é preciso valer as novas concepções apresentadas pelos graduandos, ou melhor, estagiários. Nóvoa (2001) descreve que

“O resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas”[iii].

De acordo com o inciso IV do art. 8 do Capítulo III da resolução Nº 2 exibida no Diário Oficial da União[iv], é necessário que o educador consiga “dominar os conteúdos específicos e pedagógicos, e as abordagens teórica metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2015, p. 10). As propostas curriculares dos cursos de formação de professores carecem uma visibilidade das práticas docentes, concertantes a realidade da população, que começa no estágio e continua por toda uma vida.

Correia e Franzolin (2013) apontam o estágio como a área mais importante durante a graduação porquanto direciona o aluno para além da prática. Perfilhar o estágio como fonte de muita aprendizagem na qual

[...] o aluno se coloca como cientista e pesquisador da realidade; a ele cabe indagar e questionar a realidade discordando dela, caso esta se mostre em oposição às questões fundamentais para efetivação da educação, principalmente nos casos de licenciaturas (FERNANDES; E SILVA, 2007, l. 5).

De maneira crítica e ética, o estagiário em Pedagogia ao perceber as indigências negativas durante os momentos de ensino e aprendizagem num determinado espaço educacional poderá manifestar intervenções que contribua para o desenvolvimento da sua formação e dos alunos. Pimenta e Lima (2011) reiteram que “[...] a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade [...]” (p. 45). Esses momentos devem ser observados pelo estagiário para além do registro, pois o objetivo do estágio é a dinâmica democrática aonde as ingerências devem ser feitas com responsabilidade e

conjunta com profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, inquirindo soluções no trocar das ideias e metodologias educacionais.

Fávero (1992) questiona que “não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma ‘práxis’ que o profissional se forma” (p. 65). A influência do estágio na formação do professor concerne na consolidação da sua identidade, embora “a importância do estágio não se resume à integração do aluno ao mercado de trabalho ou ao aprimoramento de suas habilidades no âmbito profissional. Trata-se também de um aspecto relevante na formação da pessoa” (BOUSSO; *et al.*, 2000, p. 218). Logo, o estágio se torna campo de investigação e reflexão não só sobre as práticas pedagógicas, mas sobre as políticas públicas que estão volvidas no processo de ensino e aprendizagem.

GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE PÚBLICA NO BRASIL

A Constituição da República Federativa de 1998 descreve que o princípio da gestão escolar no ensino público do Brasil é de uma gestão democrática associada à participação da constituição federal e dos concelhos na elaboração do PPP, das diretrizes e leis, de modo coletivo e participativo; comunidade escolar na fiscalização de verba da escola, e na avaliação institucional; coordenação das funções pedagógicas que está inteiramente ligada ao desempenho do professor e do aluno. Ademais, ela sobrepõe que a gestão escolar precisa garantir a igualdade, a liberdade, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a gratuidade, a valorização dos profissionais e a qualidade da educação[v].

Conquanto, para Coutinho (2002) há uma contradição no que diz respeito a execução da gestão democrática quando a mesma relaciona a socialização da participação política com a socialização do poder, pois

o fato de que haja um número cada vez maior de pessoas participando politicamente, participando organizadamente, constituindo-se como sujeitos coletivos, choca-se com a permanência de um Estado apropriado restritamente por um pequeno grupo de pessoas, por membros da classe economicamente dominante ou por uma restrita burocracia a seu serviço (COUTINHO, 2002, p. 17).

Intui-se que o pequeno grupo do qual o autor se refere seja aquele que possui grande influência no sistema público da educação, atuando em desfase-se da democracia para associar-se a gestão burocrática e aos interesses individuais, de

modo a privilegiar a empresarialização das escolas ou o seu modo de gestionar. Para Lima (2018) tudo isso “assente na hegemonia do novo capitalismo e na sua rejeição de todas as concepções de educação como realidades extra econômicas, para além da formação de capital humano e da produção de qualificações ao serviço da competitividade econômica” (p. 24). Assim, as possíveis práticas democráticas no sistema educacional e a autonomia da participação nas decisões e envergaduras da elaboração de normas e leis cursam em direção à desconstituição de um princípio político-social constitucionalmente eficaz, mais do que isso, as práticas saem de cena quando se trata do exercício da participação nos processos de disposição, sendo ele um direito dos professores, dos alunos, das famílias e de todo entorno comunitário.

[...] a democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais (DOURADO, 2007, p. 926).

Ponderando a citação acima, se percebe que uma gestão democrática de fato é aquela que não se curva aos exerces utilitaristas e prolíferos do mercado. Ribeiro e Chaves (2012) complementam o pensamento de Dourado ao direcionarem o papel da gestão democrática para um cumprimento social que contrapõe as políticas neoliberais.

A relação entre as políticas públicas e o papel do Estado devem resultar numa idealização de novos mecanismos e formas de gestão conduzida por princípios democráticos. Adiante, Dourado (2007) transporta esse papel para uma correlação entre gestores e instancias colegiadas atuantes, e no exercício da autonomia das universidades públicas. Dessa maneira, a gestão democrática se torna um espaço onde as ideias de um coletivo são concebidas como interesse hegemônico. A seguir, a autonomia das universidades, aqui, diz respeito ao conhecimento a ser produzido, e na capacidade e maneira pela qual os problemas podem ser pesquisados, sucedendo na avaliação dos resultados que foram investigados com intuito de contribuir de maneira expressiva para o campo da educação.

No Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020, organizado por Cruz e Monteiro (2020)[vi], foi exposta uma pesquisa sobre a gestão democrática. Em relação ao critério de acesso ao cargo/função do gestor da educação básica no Brasil em 2019, foi constatado que na rede municipal 66,2% dos cargos foram exclusivamente

por indicação da gestão – o anuário não esclarece se a escolha é de cunho político partidário –. No Estado do Pará, juntando rede municipal e estadual, esse critério foi de 74,3 enquanto no Distrito Federal foi de 18,3.

Os poderes públicos são responsáveis por assegurar os naipes políticas e de gestão para que na formulação e implementação das ações pedagógicas e dos programas educacionais a sociedade civil tenha participação ativa. Entretanto, isso se torna um dos grandes desafios da educação básica brasileira.

O exercício da educação brasileira mostra que há sucumbência no fazer pedagógico, bem que, parâmetros e diretrizes, metas e ações, não são suficientes para assegurar um ensino democrático. É necessário edificar um processo pedagógico pautado na eficiência, eficácia e efetividade social sobre a realidade dos educados e educandos. De tal modo, as questões que norteiam a gestão democrática no país articulam-se com um frenético debate sobre uma educação de qualidade. A gestão escolar é complexa, por hora é uma gestão *putativa*[vii], mas não impossível de ser executada de maneira democrática de fato.

UM OLHAR SOB OS ASPECTOS SOCIOCULTURAL E ECONÔMICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O desenvolvimento intelectual do homem também é advindo de uma base educacional historicamente centrada na evolução de uma sociedade. Nas concepções de Vygotsky (1991; 1995; 2007; 2010; 2011), criador do que podemos chamar de teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores, vemos argumentos de que o homem não apenas absorve e reproduz aquilo que foi ensinado como também cria novas ideias. A criação e produção de saberes depende da relação do homem com o mundo.

Em presença, podemos dizer que a formação intelectual do educador, consequentemente o ato de educar, está ligada às particularidades do meio. Se confere em Carneiro, Santos e Costa (2019) que essa concepção deve levar em consideração os aspectos sociocultural e econômico durante a graduação e, na prática, enquanto profissional.

Segundo Cruz e Monteiro (2020), no que tange ao acesso ao Ensino Superior, em 2019 a porcentagem de frequentes entre 18 a 24 anos de idade, por taxa líquida, foram de 45,0 mais ricos e 10,7 mais pobres, sendo 16,1 pardos e 16,6 pretos e 29,8 brancos. Por localidade, eram da zona urbana 23,7 acima da média, enquanto da zona

rural 7,7 abaixo da média. O acesso em 2019 na Região Norte, especificamente no Estado do Pará, por taxa líquida, foi de 15,0 sendo o estado com menor porcentagem de frequentes. Professores com formação superior na educação básica somavam, em 2019, o quantitativo de 979.196 sem pós graduação, sendo 41,5 atuantes da educação infantil e 44,9 do ensino fundamental. No percentual de matrículas nos cursos para a docência, em 2018 foram 59,4 presencial e 49,6 EaD. Na modalidade EaD, em milhares, foram 686,0 na rede privada e 105,8 na pública; já no formato presencial foram 466,9 públicas e 311,2 privadas. O número de matrículas no Curso de Pedagogia na modalidade EaD no ensino superior da rede privada, em absoluto, foi de 440.628, ou seja, 64,2 % do total de matriculados dos cursos de Pedagogia no país.

Por média Talis – dados expostos no mês de março de 2020 – 57,8% dos professores que responderam à pesquisa sobre gastos de “alto importância” para a educação relataram que a prioridade de gasto seria a de oferecer desenvolvimento profissional de alta qualidade para os professores. Bem que, para 34,7% seria investir em material didático. Sobre a motivação para ingressar na profissão docente, 93,2% dos professores responderam que a docência permitiu a influência no desenvolvimento de crianças e adultos, enquanto 67,5% disse que a docência ofereceu uma carreira estável (podendo escolher mais de uma opção). Em relação à satisfação com a profissão docente, 75,8% dos entrevistados estão satisfeitos com a sua escolha profissional, porém, 10,3% lamentaram ter escolhido ser professor. Em relação as barreiras que enfrentam na profissão, 65,5% disseram que falta apoio ao empregador. No que alude ao econômico, os professores de rede pública da educação básica tiveram como salário base em 2019 o valor de R\$ 3.026,00, e nesse íterim os profissionais da área de humanas receberam R\$ 5.863,00 enquanto os da área de exatas R\$ 6.994,00 (CRUZ; MONTEIRO, 2020).

Diante do que foi apontado, percebe-se que a formação docente está sujeita às políticas públicas, com o nível social e cultural colocado entre o econômico relativamente baixo e a obtenção do diploma e da especialização acima (CARNEIRO; SANTOS; COSTA, 2019, l. 6). Se alocar a estrutura familiar, a exclusão, a aquisição da educação básica, a religião, a identificação de gênero, as condições de trabalho e saúde, ou seja, o sociocultural e os aspectos políticos como especificidades essenciais do desenvolvimento profissional não só durante a graduação, mas após, Correia e Franzolin (2013) implicam que os graduados buscarão reafirmar a sua

identidade profissional para serem capazmente criadores de novas práticas educacionais, pleiteando sobre as políticas públicas educacionais necessárias para o campo.

As questões citadas podem se tornar cooperadores na ação do professor, de como ele ajudará a desenvolver as habilidades das crianças, dos adolescentes e jovens e adultos para que atuem no mundo; na relação afetiva e profissional com parceiros do trabalho; e encarar o acúmulo de responsabilidades atribuídas a sua função.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: APRECIÇÕES SOBRE A GESTÃO E COORDENAÇÃO NA PRÁTICA

A gestão da escola, campo da pesquisa, é composta por 03 (três) profissionais (diretora, supervisora escolar e orientadora educacional) mais 01 (um) conselho escolar. Cada profissional é responsável por desenvolver determinadas atividades que estão atreladas ao seu cargo.

A diretora é responsável por desenvolver 07 atividades: definir as propostas pedagógicas da escola; organizar e encaminhar para a secretaria de educação os projetos de implantação, autorização e reconhecimento de cursos; elaborar e controlar o calendário com horários e distribuição de carga horária dos professores; implementar atividades de capacitação de recursos humanos; promover reuniões administrativas e pedagógicas; zelar pela qualidade da merenda, e buscar soluções para os problemas internos e externos relacionados ao andamento das funções escolares.

A supervisora escolar tem a função de dinamizar o processo educativo, e promover e assessorar as atividades de natureza técnico-científica e pedagógica. A orientadora educacional participa de toda a dinamização do projeto educativo. Já a coordenadora é responsável por analisar e deliberar sobre os assuntos ligados ao processo de ensino e aprendizagem tanto dos professores quanto dos alunos.

O conselho escolar deve fiscalizar e avaliar as atividades administrativas, pedagógicas e de ensino; promover a integração entre os núcleos participantes; viabilizar a prática democrática e socializar as decisões do plano da escola.

As atividades desenvolvidas pela gestão e coordenação são diversas, perceptível nas descrições dos parágrafos anteriores, o que contribui para que haja grande dificuldade de acompanhamento por parte dos estagiários. No que concerne

à direção educacional, o que justifica essa situação é que os procedimentos adotados nas escolas da sociedade moderna exigem dos diretores maiores diligências sobre às atividades administrativas, tornando as questões pedagógicas e educativas uma responsabilidade de segundo plano (GADOTTI; ROMÃO, 2004). Para além, o diretor escolar é um educador, e deve ser por excelência, visto que, a maior responsabilidade na preservação do aspecto educativo, na instituição escolar é sua (SAVIANI, 1986).

É imprescindível que haja uma preparação da gestão para a recepção e permanência dos estagiários, bem como um ‘feedback’ que disponha das informações imprescindíveis para a construção dos saberes e das práticas pedagógicas. Cabe ao sistema educacional municipal dispor de pessoal qualificado em número adequado para que não ocorra uma sobrecarga dos profissionais e, conseqüentemente, prejudique o bom desempenho das funções; união e distribuição apropriada das atividades educacionais entre os componentes da gestão, que ocorre quando há confiança entre professores, direção e coordenação, resultando em um relacionamento aberto e participativo.

Em relação à metodologia usada, é baseada nos atos normativos da administração superior, sendo o método usado com base nos relatos dos acontecimentos do dia, da participação em reuniões com os pais e funcionários de outras instituições, através de cursos de capacitação e aperfeiçoamento, e na parceria externa com entidades.

É desenvolvida uma atividade coletiva, que é o reforço escolar. A atividade coletiva é significativa para oportunizar e desenvolver a união, parceria e o respeito entre os profissionais, contribuindo para que, por meio do exemplo, as crianças e adolescentes também desenvolvam essas atitudes. Segundo Leontiev (2004), as atividades em grupo proporcionam o desenvolvimento da consciência. É essa consciência, dentre outros fatores, que auxilia na formação do caráter do indivíduo. O trabalho coletivo é evidente quando há uma gestão democrática de fato na escola. Isto só é possível quando há a participação dos “usuários da escola”, dos profissionais que atuam em salas de aula, das secretarias, em conjunto com os dirigentes e gestores, exercendo, não somente, o papel de fiscalizadores e receptores dos serviços escolares (GADOTTI; ROMÃO, 2004), mas de contribuintes na efetivação da educação de qualidade para as futuras gerações.

Tabela 1 – Descrição das dificuldades e desafios enfrentados pela gestão e coordenação escolar.

Dificuldades e Desafios		
Contextos	Total	% dificuldades e desafios
Estrutura Física	03	37,5
PPP	01	12,5
Relacionamento	03	37,5
Ausência dos professores	01	12,5
Total	08	100

Fonte: Os autores (2020).

No que diz respeito à estrutura física, os problemas estão associados à ausência de salas para as aulas de reforço; a sala para a gestão e coordenação é pequena se considerar que pais e alunos são atendidos nessas salas, sendo necessário que haja privacidade, e recinto para armazenamento de material; o espaço destinado para a sala de leitura é inadequado, em virtude de estar dividida com espaço dos professores. Quando não se tem um espaço adequado para a realização das atividades, interfere no aprendizado dos alunos, que, em muitos casos, já passam por dificuldades fora da escola, como no caso das escolas localizadas em bairros carentes, situação da escola onde o estágio foi realizado.

Foi constatado que o PPP precisa ser atualizado. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), representada pelo seu secretário, solicitou que o PPP de todas as escolas da rede municipal de educação de Marabá-Pa fosse atualizado, com base no que é sugerido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A priori, o PPP deve ser visto “como um processo de transformação e de antecipação do futuro, que constitui princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor preparar, sistematizar e expressar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo” (SILVA, 2014, l. 2). Outrossim, o PPP não pode ser visto de forma separada do planejamento educacional e escolar, pois, em conjunto, são responsáveis por uma melhor organização do trabalho e das discussões coletivas (GADOTTI; ROMÃO, 2004).

Quanto ao relacionamento, foi verificado que há uma divergência entre o que a gestão solicita e o que é realizado pelos funcionários; o planejamento não é executado ou não é executado conforme o planejamento, ou não é elaborado.

No relato de um entrevistado há uma falsa gestão democrática, pois ocorrem reuniões para saber como resolver os problemas encontrados, e planejar atividades necessárias, porém, o que é decidido não é colocado em prática, o que prevalece é a opinião de uma minoria. Pimenta (2002) esboça sobre um fazer necessário sob uma modificação na escola, sendo necessário que mais pessoas da classe desfavorecida seja introduzido nela e permaneçam amparados pela mesma, assim, conseguirá socializar o saber de forma satisfatória.

Alguns fatores e atitudes da direção escolar pode favorecer para que seja executada uma gestão não-democrática. Pimenta (2002) cita o autoritarismo como fator que leva à imposição dos alunos a uma organização distante das suas possibilidades, resultando na desagregação do ato de ensinar/aprender, e na criação de um espaço de medo e desconfiança por parte dos professores e demais profissionais.

Sobre a ausência de professores, ela se dá por diversos motivos, dentre eles, a ausência no campo de trabalho por motivos de saúde. O mal-estar docente é um fator que afeta boa parte dos educadores. Da Rocha e Fernandes (2008) citam 10 características que resultam no mal-estar do professor, e são elas: o trabalho repetitivo, a concentração em uma mesma tarefa a longo prazo, trabalho excessivo, ritmo acelerado, interromper as tarefas antes da sua conclusão, o tempo para a execução das atividades não é suficiente, conflitos com os colegas e desinteresse destes, exposição a hostilidades, inexistência de processo democrático. Diante dessa situação, pelo fato de que os alunos não podem ficar sem aula, a gestão e/ou a coordenação substitui os professores ausentes.

A respeito da prática da gestão escolar, Lück (2009, p. 75) diz que a gestão democrática busca mobilizar e organizar as pessoas para que atuem de forma coletiva. Diante disto, os diretores escolares devem atuar com liderança no sentido de influenciar e envolver professores, funcionários, alunos, pais e outros para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

A ausência de uma gestão democrática pressupõe, em algumas situações, que a escola acaba sendo uma espécie de empresa que presta serviços ao poder público, por exemplo, ao fiscalizar a verba; monitorar o desempenho dos alunos e dos professores. Assim, o seu compromisso acaba se distanciando dos reais objetivos: trabalhar com o social, cognitivo, emocional e educacional, elementos primordiais para que crianças e adolescentes desenvolva as suas habilidades. Além disso, o

sociocultural e econômico são aspectos que fazem parte da vida dos cidadãos, por isso é importante estarem acometidos na formação e, na prática do professor.

Para solucionar este problema, deve haver a oportunidade da participação da comunidade externa – família e universidades públicas – nas reuniões que debatem e decidem sobre a elaboração de diretrizes, normas, leis e currículos. Elevar a autonomia da comunidade educacional requer, a ‘priori’, as impressões dos alunos em relação às disciplinas, conteúdos, exercícios, atividades, provas, prática do professor, etc. Para além, observar que governadores, prefeitos, vereadores e secretários não vivenciam o dia a dia da educação de uma criança. Então, qual é a função de fato do Estado e do Município na educação? A gestão democrática começa na própria gestão do país, para que instituições, como as escolas, tenham em seu exercício uma gestão coletiva e participativa ao gestionar a igualdade, a liberdade, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a gratuidade e a qualidade da educação. Assim, o seu campo de aprendizado se proporá estimular novos sujeitos políticos imbuídos de espiroações que norteará os educados e educandos para a convivência humana, prática educativa e execução das habilidades.

Além dos desafios e dificuldades anteriormente apontados, há outro a ser discutido: a necessidade de atualizar e construir novos saberes por parte dos educadores quanto ao uso das TICs no processo de ensino e aprendizagem.

Os avanços tecnológicos vão sempre exigir um novo conceito de educação, sendo necessário incorporar na prática educativa novas maneiras de ensinar, transmitir e aprender conhecimentos. Nesse conceito deve ser assegurado uma formação docente que emprega a realidade da sociedade em seus procedimentos. Embora, o que se vê, observando a prática docente, é uma questão contraditória, pois há cobrança da associação das novas tecnologias com a educação, há cursos de formação continuada, mas, ainda têm profissionais que não estão ou não são capacitados para usá-las de forma adequada, sendo uma das problemáticas o tempo que o educador não possui para se especializar e/ou condição financeira imprescindível para arcar com as despesas do(s) curso(s) complementares. Diante disso, se entende que as “as tecnologias digitais possuem um papel relevante, no campo educacional, e que a formação de professores para o uso das novas tecnologias precisa ser efetivada de fato [...]” (FRIZON; *et al.*, 2015, p. 10203).

Para tanto, faz-se necessário um processo de conscientização e qualificação dos educadores mais antigos quanto ao uso das tecnologias através de cursos que

contribuam de forma diligente na construção e apropriação das ferramentas. Ademais, “a pesquisa científica deve fazer parte da vida do educador” (LIMA; DE ANDRADE; DAMASCENO, 2008, ‘on-line’).

É importante que graduandos e graduados, especificamente os de licenciaturas, busquem desenvolver habilidades para produção científica, pois como já dizia Beirão (1998) em um ofício publicado no boletim da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atualmente as universidades precisam direcionar os alunos para o descobrimento e domínio daquilo que é desconhecido, sendo este percurso pertinente.

Defronte os argumentos acima, percebe-se que o docente pode superar o conhecimento, sobre determinado assunto, que possui e adquiriu ao longo de anos atuando em sala de aula, e descobrir novos caminhos através da curiosidade e interesse dos alunos da sociedade atual, considerando e respeitando as particularidades e conhecimentos prévios de cada um. Para que isto se efetive, é preciso que o professor desenvolva algumas características como: flexibilidade; senso crítico-reflexivo; sendo necessário, em alguns momentos, que aconteça um processo de desconstrução das ideias, como é o caso do uso das TICs na prática educativa. É conciso que as políticas públicas favoreçam condições necessárias para que todos – educandos e educados – tenham acesso de qualidade, igualitário, democrático e participativo nos processos educativos, além de contribuir para a construção de PPCs e PPPs pautados no presente, atentando aos dados e resultados obtidos através de pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude das mudanças e transformações da sociedade em que estamos inseridos, é essencial que haja uma gestão democrática de fato, pois a participação dos envolvidos na educação possibilita que cada um opine, argumente e apresente as dificuldades, os desafios, os problemas e as possíveis soluções. Além de tudo, a gestão democrática é entendida de forma divergente do que ela realmente é. O que deve ser feito é, inicialmente, compreender o seu conceito e a sua prática concreta, que possui complexidade, mas também, considerar que o coletivo também tem contradições que precisam ser analisadas. Diante disso, os gestores devem se conscientizar de que a gestão democrática precisa praticar a eficiência, eficácia e efetividade coletiva.

A pandemia do coronavírus (COVID-19) transformou a forma de pensar a vida, a economia e as maneiras de ensinar e aprender, o (re)pensar sobre as questões sociais, e a necessidade da humanidade se adequar às novas formas de sobrevivência no pós-pandemia. Dentro dessas transformações está a importância do uso adequado das tecnologias de informação e comunicação, que revisitou discussões sobre a inclusão, ou melhor, exclusão, no meio educacional, o ensino e aprendizagem remoto, e as metodologias das instituições de ensino presencial, principalmente das públicas, que se depararam com um grande desafio: desenvolver uma prática educacional com o uso das TICs e se (re)organizar financeiramente para arcar com as novas necessidades. Assim, faz-se necessário compreender que as TICs quando são conjugadas com a sapiência do docente produz significâncias para o ensino e aprendizagem na sociedade atual.

Vale ressaltar que o uso das TICs na área educacional tem que começar na graduação do futuro professor, já que esta será uma das ferramentas mais usuais no pós-pandemia. Todavia, é preciso dispor de estratégias de uso, visto que, a realidade socioeconômica dos alunos da rede pública do Brasil não consegue arcar com as despesas de um ensino virtual, assim como as dos educadores e das instituições do ensino público. Cabe as políticas públicas cumprir o seu papel como agente responsável ao prestar serviços de qualidade e inclusivos à população. Outros estudos são sugeridos: o desenvolvimento de ferramenta(s) de fácil acesso e manuseio que proporcione(m) uma interação e uma comunicação hábil entre os componentes da gestão e coordenação pedagógica escolar, regulada por uma gestão democrática de fato, facilmente identificada pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – alunos, professores, familiares e entorno comunitário –, no tocante das dificuldades e desafios dos alunos, dos professores e gestores, e entes da federação, correlacionada ao desenvolvimento pedagógico e educacional municipal delineado por fatores socioeconômico, cultural e político.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ezequiel F.; MÜLLER, Maria C. **Formação docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, set./ dez. 2015, Goiânia-GO, 2015, p. 587-606. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/55347>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BEIRÃO, Paulo S. L. **A importância da iniciação científica para o aluno da graduação**. Boletim da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –. Belo Horizonte-BH, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1208/pag2.html>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BENITES, Larissa C.; SARTI, Flavia M.; DE SOUZA NETO, Samuel. **De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado**. **Caderno de Pesquisas**, v. 45, n. 155, jan./ mar. 2015, São Paulo-SP, 2015, p. 100-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/t3HWZJBfW74gj5MRPb3yv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BRASIL. Capítulo III do (a) egresso (a) da formação inicial e continuada. Conselho Nacional da Educação. **Resolução n. 2 de 1º de Julho de 2015**. JusBrasil, Salvador-BA, 2015, p. 10. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/95114846/dou-secao-1-02-07-2015-pg-10>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto**. Seção I da Educação. Brasília-DF, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 fev. 2020.

BOUSSO, Regina S., *et al.* **Estágio curricular em enfermagem: transição de identidades**. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 34, n. 2, jun. 2000, São Paulo-SP, 2000, p. 218-225. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v34n2/v34n2a13.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

CARNEIRO, Gabriela M.; SANTOS, Jussara L.; COSTA, Walber Christiano L. C. **Do saber e identidade ao perfil do professor na sociedade moderna**. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO – CONEDU – ed. 6, 2019, Fortaleza-CE, 2019, **Anais eletrônicos [...]**. Paraíba-PB: Editora Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID3869_21092019124341.pdf. Acesso em: 04 fev. 2020.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje**. In: SEMERARO, Giovanni (Org.). Democracia e a construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002, p. 11- 40.

CORREIA, Larissa C.; FRANZOLIN, Fernanda. **Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: reflexão acerca da prática docente**. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE – ed. 11, 2013, Curitiba-PR, **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba-PR: Champagnat, 2013, p. 22718 – 22729. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7545_4760.pdf. Acesso em: 04 fev. 2020.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. Todos pela Educação. São-Paulo-SP: Editora Moderna, 2020. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/002899327673357a0e974?authid=YhVHn5Pn6LzE>. Acesso em: 04 fev. 2020.

DA ROCHA, Vera Maria; FERNANDES, Marcos H. **Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da**

saúde do trabalhador. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, v.1, n. 57, São Paulo-SP, 2008, p. 23-27 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v57n1/v57n1a05.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

DE OLIVEIRA, Marta K (Org). **VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** Bela Vista-SP: Editora Scipione, 2011 – (Coleção Pensamento e ação na sala de aula) –.

DOURADO, Luiz F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** **Revista Educação e Sociedade**, n. 100, vol. 28, ed. Especial, Campinas - SP, 2007, p. 921-946. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100pdf>. Acesso em 31 mai. 2020.

FÁVERO, Maria L. A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão.** In: ALVES, Nilda G. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo - SP: Editora Cortez, 1992, p. 53-71.

FERNANDES, Marleide L.; E SILVA, Maria A. F. A. **A importância do estágio para a formação do universitário.** O Estágio na Formação de Professores. **Revista Estagiando** – UNISAL – n. 5, ed. Especial, Lorena - SP, 2007. Disponível em: http://www.lo.unisal.br/nova/estagio/revista_estagiando2007/pedagogia/3%20Ped%20B2.pdf. Acesso em: 04 fev. 2020.

FRIZON, Vanessa, *et al.* **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE –, ed. 12, 2015, Curitiba – PR, **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba-PR, 2015, p. 10191-10205. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf. Acesso em: 14 maio. 2020.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 6. ed. São Paulo - SP: Editora Cortez, 2004 – (Coleção Guia da Escola Cidadã) –.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009, p. 1-293.

GODOY, Arilda S. **Introdução à Pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo - SP, v. 35, n. 2, mar/abr. 1995, p. 57-63. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

IVIC, Ivan. **LEV SEMIONOVICH VYGOTSKY.** IVIC, Ivan; COELHO, Edgar P. (Org.). Fundação Joaquim Nabuco. Recife-PE: Editora Massangana, 2010 – (Coleção Educadores) –.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** ed. 2. Tradução de Rubens Eduardo Farias, São Paulo-SP: Editora Centauro, 2004, p. 1-360. Disponível em: https://www.academia.edu/22546933/O_desenvolvimento_do_psiquismo_Leontiev_Alexis. Acesso em: 10 fev. 2020.

LIMA, Jane de O.; DE ANDRADE; Maria. N.; DAMASCENO, Rogério José de A. **A RESISTÊNCIA DO PROFESSOR DIANTE DAS NOVAS TECNOLOGIAS.** Brasil Escola, 2008, 'on-line'. Disponível em:

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-resistencia-professor-diante-das-novas-tecnologias.htm>. Acesso em: 14 maio. 2020.

LIMA, Licínio C. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?**¹. Dossiê (Gestão da Escola Pública) – Universidade Federal do Paraná (UFPR) –, v. 34, n. 68, mar./ abr. de 2018, Paraná-PR, **Anais eletrônicos [...]**. Paraná-PR, 2018, p. 15-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba-PR: Editora Positivo, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”**. [Entrevista cedida a] Paola Gentile, via e-mail. **Nova Escola**, São Paulo-SP, 01 mai. 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 28 mai. 2020.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo-SP: Editora Cortez, 2011. PIMENTA, Selma G. **O pedagogo na escola pública**. 4. ed. São Paulo-SP: Loyola, 2002.

REGO, Teresa Cristina (Org.). **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Ed. 25, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1995.

RIBEIRO, Maria Edilene da S.; CHAVES, Vera Lúcia J. **Gestão Educacional: modelos e práticas**. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, ed. 3, Zaragoza-ESP, nov. de 2012. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia-GO, 2013, p. 1-15. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaEdilenedaSilvaRibeiro_GT7.pdf. Acesso em: 31 mai. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 14, n. 40, 2009, p. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo-SP: Editora Cortez, 1986.

SILVA, Elis R. **A importância do Projeto Político-Pedagógico no Contexto Escolar**. OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE: produções didáticas pedagógicas. **Cadernos PDE**, vol. 2, Paraná-PR, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_gestao_pdp_elis_regina_silva.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

TRIPODI, Tony; FELLIN, Phillip; MEYER, Henry. **Análise da pesquisa social**. Petrópolis-RJ: Editora Francisco Alves, 1981.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. ed. 4, São Paulo-SP: Editora Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen;

JOHN-STEINER, Vera (Org.). Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo-SP: Editora Martins Fontes, 2007.

[i] Entrevista concedida por Antônio Nóvoa. Doutor em educação pela Universidade de Lisboa. Entrevistador: Paola Gentile, para Nova Escola. Título da matéria publicada no site da Nova escola: Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”. Via E-mail. Em 01 mai. 2001.

[ii] A lei tem como proposta regulamentar os estágios no Brasil, desde a modalidade técnica à superior.

[iii] Extensão da entrevista prestada por Nóvoa para a Nova Escola em mai. 2001.

[iv] A resolução N. 2 de 1º de Julho de 2005 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

[v] Essa sobreposição se encontra no art. 206 do capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação, na Constituição da República Federativa de 1998.

vi] O Anuário é um instrumento de consulta e de acompanhamento da evolução da qualidade da Educação do Brasil a serviço da população brasileira. Seu objetivo é contribuir para qualificar o debate e enriquecer a compreensão sobre as conquistas das décadas recentes, diante do quadro atual e das perspectivas futuras no ensino que é oferecido às crianças, jovens e adultos de todo o país. Em seu eixo estrutural tem-se o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014- 2024, com suas 20 metas, que abrangem as várias etapas e modalidades de ensino, assim como a valorização dos professores, a gestão democrática e o financiamento do ensino público.

[vii] Segundo o dicionário eletrônico Priberam, putativa(o) vem do latim putativus, -a, -um, imaginário. Seu adjetivo transporta ao que supõe ser o que não é.

Capítulo 11

**USO DAS TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA DOCÊNCIA
UNIVERSITÁRIA: PRÁTICAS
DE ENSINO DE PROFESSORES
DA PÓS-GRADUAÇÃO**

**Yarelis Karina Araque Vergara
Fabrício Oliveira da Silva**

USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DA PÓS-GRADUAÇÃO

Yarelis Karina Araque Vergara

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana. - UEFS

yareliskarina@gmail.com

Fabício Oliveira da Silva

Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira

de Santana – UEFS. Pós-doutor e Doutor em Educação – fosilva@uefs.br

Resumo: As práticas educativas de professores universitários têm sido transversalizada por dispositivos tecnológicos, sobretudo em áreas das engenharias. Contudo no campo das ciências humanas, tal uso parece ainda ser tímido, dispondo o professor de outros recursos, que não sejam, necessariamente os midiáticos. O artigo discute o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em práticas educativas de docentes que atuam na pós-graduação. No presente trabalho se analisaram narrativas com objetivo de entender a relação que os professores têm com as práticas de TIC no contexto contemporâneo do ensino em cursos de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade pública do estado da Bahia. O estudo se ancorou nas perspectivas metodológicas da pesquisa qualitativa, tendo a abordagem (auto)biográfica como central para a coleta de informações. Como dispositivos de pesquisa, foram realizadas entrevistas narrativas com dois docentes, que integram diferentes programas de pós-graduação. As entrevistas foram gravadas, transcritas, revisadas pelos colaboradores e analisadas pelo paradigma da compreensão interpretativa. Nessa lógica, o estudo se desenvolveu a partir do dispositivo entrevistas narrativas, por oferecer a oportunidade de conhecer as experiências com as TIC de cada sujeito participante da pesquisa. Os resultados apontam que os professores têm dificuldade para a inclusão das TIC no contexto universitário nessas pós-graduações, embora reconheçam a importância das tecnologias no ensino.

Palavras-chave: TIC; Pós-graduação; Prática de ensino

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN
UNIVERSITY TEACHING: GRADUATE TEACHERS' TEACHING PRACTICES

Abstract: The educational practices of university professors have been transversalized by technological devices, especially in engineering areas. However, in the field of human sciences, such use still seems to be shy, providing the teacher with other resources, which are not necessarily the media. The article discusses the use of Information and Communication Technologies in the educational practices of teachers who work in graduate studies. In the present work, narratives were analyzed with the aim of understanding the relationship that teachers have with ICT practices in the contemporary context of teaching in *stricto sensu* graduate courses at a public university in the state of Bahia. The study was anchored in the methodological perspectives of qualitative research, having the (auto)biographical approach as central to the collection of information. As research devices, narrative interviews were carried out with two professors, who are part of different graduate programs. The interviews were recorded, transcribed, reviewed by collaborators and analyzed using the paradigm of interpretive understanding. In this logic, the study was developed from the narrative interviews device, as it offers the opportunity to know the experiences with ICT of each subject participating in the research. The results show that teachers have difficulty in including ICT in the university context in these postgraduate courses, although they recognize the importance of technologies in teaching.

keywords: TICs; Postgraduate studies; Teaching practice

INTRODUÇÃO

Na atualidade, há tendência de se apoiar os processos de ensino e aprendizagem em ambientes enriquecidos com as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, não só porque representam uma tendência em constante crescimento no campo educacional, mas também pelas virtudes que as tecnologias atuais podem oferecer ao processo de formação. No entanto, o ensino com ambientes enriquecidos em TIC pressupõe uma mudança significativa nas práticas de ensino e na relação que os professores têm com as tecnologias, sobretudo em se analisando as contribuições desta para o ensino universitário. Em todos os níveis de ensino e, especialmente, a nível universitário, os professores têm uma grande responsabilidade, porque o compromisso de formar, orientar e desenvolver saberes profissionais lhes é inerente.

A implementação de ambientes de aprendizado enriquecidos com as TIC exige dos professores e alunos, entre outras coisas, competências na gestão operacional de tais tecnologias, bem como na propensão didática de como ensinar com apoio de tais tecnologias. Competências que, na maioria dos casos, são um verdadeiro desafio

para o professor e para os estudantes. Muitos são os professores que ainda insistem em ensinar da mesma forma como eles aprenderam, apesar das mudanças tecnológicas vivenciadas na contemporaneidade, sobretudo pela necessidade de potencializar tempo e diminuir distâncias. Não é tão raro encontrarmos cursos com salas de aula caracterizadas inteiramente por aulas expositivas, em que o papel do estudante é de passividade, reduzindo-se a possibilidade de centrar toda a aprendizagem na única fonte de conhecimento, que acaba sendo a voz do professor.

Autores como Almenara (2005); Ricoy e Couto (2014) concordam que, com as TIC, o professor não é mais a única fonte de conhecimento, devido à facilidade de acesso à informação, e à disponibilidade de dispositivos tecnológicos que facilitam o acesso à informação. Mas tudo isso não deixa de lado a importância que têm os professores nesse processo de formação dos estudantes, mais ainda, se falamos no contexto do ensino universitário, sobretudo no âmbito de cursos de pós-graduação. É na universidade que se pretende ampliar, e organizar os conhecimentos, principalmente os tecnológicos, e ninguém melhor que a figura do professor para potencializar tal aprendizado.

O presente trabalho busca, no contexto da docência universitária, entender a relação que os professores têm com as práticas de TIC no contexto contemporâneo do ensino em cursos de pós-graduação *Stricto sensu* de uma universidade pública do estado da Bahia, com base nas representações que professores constroem, mediante ações relacionais e interpessoais no contexto do ensino universitário. A partir de experiências como pesquisadores e através de narrativas e conversas com professores durante os processos de formação que esses produzem no exercício da profissão docente, percebemos que no desenvolvimento das aulas na pós-graduação as TIC são, ainda, pouco utilizadas para apoiar e desenvolver aprendizagens, limitando-se, em alguns aspectos ao mero uso do computador para fazer apresentações ou procurar informações na internet. É justamente nesse contexto, que nasce nosso interesse em discutir o papel das TIC no ensino universitário, com enfoque no que os sujeitos colaboradores do estudo analisam e compreendem sobre tal temática.

Para ser professor, é preciso ter conhecimento de conteúdos específicos do componente curricular que ministra, mas não só isso é necessário. É preciso que o docente na universidade, tenha, sobremaneira, a condição de desenvolver estratégias metodológicas de ensino que considerem as ferramentas necessárias e disponíveis

no âmbito das tecnologias. Nesse contexto, a ideia que é defendida por Pozo e Echeverría (2009), é a de que a docência deve ser efetivada de modo a permitir que os alunos entendam o mundo a partir de diferentes linguagens, aprendendo a viver com os outros e a serem produtivos, sobretudo em relação ao que estudam.

Em geral, pode-se dizer que a docência é a atividade de uma pessoa dedicada ao ensino, e é preciso estar bem preparado para realizar esse trabalho em um contexto de constante transformação. Silveira (2019) destaca que ao longo dos anos, a educação brasileira passou por várias mudanças em todos os níveis de ensino, e que as TIC utilizadas no Ensino Superior estão dando novo significado à docência universitária. As tecnologias se presentificam na docência não só como uma necessidade de intermediação ou de produção de estratégias de ensino, mas de modos próprios de produção de conhecimento que os estudantes precisam desenvolver para tornarem-se habilitados na construção do conhecimento. Portanto, mudanças não são dadas apenas aos professores na forma como pensam, mas também aos alunos na maneira como se expressam, aprendem e produzem conhecimentos na universidade.

Os professores universitários têm a possibilidade de se motivar a usar as TIC em seus trabalhos acadêmicos, de pesquisa e de extensão, porque a maioria das instituições universitárias têm equipamentos disponíveis. Mas também, é preciso conceber seu raio de ação, para além da sala de aula e os espaços planejados para a aprendizagem, assim como projetar sua ação para a comunidade.

As TIC não devem ser definidas apenas como ferramentas ou artefatos através dos quais executamos diferentes tarefas ou ações, como por exemplo, busca de informações, redação de texto, armazenamento de dados, mas também como espaço de comunicação e interação com outros indivíduos e grupos sociais de diferentes culturas. Desse ponto de vista, as TIC são um dos principais cenários da socialização de um sujeito do século XXI e exigem que os cidadãos se formem permanentemente ao longo da vida, porque a cultura digital está constantemente transformando seu conteúdo e suas formas (AREA E GUARRO, 2012).

A questão principal que norteou a presente pesquisa centrou-se na perspectiva de entendermos como se dá a relação de professores de pós-graduação com o uso das TIC na docência que exercem. Assim, o ponto de partida emergiu da seguinte questão: Como se dá a relação dos professores com as práticas de TIC no contexto contemporâneo do ensino nas pós-graduações? A partir desse questionamento, nos

mobilizamos a querer saber como os professores estão ensinando com as TIC no âmbito da pós-graduação; em compreender, ainda, qual é o papel das TIC no processo de ensino; e, principalmente, conhecer quais são as percepções dos professores sobre as práticas de ensino mediadas por TIC e quais são as motivações que orientam suas práticas.

Com uma ancoragem na pesquisa qualitativa, em que os sentidos do narrado e do vivido são significados pelos próprios sujeitos participantes, o estudo se desenvolveu a partir de narrativas que professores universitários. Nesse sentido, optou-se pelo método (auto)biográfico, considerando as narrativas de si na pós-graduação, no que tange aos processos relacionais com o uso das TIC. Buscou-se, ainda, realizar uma análise das narrativas, conforme preconiza Ricouer (1996), baseada no modelo interpretativo-compreensivo. Na sessão seguinte, explicitamos com maior detalhe como se deram os procedimentos metodológicos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Um dos aspectos relevantes nas pesquisas é que as pessoas participantes se sintam valoradas, escutadas e respeitadas, e quando alguém narra ou conta uma história, deixa emergir de si seus pensamentos e vivências mais significativas, e o mesmo acontece com as pessoas que escutam (pesquisador), quando mostram respeito pelas falas, nesse caso, os envolvidos na pesquisa se fazem sentir importantes.

Para delinear o percurso metodológico da pesquisa, escolhemos o caminho qualitativo, pois acreditamos que os sentidos das experiências e vivências, surgem do próprio sujeito, quando narra e quando significa o narrado, o vivido, logo, no contexto do estudo, a prática educativa que desenvolvem com as TIC no âmbito da pós-graduação. Assim, buscando sempre as singularidades das informações, riqueza interpretativa, e, sobretudo contextualizando o meio ambiente e do entorno da pesquisa, a narrativa emerge como possibilidade do próprio sujeito que narra produzir sentidos sobre suas práticas e evidenciar modos próprios de entender a docência.

O desenho desta pesquisa é demarcado no contexto da produção de narrativas, pois oferece a oportunidade de representar as identidades pessoais que nos ajudam a organizar e entender como as experiências vão constituindo um campo fértil de entendimento da docência e de como ela vai sendo tecida por quem a

desenvolve. Escolhemos, assim, tal abordagem porque a partir das narrativas, as histórias podem ser contadas e dar sentido à vida, além de causar mudanças na maneira de como nos vemos e como vemos os outros. Quando escrevemos narrativamente, damos a oportunidade de reler, pensar, analisar e agir sobre essa narrativa, o que nos permite refletir sobre um ou vários pontos, gerando compreensões singulares sobre o que produzimos pelo ato de narrar.

Quando narramos, somos capazes de recorrer e eleger termos de conotações singulares a fim de construir uma história que, para quem narra, tem todo um lugar especial, em se considerando o contexto do narrado e do vivido. Narrar nos permite revelar nossa maneira de pensar, de atribuir valores aos sentidos que nós mesmos produzimos. É por isso que cada narrativa é única para cada sujeito, porque ninguém vai contar uma história melhor do que o sujeito que viveu essa experiência. É o que afirma Silva (2017) ao mencionar que a narrativa é, portanto, o elemento de apropriação do sujeito para que, na primeira pessoa, possa revelar os sentimentos de sua formação e de sua atuação profissional, em se tratando de professores.

Por sua vez Cardona *et alli* (2015) e Souza, (2014) assinalam que narrar implica colocar o que foi vivido em palavras, como ideias e emoções, logo dar um novo significado às experiências. A própria história se torna significativa ao recriar uma série de eventos que, em vez de responder a uma ordem cronológica e objetiva, responde a uma estrutura lógica e subjetiva, que explica a configuração particular e complexa diante de si, para os fatos que vivemos. Sendo assim, podemos dizer que o movimento que permite as narrativas leva a pensar e repensar a maneira como estamos ensinando, verificar se o processo está ocorrendo como deveria e, além disso, se estamos estimulando um aprendizado verdadeiramente significativo.

Por estas razões, é que a partir da abordagem narrativa, focamos na compreensão da relação dos professores com as práticas de TIC em relação ao contexto de ensino contemporâneo, que demanda uma compreensão sobre o uso de tecnologias para além da ideia de produzir ferramentas para potencializar o ensino. Trata-se de compreender o papel das TIC na produção de práticas e saberes que se produzem para além da formação. A fim de lograr êxito na produção da pesquisa, realizamos, inicialmente o convite a seis professores de diferentes pós-graduações, dos quais, analisamos nesse artigo a narrativa de dois, tendo em vista a necessidade de explorar mais as informações e atender ao limite das discussões que nesse trabalho podemos fazer. O recorte se deu, ainda, em função de que os dois

colaboradores evidenciaram a relação com as TIC a partir de suas histórias de vida, formação e de atuação profissional.

Vale ressaltar que os colaboradores foram selecionados considerando os seguintes critérios de inclusão: professores que atuam nos programas de pós-graduação e que utilizem as tecnologias para o desenvolvimento de seus conteúdos. Isso pela necessidade de, neste texto, buscarmos dar visibilidade ao entendimento sobre como os professores estão desenvolvendo suas práticas de ensino relacionadas com as TIC na universidade, sobretudo no âmbito dos cursos de pós-graduação de natureza *stricto sensu*.

Com as entrevistas narrativas, pode-se contar uma história e, dessa maneira, dar sentido à vida e às experiências que produzimos ao longo de nossa atuação profissional, motivo pelo qual nos interessamos por este dispositivo. Trata-se de um dispositivo que foca no biográfico, no modo como o próprio sujeito constrói narrativamente suas experiências de vida e atuação profissional, evidenciando como compreende e lida com as práticas que desenvolvem na docência universitária. O foco nas ações com as TIC emerge como elementos fundantes para entendermos, ainda que por percepções, os modos próprios que cada sujeito lida com a tecnologia e como a concebe no ensino na pós-graduação. No campo da educação, esse tipo de estudo possibilita que estejamos valorando o protagonismo do próprio professor, sujeito agente nos processos de ensinagem que desenvolve.

As narrativas foram desenvolvidas individualmente, gravadas em áudio, com duração de em média 40 minutos cada. Durante o momento da entrevista os pesquisadores utilizaram o diário de campo, no qual foram registrando situações como euforia, alegria, preocupação, ênfase que cada participante expressava ao narrar. A etapa seguinte seguiu-se com transcrição e apresentação das mesmas aos colaboradores para validação. Considerando o paradigma compreensivo e interpretativo de Ricouer (1996) foi feito o processo de categorização das narrativas, observando as regularidades e a produção de sentido que emergia de cada narrativa. Essa categorização foi desenvolvida considerando as temáticas da TIC no âmbito da pós-graduação, sobretudo na relação que os professores estabelecem consigo mesmo e com as próprias TIC. Tal paradigma analítico faz aflorar os sentidos que o próprio narrador imprime ao tecer sua narrativa e a gerar para si próprio, bem como para os leitores, compreensões sobre o vivido.

REVELANDO IDENTIDADES PROFISSIONAIS: A NARRATIVA DE SI

As entrevistas narrativas foram desenvolvidas em um lugar que os mesmos professores selecionaram, com a finalidade de que eles se sentissem confortáveis (um local tranquilo sem a presença de terceiros) e além de não coincidir com as atividades que os sujeitos desenvolvem na universidade.

Neste caso, as duas entrevistas foram desenvolvidas na própria universidade. A entrevista de o “Confiante¹³”, o primeiro entrevistado, é professor de genética e melhoramento, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Genética formado na faculdade de Agronomia em Minas Gerais pela Universidade Federal Viçosa com mestrado e doutorado na área de genética. O docente realizou estágio pós-doutoral na área de genética e melhoramento. Como ele mesmo assinala em sua narrativa, ao dizer de si:

Sou de Minas Gerais, fui para Viçosa para fazer a faculdade também em Minas Gerais na Universidade Federal Viçosa, isso em 2006 e eu fiquei até 2018 em Viçosa, fiz graduação mestrado e doutorado na área em agronomia, mas o mestrado e doutorado na área de genética e fiz também um ano e meio de pós doutorado na área de genética e melhoramento (Confiante, extrato da narrativa, 2019).

Em sua narrativa o professor inicia falando da sua própria vida e da formação profissional, como elemento que dá sentido a toda e qualquer prática que ela venha a abordar no campo da docência universitária. É a história de vida que primeiro emerge para dar sentido ao vivido no campo profissional, motivo pelo qual, acreditamos que o sujeito ao convidado a falar de sua prática com a tecnologia na universidade, inicia falando de si, refletindo sobre sua origem e formação. Em sua narrativa, o nome que ele mesmo elegeu, para ser aqui denominado, tem a ver com o modo como se sentiu à vontade para narrar e relatar o que achou ao ser convidado a narrar sobre suas experiências com as TIC na docência universitária.

A segunda entrevista foi marcada também pela iniciativa da participante em ressaltar sua identidade profissional e formativa, mostrando, como assevera Silva

¹³ Em atendimento ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da instituição em que se realizou o presente estudo, os nomes são fictícios para preservar a identidade pessoal do colaborador. Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo CEP, que emitiu parecer consubstanciado de n. 3.413.070

(2017) que a história de vida não se segrega da história de formação e de atuação profissional. A vida de um professor, em muitos aspectos, é demarcada pela sua identidade pessoal, e sobretudo a profissional, que leva em consideração os percursos formativos que logrou para se constituir na docência enquanto sujeito que porta um saber, uma prática e um modo próprio de viver a docência. Assim, denominada de empreendedora, por sua própria escolha, a segunda entrevistada é uma professora que pertence ao Departamento de Ciências Biológicas. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará, Empreendedora é uma docente que se diz apaixonada pelo ato de ensinar. Enfatizando seu percurso formativo, a professora nos relata que:

Sou bióloga e sempre quis ser bióloga, desde pequena era fascinada por tudo de laboratórios e de ser vivo, entrei e fiz graduação em ciências biológicas aqui no Nordeste na Universidade Federal do Ceará, sou de Fortaleza - Ceará e lá na graduação eu fiz iniciação científica. Sempre gostei de ensinar pros meus colegas (Empreendedora, extrato da narrativa, 2019).

A docência emerge pela afinidade com o campo profissional específico, ou seja, pelo campo da biologia. Nesse sentido, a vida continua sendo o elemento vital que move e motiva o professor a constituir-se como tal, ainda que a identidade profissional que apareça seja a de bióloga e não a de professora. No entanto o gosto de ensinar se presentifica e demarca o modo como Empreendedora entende-se na docência.

Esta professora reconheceu a importância da temática, sobretudo em se tratando de pensar as TIC no ensino universitário. A ação de narrar experiências com o ensino fez despertar a sensação de tomada de consciência sobre a temática, fato que reforça o que Souza (2014) defende ao considerar que quem narra produz novos sentidos para o narrado, criando para si compreensões outras ao produzir a narrativa.

O movimento que gerou as narrativas deu-se pela apresentação inicial aos colaboradores, individualmente, sobre o objetivo do estudo e sobre a perspectiva de escutá-los sobre as suas práticas sem a configuração de uma entrevista que se formata por pergunta e respostas. Assim sendo, foi apresentado aos participantes a ideia da pesquisa com uma única condição de que eles falassem sobre suas práticas com uso de tecnologias na pós-graduação. Aos colaboradores, foi informado que as entrevistas seriam gravadas em áudios, e que todas as informações aqui narradas seriam utilizadas para fins exclusivo de produção de reflexões em torno da presente

pesquisa. Foi explicado, também, que poderia ficar à vontade para falar sobre o que deseja, mas sempre com o foco nas práticas com as TIC nas pós-graduações em que atuam. Durante o desenvolvimento das entrevistas, ressaltamos que não houve interrupções e que as narrativas fluíram pelo desejo e motivação dos próprios entrevistados, atendendo ao que preconiza o trabalho com a entrevista narrativa, conforme assevera Souza (2014). Em média as entrevistas tiveram uma duração de trinta e cinco (35) minutos.

O movimento de análise de deu, de acordo o que preconiza Ricouer (1996) ao conceber que a interpretação de narrativas deve seguir pelo caminho da interpretação e compreensão. Assim sendo, foram considerados alguns critérios: a) foi feita uma transcrição o mais fiel possível da entrevista; b) seguidamente, foram feitas leituras e releituras de cada entrevista, observando regularidades e irregularidades c) foi feito o processo de categorização, observando as singularidades, regularidades e irregularidades de cada entrevista com vistas ao movimento da análise interpretativa compreensiva.

PRÁTICAS COM AS TIC NA PÓS-GRADUAÇÃO: REVELANDO EXPERIÊNCIAS

O processo de análise narrativa, na abordagem (auto)biográfica, constitui uma situação comunicativa que leva em consideração principalmente os significados expressos pelos informantes em suas narrativas. No entanto, algumas etapas devem ser seguidas para garantir a sua análise (SILVA, 2017).

Assim, o processo de análise deste estudo será enfatizado na abordagem interpretativa compreensiva, como entende Ricouer (1996). Trata-se de uma análise que se fundamenta em princípios hermenêuticos e biográficos, que constitui uma situação comunicativa e que leva, ademais, em consideração os sentidos manifestados pelos informantes nas narrativas. A ideia é esclarecer as regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas, buscando construir um entendimento que será obtido a partir dos significados que cada narrativa promove. A análise vai começar das peculiaridades de cada história, bem como das experiências formativas, como já explicitado nos excertos anteriormente analisados. Esse modelo é baseado na hermenêutica, porque a perspectiva hermenêutica considera as narrativas como um produto das experiências, crenças e julgamentos de um sujeito.

Segundo Silva (2017) a análise de uma narrativa, entre outras funções, tem como objetivo elucidar as informações e os significados que ali estão presentes. Ao narrar, o sujeito fala muito de si e já o faz da perspectiva de entender sua própria trajetória. A escolha de termos, palavras, expressões e a própria estrutura sintática e semântica já marcam a intenção do narrador de deixar entre os significados que ele mesmo constrói, quando fala de si mesmo. Assim, a análise interpretativa abrangente trouxe à luz os sentidos que estavam ocultos na narrativa, mas que pulsavam ali e estavam presentes, mesmo inconscientemente para o narrador.

Na presente pesquisa, o principal achado foi que os professores estão motivados em adotar as TIC em seu trabalho acadêmico e no processo de ensino e aprendizado, pensando nelas como elementos essenciais e imprescindíveis, e concebendo seu raio de ação, além da sala de aula, e nos espaços planejados para atividades de extensão, bem como projetando sua ação para a comunidade. Os aspectos acima assinalados foram documentados no desenvolvimento das narrativas feitas pelos participantes da pesquisa. Os professores manifestaram que o trabalho apoiado com TIC na universidade poderia facilitar as relações de comunicação entre professores e estudantes, atuar como um elemento motivador, e favorecer para uma geração de estudantes que cresceu com as TIC, canais de comunicação e um elemento de motivação, os quais são aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizado.

Em sua narrativa, Empreendedora reconhece o lugar das TIC na formação dos estudantes pós-graduandos, mas com foco no processo de instrumentalização, entendendo que as tecnologias facilitam o aprendizado. Além disso, a relação ao uso das tecnologias está demarcada nas práticas educativas de se atrair a atenção, em outras palavras de motivar o estudante. Em sua narrativa ela nos diz que:

Penso que as TIC, hoje são essenciais. Eu acho que é imprescindível viu, a gente tem uma geração que ela nasceu utilizando esse tipo de tecnologia, então se minimante a gente não utiliza esses instrumentos, a gente está perdendo o tempo porque são instrumentos que querendo ou não podem facilitar muito, a nossa rotina com os alunos, até para atrair... para atrair digamos a atenção, para que eles se sintam motivados né (Empreendedora, extrato da narrativa, 2019).

A perspectiva de Confiante avança um pouco em direção à compreensão do papel formativo das TIC, mas ainda se prende a ideia de que usa as tecnologias para

atingir melhor o aluno. Isso significa utilizar as tecnologias como um instrumento, mas que tem a condição de transcender a ideia meramente metodológica para figurar como possibilidade de apreensão de aprendizagens, gerando conhecimentos e habilidades, requisitos, também, inerentes às formações logradas em âmbito da pós-graduação. Os aspectos comunicacionais ganham notoriedade na narrativa, ao se considerar que as TIC favorecem a produção de elementos que estão relacionados com ao processo de ensino, pois com tais tecnologias os professores conseguem *atingir e interagir* melhor com os alunos.

Eu acho que cabe ao professor dentro de suas possibilidades buscar utilizar essas ferramentas, assim também porque é um modo pelo qual a gente consegue atingir melhor ao aluno e conseqüentemente o aluno consegue interagir melhor e desenvolver melhor seus conhecimentos e suas habilidades (Confiante, extrato da narrativa, 2019).

Também podemos observar que os professores que participaram da pesquisa reconhecem a importância do uso das TIC na aula, revelando a necessidade de incorporá-las como possibilidade de constituir a docência na pós-graduação reconhecendo a característica de uma geração que é nata e, também, inserida digitalmente. Assim, pelo que concebem os colaboradores, de forma progressiva, o uso das tecnologias pode ser um elemento motivador nas aulas para uma geração que nasceu nesta revolução tecnológica, assim como também pode facilitar o trabalho dos envolvidos no processo de ensino. Nessa direção, disse a professora em uma parte da narrativa:

Eu acho que é essencial principalmente agora né, alguns tempos atrás não todo mundo era familiarizado, então talvez tinha isso, hoje não existe isso, hoje todo o mundo lida, todo mundo chega na universidade independente de onde veio, independente de donde estudou, todo mundo chega hoje muito instrumentalizado até melhor que a gente mesmo (Empreendedora, extrato da narrativa, 2019).

A ideia de que as tecnologias se presentificam na vida do sujeito para além do campo educativo, conforme entende Silva (2018), é uma constatação que evidenciamos na narrativa de Empreendedora, na medida em que ela mesma acredita que todo mundo chega com o conhecimento de tecnologias na universidade, e às vezes sabendo mais do que os próprios professores. Isso tem a ver com a ideia de que os nascidos digitais desempenham melhor condição de aprendizagem do uso de

tecnologias, criando uma necessidade de que os professores necessitam aprender para ressignificar seu ensino.

Mesmo em se tratando de pós-graduação, a docência tem sido desafiadora no que tange às necessidades do uso com as TIC em sala de aula. Há ainda dificuldade, às quais os professores enfrentam pelo fato de muitos ainda não estarem preparados para usufruir dessas novas tecnologias e não criaram condições para trabalhar com as tecnologias para além da ideia de se ter uma instrumentalização para favorecer motivações para o ensino. É fato, também, que muitos professores não se desenvolvem, justamente por não saberem usar de forma adequada esses recursos tecnológicos e, quando o fazem, limitam-se a noção de usá-los como meros instrumentos acessórios. Segundo o que dizem Serafim e Sousa (2011, p.24):

A rapidez das inovações tecnológicas nem sempre correspondem à capacitação dos professores para a sua utilização e aplicação, o que muitas vezes, resulta no uso inadequado ou na falta de criação diante dos recursos tecnológicos disponíveis, gerando usos inadequados, [...]

São, portanto, recursos necessários e essenciais para que a docência se constitua na condição de atendimento às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes. São as mídias sociais que adentraram o universo acadêmico, não só como instrumento para gerar aprendizagens, mas como modos próprios de gerarem aprendizagens no campo educativo. A narrativa da professora Confiante nos revela como ela concebe o uso das tecnologias para uma geração que se liga aos recursos midiáticos como modo próprio de desenvolver suas aprendizagens. Nesse sentido, a professora comenta:

Como já ia comentando, é uma realidade hoje né, a gente tem muitas ferramentas e as gerações que estão vindo, estão muito ligadas a utilização de mídias, conexão com muitos tipos que realmente se encaixam com relação às TIC também mídias sociais (Confiante, extrato da narrativa, 2019).

A partir das análises feitas das narrativas, evidenciamos que a prática com as TIC na docência dos professores se limita ao operacional, entendendo o uso da tecnologia como forma potente de comunicação e de produção de instrumentos para facilitar o ensino que realizam. Assim, se observa que eles fazem uso básico das TIC, tais como comunicar e receber mensagens e usar recursos para facilitar o desenvolvimento da aula. Os colaboradores desse estudo usam internet, computador,

e poucas redes sociais, para a produção de outras ações que não estão necessariamente ligadas às práticas com a docência universitária. O e-mail é a ferramenta mais comumente utilizada, e reconhecem que é um desafio desenvolver aulas com as TIC.

Quando eu fiz a disciplina, a gente montou uma página no instagram. Eu não tinha na época e fiz para poder trabalhar com o pessoal da turma. A gente fazia durante a disciplina ou durante a aula o tópico que estava sendo discutido na sala de aula, a gente também colocou um quiz nessa página de instagram, todos os alunos tinham acesso. Então no final da aula você tira um tempo para todos os alunos responder e aí a gente discutia as questões que estavam lá (Confiante, extrato da narrativa, 2019).

A dificuldade de usar as TIC a serviço da construção de saberes e práticas educativas na docência universitária se evidencia na narrativa de Confiante, que passa a utilizar uma ferramenta, como o instagram, para dinamizar a sua atividade docente. No entanto, o que se vê é uma tentativa de utilizar tal recurso apenas como apoio às discussões que faz com os estudantes, desconsiderando a própria natureza do aplicativo, mesmo porque a professora revela não fazer uso em seu dia a dia de tal ferramenta, pois ela não a possuía quando inicia as atividades do componente que ministra na pós-graduação. Não há, nesse sentido, uma aderência da atividade desenvolvida com a própria ferramenta que está mais voltada para o trabalho com imagens. O espaço do instagram era utilizado para os estudantes discutirem questões que estavam lá apresentadas pela professora. E ressalte-se que essa prática é tecida no âmbito da pós-graduação, gerando, ainda, maior desconectividade com o que se espera do uso das TIC na universidade.

Em vista do que há disponível na contemporaneidade no campo da tecnologia, tem-se variadas opções que os professores podem utilizar para construir o processo de ensino. Assim, além das redes sociais, podemos fazer uso de murais web, MOOC, WhatsApp, edublog, e outras ferramentas de interação online e de acesso gratuito na internet. O importante, no entanto, é que não se use tais ferramentas sob pretexto de usar recursos tecnológicos nas aulas, mas de se criar condições de produção de conhecimento que sejam fundantes pelo uso de tais aplicativos.

Os professores manifestaram que usam internet, quadro, computador, poucas redes sociais, e-mail e reconhecem que é um desafio desenvolver aulas com apoio das TIC, pois se sentem defasados, com tantas mudanças. Os colaboradores

ênfatizam que aquilo que se aprende quando adquire o diploma já não é o mesmo que está em vigência a quando se vai até o campo laboral, como assinala Levy (1999) ao entender que uma informação hoje não é mais a de amanhã.

No entanto, vê-se que no âmbito da docência universitária, mesmo com dificuldades de uso das TIC na concepção da própria aula, Empreendedora evidencia que trabalha com algumas bases de construção de conhecimento que se fundamentam na informática. De certo modo, tem-se a ideia de que a edição, elaboração de alguns trabalhos implicam a possibilidade de produzir conhecimento a partir dos recursos que a internet e alguns programas possibilitam fazer. Neste sentido, saber usar a internet para a produção de conhecimentos a respeito do que se lê é, também, uma prática que, ainda que timidamente, aparece num relato que Empreendedora nos faz, ao dizer que:

O que mais eu estímulo e tento orientar a utilizar é realmente a internet, obviamente que eu oriento a que não toda fonte é extremamente confiável. A gente tem uma etapa da disciplina também, trabalha-se com modelos que são desenvolvidos por via informática, então em algum momento da disciplina também eu os chamo para o laboratório de informática. Eu gosto de explorar bastante também o youtube (Empreendedora, extrato da narrativa, 2019).

Esta professora em nosso entender é mais aberta para a utilização das tecnologias, e acredita que os estudantes ficam mais curiosos quando ela usa as TIC, e que acham as aulas mais dinâmicas e interessantes. Em contrapartida, ao passo que se percebe uma disponibilidade para uso das TIC na atividade docente, há evidências de que a professora se volta para usar a tecnologia como ferramenta de apoio ao que desenvolve. Assim, o Youtube figura não como espaço de produção de saberes relativos às suas ações educativas, como ferramenta de apoio para buscar informações outras relativas ao tema que a professora desenvolve.

A predisposição para o uso das tecnologias, como o caso do Youtube, advém pela curiosidade manifestada pelos estudantes em querer conhecer o tema por outras abordagens, para além do que a professora trabalha em sala de aula. Assim sendo, o uso do dispositivo limita-se a uma mera reprodução de saberes já produzidos. O envolvimento da professora para conhecer a ferramenta significa uma mobilização para também assistir a vídeos e saber informar aos estudantes quais vídeos abordam o tema que ela trabalha em sua aula. Pensando num viés de cibercultura, como

assevera Levy (1999), a intenção seria a de utilizar os dispositivos numa centralidade de construir possibilidades de produção advinda da própria tecnologia. Em outras palavras o Youtube seria utilizado para que os estudantes e a professora construíssem aulas, debates, discussões, palestras, e outras estratégias a partir do Youtube, utilizando-o, assim, para além da especificidade de assistir a aulas prontas que circulam pelo dispositivo. Em tese, na pós-graduação, seria interessante a produção de vídeos na plataforma *Youtube* para construção e socialização do que se construiu no componente curricular.

Sobre o seu envolvimento com a tecnologia, a partir do Youtube, a docente nos diz que:

Eu acho que as turmas dessa nova geração principalmente mexem muito com as tecnologias. Eles falam assim: professora esse tema é muito difícil; a senhora sabe algum vídeo aula que recomende? Isso é muito comum hoje em dia né, e eu não gente eu vídeo aula não assisto, então me sinto preocupada porque os alunos cobram e eu percebo a necessidade me envolver também (Empreendedora, extrato da narrativa, 2019).

Há uma situação paradoxal entre o uso das tecnologias de que fazem os estudantes e a estrutura que a universidade possibilita para tal fim. Empreendedora assinala algumas razões pelas quais, em sua crença, os professores possivelmente, estão resistentes ao uso de algumas TIC. Segundo a referida docente, se por um lado há a necessidade de se envolver mais com a tecnologia pela necessidade de aproximar o ensino da realidade em que vivencia os estudantes, por outro, há uma evidente escassez de possibilidades de se usar as tecnologias, pois há uma precarização de condições que na universidade se visibiliza, sobretudo pelo acesso a internet. Há, contudo um reconhecimento de que no âmbito da pós-graduação as TIC se fazem necessárias e, portanto, potencializam o processo de ensino. Em seu relato, ela nos diz que:

A gente também já, no programa de pós-graduação, tem recibo solicitação tipo para desenvolver aulas via skype, mas a gente acabou não conseguindo levar em frente, por questão de infraestrutura na época (...). E hoje a universidade não tem boa rede de wifi para dar uma aula desse tipo, por exemplo, hoje o dia todo passou sem internet (Empreendedora, extrato da narrativa, 2019).

A professora concorda com o fato de que se deve incorporar as TIC no ensino e reconhece que é viável usar as tecnologias a seu favor. Ademais está disposta a mudar a forma de como ensina. No entanto, o que se evidencia é o problema estrutural da instituição para favorecer o uso de TIC na pós-graduação. Se por um lado o uso se faz necessário e essencial, por outro, as garantias estruturais precisam validar e possibilitar que os professores as utilizem.

Mas para além da possibilidade estrutural da instituição, há de se considerar a possibilidade de realização pelo próprio sujeito professor. O ato de narrar, como sinalizam Silva (2017) e Souza (2014) possibilita que o sujeito atribua sentido sobre o narrado, tomando a partir disso consciência do próprio sentido que aquele que narra produz. Assim sendo, percebemos que Empreendedora, ao narrar sobre suas experiências com as TIC na pós-graduação, percebe que ela desenvolve uma prática bastante empobrecida no que tange ao uso da tecnologia, limitando-se a usar o básico, num reconhecimento de que precisa melhorar e usar mais. Assim ela pondera:

Olha essa temática da tecnologia que você trouxe em sua pesquisa eu acho que seria o que eu mais mudaria, eu acho que uso muito pouca tecnologia ao nosso favor, o que eu uso é muito básico acreditando em vários professores que trabalham com o mesmo conteúdo, eu na verdade o que eu poderia melhorar nesse momento agora seria realmente tentar trazer mais o planejado na tecnologia” (Empreendedora, extrato da narrativa, 2019).

É notório que as práticas com as tecnologias devem estar assentadas, inicialmente, nas ações do professor. É ele o profissional que planeja, que visibiliza as possibilidades de tonar as TIC no ensino como elementos fundantes para a produção de diferentes saberes. Tentar fazer mais o planejado significa que Empreendedora concebe o planejamento, mas não o realiza e pouco explora o uso das TIC em sua prática educativa. Entendendo a pós-graduação e a universidade enquanto espaços em que a educação se desenvolve, a universidade é a escola que precisa garantir a inserção e o uso das TIC para além de mera ferramenta do processo de ensino e de aprendizagem.

Em plenos anos 2020, ainda temos que defender a ideia de dinamização da aprendizagem, bem como conceberam SERAFIM e SOUSA, (2011, p.25), quando disseram: “Assim torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem”. Se a dinamização

é ainda um caminho a percorrer para gerar condições de uso das TIC na pós-graduação, pois que haja dinamizações e avanços para que o ensino possa congrega condições de aprendizagem, também, tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou concluir que os participantes pouco usam as TIC na produção de suas atividades educativas no âmbito da pós-graduação. As dificuldades com o manejo de ferramentas tecnológicas aparecem como um impeditivo, fazendo com que os professores tentem, mas que desistam diante das dificuldades, sobretudo de conectividade que enfrentam na instituição. Há uma clara percepção de relevância do trabalho com as TIC, representação essa que se justifica pelo valor e reconhecimento do potencial que as TIC produzem no campo educacional. Validar a importâncias dos dispositivos tecnológicos no desenvolvimento de aprendizagens no âmbito da pós-graduação constitui a motivação principal para que os docentes se impliquem a realizar, ainda com pouco sucesso, o uso das TIC no âmbito de suas práticas educativas na pós-graduação.

A ausência de ensino com as TIC pareceu evidente nas duas narrativas aqui analisadas, o que pode ser um indicativo de uma realidade mais generalizada, ainda que essa ideia não figurasse na produção deste trabalho. Ao adotarmos uma pesquisa com foco no biográfico, procuramos evidenciar as singularidades de cada sujeito, sem uma prerrogativa generalizante. As singularidades e especificidades ganharam espaço na discussão do texto, que trouxe para a cena a percepção de dois professores que atuam em cursos de pós-graduação. No entanto, o que se viu aqui, neste cenário, é o que se veria, caso o número de sujeitos fosse ampliado. Em outras palavras, seria provável que encontrássemos outros professores em diferentes cursos de pós-graduação em que as TIC se resumissem a meros instrumentos motivacionais de aulas.

Ao analisarmos as narrativas, ficou evidente que a figura do professor ninguém pode substituir, e que as TIC não funcionam sozinhas. É neste cenário que o professor poderia formar-se para lograr melhores condições do trabalho docente, permitindo sua permanência enquanto protagonista de todo o processo, mas dispondo de outros modos de produzir conhecimentos na pós-graduação em que as TIC seriam fundamentais.

As narrativas foram centrais para identificar as percepções dos participantes em tona do uso das TIC nos cursos de pós-graduação, bem como para apreendermos o modo próprio como cada professor, ao narrar sobre suas práticas, traz à baila os sentidos que imprimem ao falar de si, de sua formação e de sua atuação profissional no âmbito da pós-graduação. São maneiras de se constituir na reflexão sobre a docência e sobre como cada sujeito valida e compreende o lugar das TIC no ensino universitário.

Para além do que se visibilizou aqui, pelas análises das narrativas, no que tange ao trabalho com as TIC, acreditamos que algumas práticas podem ser realizadas, de modo a potencializar o uso das tecnologias no ensino que cada professor exerce. Assim sendo, os docentes podem pensar em desenvolver habilidades em seus estudantes para localizar, avaliar e usar as informações, concebendo estratégias de pesquisa por meio de mecanismos de pesquisa em diretórios, ensinando-os: 1. Decidir o nível de atualização desejado. 2. Como obter evidências consistentes sobre o grau de confiabilidade de uma informação, 3. Como realizar uma análise crítica e seletiva dos documentos encontrados, 4. Usar estratégias de leitura não sequenciais adaptadas a diferentes linguagens (gráfica, áudio, vídeo, animação) e 5. Avaliar o grau de adequação de uma determinada informação para um determinado propósito. Entre outras ações que seriam possíveis, sobretudo em relação às ligadas a criações que se podem fazer pela ancoragem nas TIC.

Também é possível desenvolver práticas que envolvam o uso de publicações digitais. Através deste tipo de atividades, a cidadania digital é desenvolvida. São atividades pelas quais se possibilitam uma boa maneira de conhecer, valorizar e respeitar os diferentes modelos de propriedade da informação (direitos autorais e licenças creative commons) e fazer um uso responsável. Em se tratando de pós-graduação esse tipo de produção é pertinente, sobretudo porque as TIC não são utilizadas apenas como ferramentas, mas como condição relevante para a produção de conhecimento. No que tange ao uso de estratégias, é pertinente o uso de blogs da disciplina ou do blog pessoal, que oferecem uma oportunidade de criação e permitem que os estudantes compartilhem e apresentem experiências de trabalho e treinamento, além de melhorá-las e refletir sobre as práticas.

Os murais da Web podem ser usados para expor o conteúdo de um tema, sendo uma página web que permite o uso de diferentes elementos: texto, *hiperlinks*,

imagens, sons e vídeos. Os professores podem usar ferramentas como o *Google Sites*. A criação de cartazes multimídia é uma maneira muito atraente de apresentar os projetos trabalhados em sala de aula, enquanto desenvolve a criatividade do aluno.

O *Glogster* é uma ferramenta da web 2.0 com a qual os docentes de pós-graduação podem criar pôsteres virtuais interativos com muita facilidade. As possibilidades de uso das TIC são ainda mais amplas, mas dependem da criatividade e da disposição dos professores para explorar o potencial que oferecem para tentar maneiras diferentes de ensinar e avaliar seus resultados, explicações mais detalhadas seriam abordadas nos capítulos seguintes.

O que aqui sugerimos frente aos resultados do estudo incide numa perspectiva de se compreender que a transição do campo educacional para o mundo digital surge à luz de transformações socioculturais, respaldadas pela globalização, virtualização de processos sociais e uso de TIC, convergindo todas elas no que tem sido chamada de sociedade de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMENARA, Julio Cabero. LAS TIC Y LAS UNIVERSIDADES: RETOS, POSIBILIDADES Y PREOCUPACIONES. **Revista de la Educación Superior**, [s. l.], v. XXXIV, p. 77–100, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413505>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

AREA, Manuel; GUARRO, Amador. La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. **Revista española de Documentación Científica**, [s. l.], v. 35, n. monografico, p. 46–74, 2012. Disponível em: <<http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744/825>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CARDONA, Ana María; SALGADO, Sara Victoria. Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. **Revista CES Psicología**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 171–181, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

POZO, Ignacio; ECHEVERRÍA, María. **Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias**. 1. ed. España.

RICOUER, Paul. **Teoria da Interpretação**. Lisboa, Edições 70 Ltda, 1996, 109 p.

RICOY, María Carmen; COUTO, Maria João V. S. As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados na universidade. **Educação e**

Pesquisa, [s. l.], v. 40, n. 4, p. 897–912, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 8 jul. 2019.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno. Multimídia na Educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. IN: SOUSA, Robson P.; MOITA, Filomena M.; CARVALHO, Ana B. (Orgs.) **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011.

SILVA, Claudio Gomes da. A Importância do Uso das TICS Na Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 08, Vol. 16, pp. 49-59, Agosto de 2018. ISSN:2448-0959

SILVA, F. O. da. **Formação docente no PIBID**: Temporalidades, Trajetórias e Constituição identitária. 2017. 220f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SILVEIRA, Jhonathan Alberto dos Santos. A Evolução E A Inserção De Tics Na Docência Do Ensino Superior. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s. l.], v. 01, n. 01, p. 40–48, 2019. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/engenharia-de-producao/insercao-de-tics>>. Acesso em: 17 set. 2019.

Biografias
CURRÍCULOS DOS AUTORES

Alba Gisele Mendonça Teles

Mestranda em Educação pela FacMais-Inhumas, especialista em Gestão Escolar e Educação Inclusiva. Pedagoga concursada da rede estadual de ensino de Goiás. Atualmente, atua como Tutora Educacional na Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). E-mail: alba@aluno.facmais.edu.br

Ana Rita César Lustosa

Licenciada em Artes Visuais. Mestranda em Artes. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo - SEDU.

Antônio Marcos Rocha de Carvalho

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE). E-mail: marcosrochahc182@gmail.com.

Antônio Marques de Oliveira

Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Professor da Educação Básica. E-mail: marques2018maie@gmail.com.

Cláudia Helena dos Santos Araújo

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - Goiás). Pós - Doutora no Programa Avançado em Cultura Contemporânea (PACC/UFRJ). Membro do grupo de pesquisa Kadjót - Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação e do grupo de estudos e pesquisas PANECÁSTICA – Relações entre educação, trabalho e educação profissional tecnológica. Docente e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Áreas de interesse: Tecnologias e Educação; educação a distância; trabalho pedagógico; educação profissional e tecnológica.

Daniel da Silva Silveira

Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Docente do Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF) da FURG.

Daniela Glicea Oliveira da Silva

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestra em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: glicea.oliveira@ifce.edu.br.

Daniele Amaral Fonseca

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da FURG.

Elis Regina Costa

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil 2005. Professora associada da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

Eulisevane Ferreira de Moraes

Mestranda em Educação (PPGE-FacMais de Inhumas), Especialista em Docência do Ensino Superior. Licenciada em Educação Física (ESEFFEGO/UEG). Professora efetiva da rede municipal e estadual de Bela Vista de Goiás. E-mail: eulisevane@aluno.facmais.edu.br

Fabrcio Oliveira da Silva

Pós-doutor e Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2017). Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2003). Especialista em Gestão de Pessoas com ênfase em Competências no setor público pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2019). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC - (2009). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (1998). Possui graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (1997). É Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, lotado no Departamento de Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UEFS. Líder e Professor pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica -

DIVERSO. Líder e Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (2010-2014). Membro da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências - (Rede Formad/ Brasil), vinculada a Red de Formación Docente y Narrativa (Argentina). Pesquisador do Fórum Nacional de Pesquisa Narrativa. É membro do GT 4 - Didática da Associação Nacional de Pesquisadores da Educação - ANPEd. Membro da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino - ANDIPE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior (graduação e pós-graduação), atuando como professor e pesquisador nos seguintes temas: formação do educador, identidade docente, didática, leitura e produção textual, ensino de língua portuguesa, pesquisa em educação, docência universitária e na Educação Básica. Desenvolve estudos com narrativas nas perspectivas metodológicas da (auto)biografia, pesquisa narrativa e Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Francisca Valéria de Sales Peixoto

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Professora da Educação Básica. E-mail: fvaleriap3@yahoo.com.br

Gabriela Macêdo Carneiro

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), bolsista do PIBID2020/CAPES/UNIFESSPA e PAPIM2020/DPROJ/PROEG/UNIFESSPA.

Joélia Mara da Costa

Aluna Especial da turma de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGE/UERN). Professora da Educação Básica. E-mail: joeliamaracosta@gmail.com.

Jussara Lima Santos

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), bolsista do Programa Residência Pedagógica 2020/CAPES/UNIFESSPA, auxiliar de secretaria de escola.

Karoline Rosa de Araújo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e pesquisadora na área da Psicologia da Educação.

Laylla Karollyny de Oliveira Pereira

Discente do curso de Administração Pública e Gestão Social da Universidade Federal do Cariri.

Lenir de Jesus Barcelos Coelho

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos na Formação Docente e Educação Ambiental- NUPEDEA; Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Áreas de interesse: Tecnologia e Educação; formação docente; educação profissional e tecnológica; educação de jovens e adultos.

Maria Luiza Gomes Vasconcelos

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2015). Coordenadora de Pesquisa e Pós graduação da Faculdade de Inhumas (FACMAIS). Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2006). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (1998). E-mail: maria@facmais.edu.br

Nonato Lucas Freitas Barbosa

Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professor da Educação Básica. E-mail: lucas.freitas12@hotmail.com.

Polliana de Luna Nunes Barreto

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Docente do curso de Administração Pública e Gestão Social da Universidade Federal do Cariri. Advogada.

Rita Mychelly Santos Salles

Bacharel em Artes Plásticas. Mestranda em Artes. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo - SEDU.

Rita Rodrigues de Souza

Doutora em Estudos Linguísticos na área de concentração Linguística Aplicada pelo Programa de Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista - Câmpus São José do Rio Preto. Possui graduação em Letras, Licenciatura Português/ Espanhol pela Universidade Federal de Goiás (2001) e mestrado em Letras e Linguística nessa mesma universidade em 2004, especialização em Educação a Distância pelo SENAC/DF (2008) e em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Gama Filho (2011). Atualmente, é professora efetiva no Instituto Federal de Educação de Goiás - IFG/Câmpus de Jataí. Atua, principalmente, nos seguintes temas: ensino de língua espanhola, ensino de língua portuguesa e literatura brasileira, também, tradução português/espanhol e espanhol/português. Membro do Núcleo de Pesquisa Informática na Educação (NINE) do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí. Pesquisa: uso de tecnologias (digitais) na Educação e metodologias de pesquisa para/na Educação Profissional Tecnológica.

Sayron Rilley Carmo Bezerra

Mestrando em Educação pela Universidade Regional do Cariri. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio.

Sérgio Rodrigues de Souza

Pós-Doutor em Psicologia. Doutor em Ciências Pedagógicas. Pedagogo. Filósofo e Sociólogo.

Sirneto Vicente da Silva

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Professor da Educação Básica. E-mail: sirnetovicente@alu.ufc.br.

Thiago Vidal Leandro

Mestrando em Línguas e Literatura pela Universidade Federal da Paraíba. Docente da Rede Estadual de Educação do Estado do Ceará.

Walber Christiano Lima da Costa

Professor na Faculdade de Ciências da Educação (FACED/UNIFESSPA), Doutor em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/IEMCI/UFPA), Diretor da Faculdade de Ciências da Educação (FACED/UNIFESSPA - Biênio 2021-2023).

Yarelis Karina Araque Vergara

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana 2021, atualmente pertence ao grupo de pesquisa do NEPPU da mesma universidade. Possui graduação em Educação Física, Esporte e Lazer pela Universidade dos Andes (2017), graduação em Educação Integral pela Universidade Bolívaraina de Venezuela (2012) e graduação em Técnico Superior Universitario en Construcción Civil pelo Instituto Universitario Tecnológico de Ejido (2011) . Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, Esporte e Lazer, Educação, TIC e Educação na sala de aula.

Resiane Paula da Silveira

(Organizadora)

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Formiga, especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Batista de Minas Gerais e especialista Educação Especial também pela Faculdade Batista de Minas Gerais. Cursando Licenciatura em Pedagogia pela FAVENI. Atualmente é servidora efetiva da Prefeitura Municipal de Formiga no cargo de Auxiliar de Educação Especial no Centro de Educação Infantil Professor José Jerônimo de Sousa.



ISBN 978-659952337-3



9

786599

523373



Editora
UNIESMERO